Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Maestría en Investigación Educativa

Tesis

Autonomía educativa a debate: Hablemos de nuestra educación desde la Fogata Kejtsitani Mujeres por la Memoria y la Escuela Tsitsipandakuri en Cherán, Michoacán

Presenta

Rosa Isela Cleto Díaz

Director de tesis

Bruno Baronnet

Xalapa, Ver., julio de 2025

"Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz"

Ilustración: Citlali Espinosa Rodríguez

Agradecimientos

A Dios y a mi familia por sostenerme en este proceso, por su amor, paciencia y apoyo. A mis amigas, profesoras y profesores, colegas y complicidades tejidas dentro y fuera de la academia durante este caminar de la investigación.

Agradezco de manera especial y cordial a las y los comuneros, maestros y maestras de la comunidad de Cherán, Tanaco y Arantepacua, Michoacán de los cuales he aprendido y reafirmado mi andar investigativo y profesional, gracias por abrazar mis inquietudes, sueños y formas de acompañar los procesos educativos. Gracias por abrir las puertas de su casa, su cocina, su familia y su corazón para compartir conmigo esos anhelos por construir una educación diferente. Su valentía y compromiso cultiva en mí una semilla de resistencia y de esperanza para seguir por este camino.

Gracias a todas esas mujeres y amigas valientes que han decidido acompañar y escuchar desde lugares muy amables y amorosos este proceso de escritura, sin eso no hubiera logrado sostener lo que esta investigación enuncia: redes, esperanza, cambios, complicidades, reflexiones y compromiso para con la lucha de Cherán desde la trinchera educativa.

Esta tesis se realizó con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) a través del programa de becas de posgrado.

Índice

Agradecimientos **2**

Introducción **8**

Una manera de habitar la escritura 8

Horizonte de la investigación 10

Planteamiento del problema: La libre determinación en las luchas sociales una mirada desde la meseta *P'urhèpecha* 12

Estructura por capítulos 17

Preguntas conductoras de la investigación **17**

Objetivo general **18**

Objetivos específicos **19**

Supuestos dentro de la barricada **19**

Enfoque histórico-decolonial y colaborativo-feminista en la investigación social **21**

¿Para qué escribir?: Un llamado a las aperturas ontológicas **23**

Hilos teóricos de la investigación **31**

Estado de la cuestión **53**

Capítulo 1. Debates y diálogos entorno a la autonomía y la educación indígena en México **62**

Primer nivel. Aportes y debates sobre autonomía y educación indígena: Una mirada en picada hacia lo local 64

La cuestión educativa indígena en diálogo con la autonomía 71

Segundo nivel. Diálogos y apuestas político-pedagógicas y educativas desde las resistencias y con el territorio 78

Apuestas y resistencias socioeducativas que se habitan desde el territorio 83

La escuela sin el Estado y el estado de la escuela: Experiencias en Chiapas 89

Tercer nivel. Contexto para hablar de las autonomías en Michoacán 100

La diáspora de la libre determinación en Michoacán 104

Un acercamiento a la travesía jurídica emancipatoria de la comunidad de Cherán 111

De una demanda política a un derecho construido y aplicado: Condiciones necesarias para ejercer el presupuesto directo en las comunidades de Michoacán 117

Cuarto nivel. La comunidad que resiste: ¡Cherán vive, la lucha sigue y sigue! 132

Cauces para pensar la educación y autonomía desde el autogobierno en la comunidad de Cherán 144

Cherán K´eri: Una comunidad que resiste dentro y fuera de la cotidianidad 154

Capítulo 2. Entramado metodológico: *estar* y *ayudar* como parte de la investigación 157
¿Cómo llegué hasta aquí? Recuento de mi acercamiento a la comunidad de Cherán 165
Locus de enunciación 171
Postura Epistemológica 174
Posicionamiento de la investigación: Corazonar desde la escritura y la hechura 177
Tensiones y apuestas del pensar-hacer con historia, corporalidad y complejidad 179
Los vínculos que sostienen la investigación 184
Colaborar-con: Sujetos con una memoria pedagógica de resistencia 189
Técnicas-momentos cualitativos que sostienen la investigación 190
Teorizar y comunicar: Un paso previo al análisis de la información en la investigación 195
Capítulo 3. De cara a la escuela en resistencia 200
Las huellas de la educación indígena en una comunidad que resiste 201
Situación empírica de una realidad educativa cerca del bosque: Escuelita *Tsitsipandakuri* 206
Habitar la periferia desde el territorio escolar 213
La educación y la autonomía: Nociones debatibles desde la arena escolar 216
La escuela de cara a la comunidad 220
Una escuela que se intenta resistir a "lo de fuera" 225
Los sujetos de la resistencia desde la trinchera escolar 230
Los profes y las maestras 231
Disposiciones personales y comunitarias de los sujetos de la resistencia 242
Maestro(a) comunero(a) politizado(a): Una provocación para la reflexión educativa 246
Sistematizamos lo que hacemos: *¡Pensemos la escuela, hagamos la escuela!* 251
PROYECTO ESCOLAR: *JUCHARI JURHENTPERAKUA JIMBO XANARANI* 254
Capítulo 4. La Fogata *Kejtsitani* Mujeres por la Memoria: Un espacio para tejer(nos) con la comunidad y hacer educación en Cherán K´eri 263
Atizarle a la Fogata 267
Acciones que reflejan una forma de hacer comunidad y hacer educación desde la recuperación de la memoria viva 270
Un espacio de mujeres y con mujeres ¿Quiénes somos la Fogata? 275
Posicionamientos, alianzas y límites que acuerpamos 292
¿Qué nos ha sostenido hasta este momento?: Amistades Disidentes 295
¡Atizarle a la fogata!*:* Una metáfora para mantener vivo el fuego del trabajo colectivo 296
Sostenemos que: 299
Una narrativa colectiva, una narrativa de las mujeres valientes 299

El papel de las mujeres p´urhépecha en la educación y las memorias en Cherán 301
Las mujeres en la primeria línea de resistencia: La vida cotidiana 302
Las mujeres y el bosque 306
Las mujeres en la medicina tradicional: El cuidado en lo colectivo 309
El papel de las mujeres en la reproducción de las memoria(s): Bordarnos-con 312
Las mujeres jóvenes en espacios públicos 314
Comunicación y arte en los barrios de Cherán 319
Análisis empírico y perspectivas reflexivas finales 324
Entre la Escuela y la Fogata: Sembrar autonomías desde el territorio 329
Hacer autonomía, hacer comunidad: Prácticas vivas desde la cotidianidad comunitaria 332
Sujetos racializados, memorias insurgentes: tensiones históricas en la construcción de la autonomía educativa 338
Conclusiones: Avanzar hacia la autonomía educativa desde el autogobierno 339
Aporte práctico para abrir el debate de la autonomía educativa en Cherán 352
Remache: Un cierre necesario en la investigación 354
Bibliografía 356

Índice de figuras, imágenes, ilustraciones, mapas y fotografías

Figura 1. Esquema glocal sobre los cuatro niveles de articulación en los cauces de la autonomía y la educación. Fuente: Elaboración propia. 63
Figura 2. Mapa de 2010 a escala, país, estado y región purépecha, México. Recuperado sitio web. 105
Figura 3. Seis momentos del proceso político-jurídico que forman parte de la historia de la lucha de la comunidad de Cherán, Michoacán. Elaborado con información de la fuente Aragón, 2021. 115
Figura 4. Municipios indígenas que adoptaron el modelo jurídico de la libre determinación por influencia del caso de Cherán, en México. Fuente: Elaboración propia con datos por comunicación personal. 119
Figura 5. Dimensiones-escalas de los tres derechos desde una perspectiva jurídica. Fuente: Elaboración propia con datos de comunicación personal. 120
Figura 6. Comunidades indígenas precursoras del libre determinación y presupuesto directo en Michoacán: Fuente: Elaboración propia con datos de comunicación personal 122
Figura 7. Principios empíricos para pensar una metodología de investigación comprometida con el territorio. Fuente: Elaboración propia. 165
Figura 8. ¿La educación en Cherán puede ser como un caracol? Recuperado de: Cleto Díaz y Moreno Badajoz, 2022, p. 43. 223

IMAGEN 1. ESQUEMA DE ALGUNOS DE LOS DIVERSOS PROYECTOS SOBRE EDUCACIÓN Y AUTONOMÍA, NO OFICIALES Y CONTESTATARIOS EN DIVERSAS GEOGRAFÍAS DEL PAÍS DERIVADAS DEL MOVIMIENTO DE 1994 EN CHIAPAS. RECUPERADO DE: "DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES A LA VIDA COMUNITARIA DE CHERÁN K´ERI", CLETO DÍAZ, 2019..... 84
IMAGEN 2. CELEBRACIÓN DE LOS DIEZ AÑOS DE AUTONOMÍA DESDE LA ESCUELITA ZAPATISTA: RECUPERADO DE: SITIO WEB HTTPS://POPULARRESISTANCE.ORG/..... 93
IMAGEN 3. COLECCIÓN DE ARTE VISUAL SOBRE EL MOVIMIENTO ZAPATISTA. FUENTE: ARCHIVO PERSONAL..... 94
IMAGEN 4. MAPA DE 2012 DE LAS CUATRO SUBREGIONES DE LA REGIÓN PURÉPECHA EN EL ESTADO DE MICHOACÁN, MÉXICO: RECUPERADO DE SITIO WEB..... 106
IMAGEN 5. MAPA DE COMUNIDADES QUE ADMINISTRAN EL PRESUPUESTO MUNICIPAL EN MICHOACÁN, SEPTIEMBRE 2023. RECUPERADO DE VENTURA, 2024, P. 51..... 124
IMAGEN 6. MAPA DE LA UBICACIÓN POR BARRIO DE LAS ESCUELAS DE CHERÁN. RECUPERADO DE: CHERÁN K'ERI: CAMINOS PARA RECORDAR NUESTRA EDUCACIÓN EN MORENO BADAJOZ, 2019, PP. 60-61..... 148
IMAGEN 7. MAPA DE LA UBICACIÓN POR BARRIO DE LAS ESCUELAS DE CHERÁN. RECUPERADO DE: CHERÁN K'ERI: CAMINOS PARA RECORDAR NUESTRA EDUCACIÓN EN MORENO BADAJOZ, 2019, PP. 60-61..... 149
IMAGEN 8. LAS PALABRAS QUE ME ACOMPAÑARON EN MEDIO DE UNA CRISIS DE SALUD QUE VIVÍ DURANTE EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA..... 182
IMAGEN 9. ELEMENTOS DEL ENFOQUE DE LA COMPLEJIDAD DESDE LOS SISTEMAS ADAPTATIVOS COMPLEJOS PARA COMPRENDER LAS REALIDADES EDUCATIVAS. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA..... 182
IMAGEN 10. PROCESO DE TRIANGULACIÓN POR CATEGORÍAS EN LA CO-TEORIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN. FUENTE: BERTELY, 2000..... 198
IMAGEN 11. MURAL COLECTIVO DE ELEMENTOS COMUNITARIOS QUE SON REPRESENTATIVOS PARA LOS ALUMNOS DE 5° Y 6° Y EL MAESTRO IGNACIO VELÁZQUEZ. RECUPERADO DE: PÁGINA OFICIAL DEL FACEBOOK DE CONSEJO DE JÓVENES DE CHERÁN 209
IMAGEN 12. PRIMERA FOTOGRAFÍA DE LA EXPOSICIÓN "CHERÁN K´ERI: EL CANTAR DEL BOSQUE", NOVENO ANIVERSARIO DE LA LUCHA DE CHERÁN EN 2020 REALIZADA POR LA FOGATA KEJTSITANI. FUENTE: ARCHIVO COLECTIVO FOGAT.....248
IMAGEN 13. UNA DE LAS FOTOGRAFÍAS INTERVENIDAS CON LA TÉCNICA DE FOTO-BORDADO DURANTE EL TALLER DE "JUNTAS SOMOS MÁS" IMPARTIDO POR LA SANDIA DIGITAL EN CHERÁN MICHOACÁN. FUENTE: ARCHIVO COLECTIVO FOGATA..... 300

ILUSTRACIÓN 1. REPRESENTACIÓN DEL MAESTRO (A) COMUNERO (A) POLITIZADO (A) DE LA ESCUELITA TSITSIPANDAKURI DE CHERÁN. ELABORADO POR: ILUSTRADORA CITLALI ESPINOSA Y DATOS EMPÍRICOS DE ROSA CLETO..... 248
ILUSTRACIÓN 2. REPRESENTACIÓN DE LAS MUJERES INTEGRANTES DE LA FOGATAMXM EN SU ANDAR COTIDIANO DE CHERÁN K´ERI. ELABORADO POR: ILUSTRADORA CITLALI ESPINOSA CON DATOS EMPÍRICOS DE ROSA CLETO. 279
ILUSTRACIÓN 3. REPRESENTACIÓN LA FUNCIONAMIENTO Y ESTRUCTURA DE LA FOGATAMXM DE CHERÁN K´ERI. ELABORADO POR: ILUSTRADORA CITLALI ESPINOSA CON DATOS EMPÍRICOS DE ROSA CLETO..... 298
ILUSTRACIÓN 4. REPRESENTACIÓN **"PUNTO DE ENCUENTRO"** DE LA FOGATAMXM Y LA ESCUELITA TSITSIPANDAKURI EN EL MARCO DE LA AUTONOMÍA COMUNITARIA COTIDIANA-AFECTIVA DE CHERÁN K´ERI. ELABORADO POR: ILUSTRADORA CITLALI ESPINOSA CON DATOS EMPÍRICOS DE ROSA CLETO..... 331

MAPA 1. EXTENSIÓN DEL TERRITORIO COMUNAL, FEBRERO 2025 133
MAPA 2. EL BOSQUE Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN, FEBRERO 2025..... 139
MAPA 3. LUGAR DE MEMORIAS Y GERMINACIÓN DE LA RESISTENCIA, FEBRERO 2025 148

FOTOGRAFÍA 1. FOTOGRAFÍA DE LA VISTA DESDE LA ESCUELA TSITSIPANDAKURI AL CENTRO DE LA COMUNIDAD DE CHERÁN, MICHOACÁN. FUENTE: ARCHIVO PERSONAL. 12
FOTOGRAFÍA 2. TIEMPO DE COSECHA Y VISITA AL TERRITORIO-PARCELA FAMILIAR DE UNA INTEGRANTE DE LA FOGATAMXM EN CHERÁN. FUENTE: ARCHIVO PERSONAL 62
FOTOGRAFÍA 3. CONFERENCIA "EL SEMBRADOR" DE LA CONVENCIÓN NACIONAL MULTIGRADO EN LA ESCUELA PRIMARIA "MARIANO ESCOBEDO" MONTE DE LOS OLIVOS, CHIAPAS, 22 DE ABRIL DE 2022. FUENTE: ARCHIVO PERSONAL. 96
FOTOGRAFÍA 4. ALUMNAS Y ALUMNOS DE LA ESCUELA PRIMARIA "MARIANO ESCOBEDO" DE LA COMUNIDAD DE MONTE DE LOS OLIVOS, CHIAPAS, 22 DE ABRIL DE 2022. FUENTE: ARCHIVO PERSONAL. 100
FOTOGRAFÍA 5. PARTICIPACIÓN DE ESCUELAS EN EL DESFILE CONMEMORATIVO DEL XIII ANIVERSARIO DEL LEVANTAMIENTO POR LA DEFENSA DE LOS BOSQUES EN LA COMUNIDAD DE CHERÁN, MICHOACÁN. FUENTE: ARCHIVO PERSONAL, 2024. 132
FOTOGRAFÍA 6. PARTICIPACIÓN DE LA ESCUELA PRIMARIA TSITSIPANDAKURI EN EL DESFILE DEL ANIVERSARIO XIII AÑOS DEL MOVIMIENTO DE CHERÁN POR LA DEFENSA DE SUS BOSQUES. FUENTE: ARCHIVO PERSONAL. 200
FOTOGRAFÍA 7. VEREDA PRINCIPAL DE TERRACERÍA QUE CONECTA CON LA ENTRADA PRINCIPAL DE LA ESCUELA TSITSIPANDAKURI EN EL BARRIO PRIMERO DE CHERÁN. FUENTE: ARCHIVO PERSONAL. 206
FOTOGRAFÍA 8.RECORRIDO AL TERRITORIO DE CHERÁN CON LA RONDA COMUNITARIA EN NOVIEMBRE DE 2022, CONVERSACIÓN DIRECTA CON ESTRELLA MUJER COMUNERA EXINTEGRANTE DE LA RONDA. FUENTE: ARCHIVO PERSONAL. 309
FOTOGRAFÍA 9. SECUENCIA DE FOTOGRAFÍAS DE MUJERES COMUNERAS DE CHERÁN Y DE LOS ESPACIOS DONDE SE REPRODUCEN LAS MEMORIAS A TRAVÉS DE LA PALABRA Y LA ACCIÓN. FUENTE: ARCHIVO PERSONAL. 314
FOTOGRAFÍA 10. USO DE LA PALABRA EN LA MESA DIÁLOGO DONDE ESTÁN MUJERES INTEGRANTES DE LA FOGATAMXM EN LA PRESENTACIÓN DEL LIBRO "TERRITORIO Y COMUNIDAD EN DISPUTA: ALTERNATIVAS EDUCATIVAS Y PEDAGÓGICAS" EN LA CASA COMUNAL DE CHERÁN, NOVIEMBRE DEL 2023. FUENTE: ARCHIVO PERSONAL. 317
FOTOGRAFÍA 11. USO DE LA PALABRA EN LA PRESENTACIÓN DEL LIBRO "TERRITORIO Y COMUNIDAD EN DISPUTA: ALTERNATIVAS EDUCATIVAS Y PEDAGÓGICAS" POR INTEGRANTES DE LA FOGATAMXM, MAESTROS COMUNEROS PEDRO CHÁVEZ Y IGNACIO VELÁZQUEZ, ASÍ COMO AUTORIDADES COMUNALES EN LA CASA DE LA CULTURAL DE CHERÁN EN NOVIEMBRE DEL 2023. FUENTE: ARCHIVO PERSONAL 318
FOTOGRAFÍA 12. PERSONAS DE LA FOGATAMXM Y ARTISTAS EXTERNOS DE OAXACA, CDMX, MORELIA QUE PARTICIPARON EN LA ELABORACIÓN DE UNO DE LOS MURALES COLECTIVOS EN RELACIÓN CON EL DOCUMENTAL "TSIHUERI EL QUE FUE VALIENTE", EL MURAL FUE REALIZADO EN LA COMUNIDAD DE CHERÁN EN EL BARRIO PRIMERO EN DICIEMBRE DEL 2021. FUENTE: ARCHIVO COLECTIVO DE LA FOGATA. 318
FOTOGRAFÍA 13. PARTICIPACIÓN DE LA FOGATAMXM CON UNA MANTA QUE SIMBOLIZA LA PRESENCIA DE LAS MUJERES EN ESPACIOS PÚBLICOS COMUNITARIOS CON LA LEYENDA "DEL FUEGO LA PALABRA" Y EL LOGO DE MUJERES POR LA MEMORIA EN EL DESFILE DEL XIV ANIVERSARIO DE LA COMUNIDAD DE CHERÁN, ABRIL DEL 2025. FUENTE: REDES SOCIALES DE LA COMUNIDAD. 319
FOTOGRAFÍA 14. SECCIÓN DE FOTOGRAFÍAS DE LA PARTICIPACIÓN DE LA FOGATAMXM EN EL MURAL DE LAS LUCHAS DE CHERÁN-KURDISTÁN DESDE EL TRABAJO CON MUJERES, ESTE MURAL SE REALIZÓ EN COLABORACIÓN CON ARTISTAS DE OAXACA @ITANDEHUI Y @MARCOZ A TRAVÉS DE LA TÉCNICA DEL STENCIL CON PINTURA Y AEROSOL, EN ABRIL DE 2023. FUENTE: ARCHIVO COLECTIVO DE LA FOGATA. 320
FOTOGRAFÍA 15. SECCIÓN DE FOTOGRAFÍAS DE LA PARTICIPACIÓN DE LA FOGATAMXM, DE ALBERTO COLIN, FERNANDA, FRANCISCO, CAROLINA, AMEHD, LONI, INGRID, MARTHA, BETTY Y DOÑA TERESA LECO EN LA CREACIÓN Y APOYO DE LOS DOS FOTO-MURALES EN LA COMUNIDAD DE CHERÁN EN ABRIL DEL 2024. FUENTE: ARCHIVO COLECTIVO DE LA FOGATA Y ARCHIVO PERSONAL. 322

Introducción

Una manera de habitar la escritura

Indudablemente reconozco las contradicciones, las abrazo y escribo inmersa en ellas.

Existen diversas formas de escribir una investigación. En lo personal, estos últimos años me ha atravesado una reflexión: la de hacer explícita una escritura más cercana y corporeizada, desde el papel de la investigadora educativa, misma que se entrelaza con un ejercicio de catarsis y con la descripción de la experiencia etnográfica en el quehacer investigativo. Con ello me refiero a la posibilidad de poder enunciar y comunicar a lo largo del presente documento lo que atravesamos mientras escribimos, mientras tomamos la decisión de habitar(nos) con la escritura, aunque esto implique reconocer que una debilidad latente se puede convertir en una oportunidad y fortaleza para escribir, comunicar y tejernos con otras y otros que durante el proceso de escritura también están buscando aportar a las realidades sociales y al quehacer de la academia militante.

Uno de los principales motivos por los que estas leyendo estas líneas es porque fuiste paciente y decidiste leerme usando más el corazón que la razón. Esta es una pequeña carta de presentación quiero compartirte que lo que encontraras durante estas páginas entrelaza historias, vivencias y memorias diversas ancladas al cuerpo-territorio. Podrás encontrar una escritura que necesitó volver a recordar una y otra vez la importancia que tenía de ser escrita, no solo a nivel académico, sino también como parte de un proceso de cierre, compromiso y devolución con la comunidad educativa de Cherán, Michoacán. Lo que aquí se presenta trae un hilo de continuidad que responde a un proceso de acompañamiento militante y un trabajo etnográfico desde 2017 hasta la fecha, presente principalmente con docentes de educación básica y con mujeres y juventudes de la comunidad de Cherán.

Mi trabajo de grado previo lo desarrollé en este lugar anclado a la educación indígena y la vida comunitaria el día de hoy reafirmo el interés de seguir observando a través de esta ventana, pero ahora con la posibilidad de describir que las formas en las que la educación en Cherán ocurre van más allá de crear un modelo educativo propio dentro de las aulas. Al identificar que dentro de sus necesidades y apuestas intrínsecas entorno a la educación existe la formación de las y los sujetos comunitarios dentro y fuera de las aulas que sigan

resistiendo, que se aferran a conocer su territorio y su lucha, que buscan reproducir y cuidar el sentido comunitario mientras continúan avanzando hacia el horizonte de la autonomía. De ahí que el objetivo central sea contribuir a analizar la manera en que experiencias educativas comunitarias en lo institucional y en lo comunitario abonan a ese horizonte de autonomía desde sus prácticas y desde el fortalecimiento de la memoria del movimiento. Con la intención de reconocer que estas reflexiones no acaban ni comienzan en este documento y que con o sin mí el quehacer de la educación en Cherán seguirá su curso.

Al escribir estas pequeñas líneas como preámbulo a dicha investigación intento que podamos recordar que la escritura también se siente, se vive y se habita desde distintas partes de nuestro ser como investigadoras sociales al igual que la dimensión del cuidado. De esta manera, reafirmar que la academia sigue en un proceso constante de descolonización no solo del conocimiento ortodoxo, sino también de las formas epistemológicas en las que se construye el conocimiento con esto me refiero al peso tan valioso que tienen el posicionamiento epistemológico y la metodología al incluir la pregunta de ¿cómo estamos habitando la escritura mientras investigamos? Eso nos remite a pensar en las redes de apoyo y acompañamiento que se crean durante este proceso, en mi caso reconozco que durante esta investigación he escrito con compañeras, amigas, docentes, colegas de trabajo, pero principalmente conmigo misma, es decir, con mi cuerpo, preocupaciones, incertidumbres, ansiedad, miedos, noticias angustiantes, anhelos, palabras de aliento y con agradecimiento sabiendo que este proceso es un momento de cierre y apertura para cosas más poderosas.

Esto implica que las investigadoras que escribimos nos atrevamos a hacer explícito lo que ocurre durante el proceso de investigación, veredas que se han transitado ya desde las corrientes feministas donde el cuerpo-territorio y el enfoque epistémico-corporal tienen centralidad para construir conocimiento. Es por ello por lo que mientras describo estos párrafos viene a mi mente el trabajo etnográfico en su último libro de la Dra. María Bertely (2019) del cual recordaba el valor que tiene el describir las experiencias cotidianas que observamos y que nos atraviesan mientras investigamos para que de esta manera el lector se vuelva cercano a esa realidad aún sin haber estado allí. Del mismo modo, los escritos de bell hooks (2021), Marisa Ruíz (2018), Silvia Federici (2020) y Metzlli Rodríguez (2020) quienes han dedicado varias páginas de su andar para recordarnos que la escritura debe de ser cercana y habitada no solo por el que la escribe, sino también por aquel que la reviste desde la lectura.

Tal como ellas han escrito y argumentado en sus trabajos, considero pertinente apelar en estas primeras páginas a evocar las experiencias que vivimos mientras habitamos la escritura académica con la finalidad de que puedan ser un piso común para construir conocimientos y redes afectivas y de colaboración en la investigación.

Existen mujeres que han motivado lo que ahora escribo, entre ellas mujeres jóvenes de la comunidad de Cherán que habitan, participan desde sus historias y reconocen su genealogía como mujeres y aprendices de otras, ellas también me han inspirado a crear conocimiento desde el cuerpo-territorio. Sustentando así el valor que tiene colocar la escritura y el acompañamiento desde el estómago (Rodríguez, 2020). En lo personal la experiencia de la lucha de Cherán K´eri ha transformado y aportado a mi quehacer investigativo como parte de los procesos de construcción del conocimiento y el acompañamiento desde el territorio. Cherán ha sembrado en mí una semilla de esperanza y resistencia, que intenta ser reflejada a través de la escritura y un anhelo por pensar una academia distinta en la que mediante las producciones logremos identificarnos con otras experiencias y luchas para tejer nuevas complicidades desde lo que representa ser mujer y hacer investigación en los territorios actuales, incluyendo tensiones, contradicciones, riesgos, aprendizajes, redes y alianzas revolucionarias para sostener las escrituras.

Finalmente, invito a que, si me has acompañado hasta aquí y has decidido acompañarme en esta travesía de letras, reflexiones, sueños y argumentos viables, continúes la lectura de dicha investigación para poder tejer juntas y juntos reflexiones y resonancias en común, para hacernos nuevas preguntas o simplemente para continuar una conversación en los pasillos en la que nos recordemos que habitar la escritura es como alguien que comienza un tejido, inicia expectante cautivada por el proceso, se sienta para avanzar, se asombra de la forma que va tomando y en determinado momento se detiene para remachar el hilo.

Horizonte de la investigación

Esta investigación surge desde una práctica comprometida de acompañamiento educativo en la comunidad indígena de Cherán, Michoacán, donde la lucha por la libre determinación ha generado experiencias valiosas que cuestionan las formas hegemónicas de entender la educación. El planteamiento del problema parte del reconocimiento de que, a pesar de los avances en el ejercicio del autogobierno, los espacios educativos continúan al margen de la

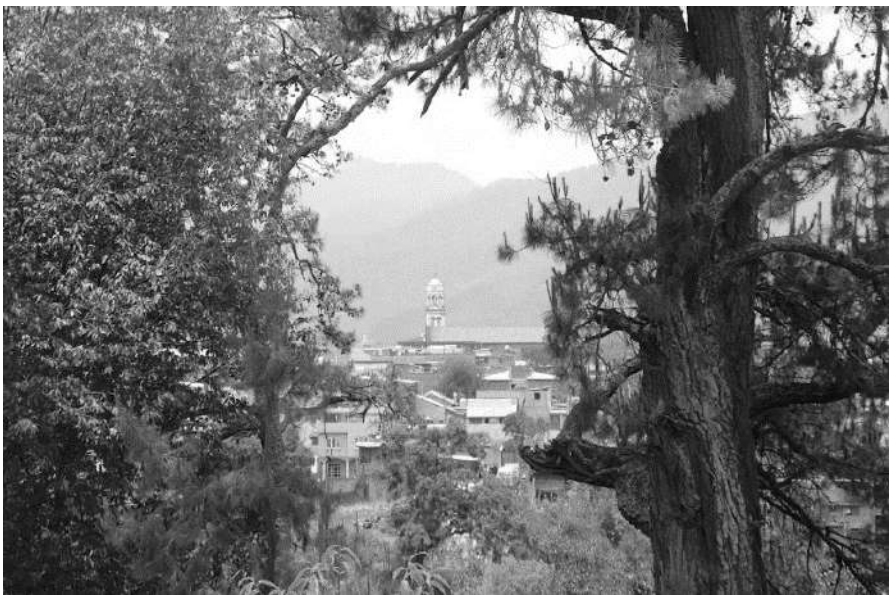
discusión de autonomía comunitaria, lo cual ha generado ciertas tensiones y desafíos que desde la profundidad de la estructura escolar se intenta debatir. Las secuelas que la historia de la educación indigenista y castellanizadora han dejado en las comunidades indígenas siguen presentes, incluso en medio de las alternativas educativas que se plantean en lo local. Sin embargo, desde las prácticas comunitarias y la vida escolar, se han ido generando cambios y grietas al modelo educativo oficial a la vez que se acercan aún más a la discusión sobre autonomía desde la arena educativa en Cherán.

En este contexto, dos experiencias educativas la Fogata *Kejtstitani* Mujeres por la Memoria (FogataMxM) y la Escuela Primaria *Tsitsipandakuri* (la escuelita) se presentan como expresiones concretas de una educación que resiste y reconfigura desde el territorio, entretejido con la memoria de lucha, la afectividad y la formación política comunitaria, un aporte de colaboración intercomunitaria para pensar las transformaciones del modelo educativo oficial. La pregunta central que orienta esta investigación es: ¿De qué manera las experiencias educativas comunitarias conformadas por la Fogata *Kejtsitani* Mujeres por la Memoria de Cherán y la Escuela primaria *Tsitsipandakuri* aportan al horizonte político y comunitario de la autonomía, al quehacer de la educación y al fortalecimiento de la memoria del movimiento bajo el contexto de la libre determinación en la comunidad de Cherán? Desde este enfoque, el objetivo general es analizar cómo ambas experiencias educativas comunitarias, desde sus propias prácticas, participan en la construcción de autonomía educativa y fortalecen la memoria colectiva del movimiento iniciado en 2011.

El posicionamiento que sostiene la presente investigación, parte de un compromiso ético-político con las luchas de los pueblos indígenas, y los esfuerzos de colaboración intercomunitaria para comprender la educación más allá de las aulas y más cerca de los comuneros y las comuneras, como una práctica territorial, colectiva y en permanente construcción. De ahí que el horizonte aplicable de esta tesis sea poder contribuir a las reflexiones situadas de las realidades educativas en Cherán bajo esta forma de entender la educación como proceso vivo.

Planteamiento del problema: La libre determinación en las luchas sociales una mirada desde la meseta *P'urhèpecha*

> Es preciso no olvidar que hay movimiento dinámico entre pensamiento, lenguaje y realidad de la cual, si se asume bien, resulta una creciente capacidad creadora, de tal modo que cuanto más integralmente vivimos ese movimiento tanto más nos transformamos en sujetos críticos del proceso de conocer, enseñar, aprender, leer, escribir, estudiar.
>
> Freire, 1994, p. 6



Fotografía 1. *Fotografía de la vista desde la Escuela Tsitsipandakuri al centro de la comunidad de Cherán, Michoacán. Fuente: Archivo personal.*

Las luchas de los territorios en América Latina cuentan una historia singular que cuando se escribe y se comunica se convierte en una historia común y plural compartida con otros territorios, de la misma manera estas luchas han logrado sostener su quehacer en la posibilidad de construir otras formas de hacer y pensar la vida en comunidad. Algunas de esas luchas nos remiten del sur al norte, de la comunidad a la ciudad, del bosque al centro, de los movimientos sociales a colectivos y colectivas diversas, pero también nos remiten a pensar en las posibilidades que existen para construir caminos más justos sobre el control de sus propios territorios.

Las luchas sociales han logrado generar un eco entre sí, al reconocer que resisten a un sistema capitalista, que comparten estrategias de resistencia y defensa y al ser conscientes de que lo que viven, aprenden, construyen y confrontan todos los días y en todas las esferas de la vida comunitaria es resultado de una historia sistemática vinculada a la omisión y desarraigo de los territorios indígenas. Parte de las luchas cotidianas que enfrentan los territorios en México actualmente tienen que ver con despojos o desplazamientos forzados, mercantilización de los recursos naturales y presencia del crimen organizado, entre otros. Ante esta situación existen expresiones de resistencia que surgen desde las memorias de los pueblos indígenas donde cobra sentido la autonomía dejando ver experiencias en lo comunitario que fortalecen las prácticas y discursos propios frente a esas realidades de desterritorialización. Algunas de las luchas y resistencias son encabezadas por mujeres como la Fogata *Kejtsitani* Mujeres por la Memoria de Cherán; un espacio que resalta la importancia de la *parangua* o del fogón que pasa de lo privado a lo público hasta espacios más centralizados y de tradición colonial como lo es una institución educativa.

Para abordar el planteamiento desde las luchas sociales contemporáneas nos acercamos a una experiencia en la meseta p´urhépecha, nos referimos al territorio de Cherán, Michoacán, el cual representa un caso de éxito en cuanto al uso contrahegemónico del derecho de la libre determinación. Misma que actualmente se reconoce como una comunidad con un modelo de autogobierno comunal por usos y costumbres (Aragón, 2019). La comunidad y municipio indígena de Cherán desde hace más de una década ha figurado como una lucha que ha permitido hacer cambios a las realidades locales, entre ellos algunas grietas al sistema de educación desde lo inmediato motivadas por la coyuntura política del movimiento de 2011 y la capacidad de agencia de las y los sujetos, principalmente por mujeres, juventudes, maestros y maestras, comuneros y comuneras cada uno desde su trinchera. Para la comunidad de Cherán, el proyecto explícito de caminar hacia la autonomía inició en la mañana del 15 de abril de 2011 cuando se tomó la decisión de poner un alto al saqueo de los bosques y a la violencia ejercida contra el pueblo. Esta decisión se cimentó en los usos y costumbres, en la memoria viva de los abuelos y en la condición geográfica del territorio y se alejó explícitamente de los partidos políticos, las divisiones comunitarias, la degradación del uso de suelo, la inseguridad y el despojo de lo propio.

Asimismo, la comunidad y municipio indígena de Cherán hasta la fecha ha logrado

construir y defender un escenario sociopolítico dentro del marco jurídico de la libre determinación, en diferentes escalas de la lucha por la vida impactando en la escala personal, comunitaria, regional, nacional e internacional, lo cual ha permitido que Cherán se piense y se vea como una experiencia de éxito (Cleto Díaz, 2019) y de creación de alternativas para sostener la vida y comenzar a contar otra historia de lucha y resistencia desde las voces de los pueblos indígenas en Michoacán.

Cabe señalar que el contexto histórico-político y educativo de Cherán hasta inicios del siglo XX se caracterizó por conflictos territoriales, las pérdidas, las fragmentaciones comunitarias, los agravios sociales, la destrucción de los bosques, la monopolización del poder, así como por la imposición de los proyectos de modernización y castellanización educativa para los indígenas (García-Segura, 2004). Los escenarios que acontecen en la década de los noventa también están atravesados por la transición del Estado liberal al Estado populista momento en el que "la sierra fue un escenario para el desarrollo de importantes conflictos derivados del control estatal sobre la iglesia católica; donde muchos habitantes recibieron de mala gana la educación del Estado sumado a los conflictos faccionales entre agraristas y tradicionalistas" (Calderón, 2004, p. 19).

De manera que la comunidad de Cherán, al igual que otras comunidades indígenas en Michoacán y en el país actualmente siguen siendo lugares y territorios comprendidos "en su complejidad, su armonía y contradicciones, contemplando también aquellos procesos de despojo del saber ya que la sociedad capitalista ha buscado despojar y quitar significados a los lugares íntimos y los territorios sagrados para las comunidades indígenas" (Muchavisoy, 2018, p. 240). Su legado como pueblos ha sido resistir en lo cotidiano para no ser cooptados por los megaproyectos, el crimen organizado y/o los partidos políticos entre otras situaciones que vulneran el sentido comunitario alcanzando incluso, a comunidades que se encuentran en zonas alejadas y que se convierten de interés político para el narcotráfico en las rutas como Michoacán traspasando de manera violenta también las aulas y la práctica docente (Colin Huizar, 2022).

Bajo este contexto la presente investigación tiene el interés central de describir y poner atención en lo que autoras como Lia Pinheiro Barbosa (2015) llaman "experiencias educativo-pedagógicas" mismo concepto que permite nombrar las experiencias de la

Escuela y la Fogata como *experiencias educativas comunitarias* que hace referencia a situar experiencias que se reconocen dentro de los procesos educativos, sea formal o informal, pero que compartan el contexto político-comunitario del ejercicio práctico del derecho a la libre determinación y que a su vez estas experiencias contribuyan al horizonte de autonomía en las comunidades de Michoacán. Para ello, se recuperan dos experiencias educativas; una que corresponde a un espacio fuera del aula, el cual lleva por nombre Fogata *Kejtsitani* Mujeres por la Memoria de Cherán y otra que se sitúa en la Escuela primaria *Tsitsipandakuri* ambas entran dentro de la categoría de experiencias educativas comunitarias ubicadas en un territorio históricamente de lucha y resistencia.

Dicha investigación reconoce que la Fogata y la Escuela parten de lógicas distintas por esta razón el diálogo parte no de los ideales y lógicas que diversos autores en el campo de la educación han aportado para entender lo formal e informal dentro de la educación, más bien parte de hacer énfasis en los puntos en común tales como; un contexto político comunitario, como sujetos y sujetas comunitarios con posiciones y disposiciones sociales y como experiencias que hacen comunidad y hacen educación mientras caminando hacia la autonomía comunitaria. También busca destacar el valor de dos experiencias educativas comunitarias distintas, pero con un objetivo común: avanzar hacia la autonomía comunitaria. Ambas experiencias comparten principios fundamentales relacionados con hacer comunidad y hacer educación. En el contexto de un nuevo "entramado comunitario" (Navarro, 2012) es esencial reconocer cómo es que las comunidades han logrado crear un sentido de pertenencia a través de la lucha colectiva. Este proceso ha dado lugar a un tejido pedagógico sólido que permite pensar en una educación sólida basada en las memorias del movimiento y en conectar elementos significativos para Cherán tales como: el bosque con la escuela, la fogata con las asambleas, el cuidado de lo colectivo con la lengua, las memorias comunitarias con las y los sujetos que resisten. Todo ello con el propósito de avanzar desde la educación hacia el horizonte de la autonomía a nivel comunitario.

Detrás de cada una de las experiencias educativas comunitarias están presentes diversos sentidos de lo político que se vinculan con la identidad del ser indígena, con la capacidad emancipatoria y con las estrategias de resistencia frente al Estado por parte del pueblo de Cherán. Ambas experiencias tanto la Fogata *Kejtsitani* Mujeres por la Memoria de Cherán (FogataMxM) y el espacio educativo de la Escuela primaria *Tsitsipandakuri*

(Escuelita) se encuentran sujetas al marco de la libre determinación que compone la organización social de la comunidad desde hace catorce años. La FogataMxM por su parte está conformada por mujeres jóvenes de la comunidad y externas, en el caso del espacio de la Escuelita por mujeres y hombres de Cherán y de comunidades aledañas. Desde su quehacer educativo han ido nutriendo una memoria pedagógica de resistencia, es decir, una memoria que se adscribe a las y los sujetos que vivieron o han decidido aprender desde el cuerpo-territorio lo que implicó el movimiento del 15 de abril de 2011. Esa memoria pedagógica de resistencia funciona como un piso común para habilitar el diálogo y la interacción entre ambas experiencias, incluso a pesar de las particularidades históricas presentes.

En suma, el planteamiento de esta investigación integra dos experiencias educativas comunitarias aparentemente distintas: la fogataMxM y la escuelita. A pesar de las posibles contradicciones que puedan surgir al analizarlas conjuntamente, su inclusión responde a un compromiso ético-político y académico profundo. Mi participación en ambos espacios-como miembro en la fogata y como colaborador en la escuelita- me ha permitido comprender el debate de la educación y las necesidades que hay de fondo alrededor de las realidades educativas en Cherán. Este compromiso va más allá de lo escrito; implica una inmersión vivencial de acompañar y estar que enriquece la comprensión de lo educativo desde cada experiencia.

La cuestión educativa requiere de una transformación que vaya más allá de cuestionar el quehacer de las instituciones educativas, que se pause por un momento las discusiones entre lo nacional y lo local visto desde los planes y programas. Para el caso de Cherán una de las preocupaciones latentes es asegurar la continuidad de su lucha a las nuevas generaciones y por ello les es urgente actuar desde la esfera educativa. El reto está en identificar la manera en que el movimiento de 2011 ha generado grietas al sistema educativo de raíces históricas coloniales, después enfocar su tiempo, organización comunal y recursos hacia las y los sujetos que hacen educación, las prácticas de resistencia y re-existencia. Asimismo, poner atención a los cambios que fortalecen los ideales de lucha y defensa del territorio y la vida y finalmente dar credibilidad a esos aportes que desde lo que se entiende por educación en Cherán que contribuyan al horizonte de autonomía.

Estructura por capítulos

La tesis se estructura en cinco capítulos. El capítulo I ofrece un marco teórico y contextual, abordando los debates sobre autonomía y educación indígena en México, con especial atención en la situación en Michoacán y el caso de Cherán. Este capítulo se desarrolla en cuatro niveles entendidos como cauces de una visión general a lo particular con relación a los debates, diálogos y apuestas por donde se han conducido estos dos conceptos. El primer nivel corresponde a las discusiones generales de la autonomía y la educación, el segundo a los diálogos y apuestas político-pedagógicas y educativas desde las resistencias, el tercero corresponde al contexto de las autonomías en Michoacán y el último nivel se enfoca en describir la experiencia de Cherán como una comunidad que resiste. El capítulo II describe el entramado metodológico de la investigación, el cual es colaborativo militante en relación con un enfoque histórico decolonial, describe de manera más detallada el locus de enunciación y el posicionamiento como parte de un tejido metodológico. Describe tres principios empíricos de acción en la investigación, los cuales son, ser, estar y ayudar y el trabajo de campo se sustenta de una etnografía crítica con los colaboradores de la investigación. El capítulo III analiza la experiencia de la Escuelita *Tsitsipandakuri,* destacando cómo su quehacer educativo se vincula con la resistencia comunitaria y la defensa del territorio. El desarrollo de este apartado se apoya en una descripción de los sujetos de la educación y de mostrar las particularidades que caracterizan el quehacer de la escuela. El capítulo IV explora el trabajo de la FogataMxM, un espacio protagonizado por mujeres jóvenes que reconfiguran la memoria y los saberes desde lo cotidiano. Finalmente, se presenta un apartado de análisis entre ambas experiencias, en el cual se resaltan los puntos de encuentro, las tensiones, así como los aportes al debate sobre autonomía educativa en contextos de autogobierno indígena.

Preguntas conductoras de la investigación

El horizonte de la autonomía de la comunidad de Cherán se sustenta de las memorias de lucha y resistencia encarnadas a partir del movimiento y de la conformación de personas con una conciencia histórica acerca de los despojos, las dispuestas territoriales, los decesos,

pero también las distintas acciones de cuidados, resguardo y pedagógicas vinculadas al territorio. Entre esas memorias y personas se encuentran ambas experiencias, de manera que las preguntas que orientan dicha investigación buscan comprender ¿Qué cambios generan o proponen estas dos experiencias en el ámbito de la educación mientras caminan hacia el horizonte de la autonomía? ¿se construye algún tipo de autonomía mientras se llega a ese horizonte deseado? ¿De qué manera se puede nombrar lo que están haciendo estas experiencias para contribuir a la autonomía desde sus trincheras? ¿Qué lugar ocupa la escuela en el camino hacia la autonomía? ¿Qué construyen estas dos experiencias en el ámbito de la educación situadas en el mismo territorio? ¿Podemos hablar de una formación pedagógica decolonial de los sujetos de estas dos experiencias mientras van avanzando hacia la autonomía? ¿Qué tipo de prácticas pedagógicas y educativas autonómicas surgen a partir de poner en diálogo dos experiencias históricamente distintas dentro de una comunidad indígena que se rige bajo el marco de la libre determinación y el autogobierno? ¿Es posible pensar en una educación desde Cherán acudiendo a las memorias del movimiento? Y finalmente, ¿Cuáles son los espacios?, ¿Cómo lo hacen?, ¿Quiénes son los sujetos?, ¿Para qué lo realizan? Y ¿Por qué lo hacen? Estas son algunas preguntas que permiten orientar y abrir paso al eje principal de análisis.

La pregunta central pretende aportar a los debates sobre autonomía y educación en el contexto de las comunidades indígenas del autogobierno y surge de un acompañamiento y reflexión práctica-teórica. *¿De qué manera las experiencias educativas comunitarias conformadas por la fogata Kejtsitani mujeres por la memoria de Cherán y la Escuela primaria Tsitsipandakuri aportan al horizonte político y comunitario de autonomía, al quehacer de la educación y el fortalecimiento de la memoria del movimiento bajo el contexto de la libre determinación en la comunidad de Cherán, Michoacán?*

Objetivo general

El objetivo de esta investigación es analizar la manera en qué las experiencias educativas comunitarias conformadas por la fogata *Kejtsitani* mujeres por la memoria de Cherán y la escuela primaria *Tsitsipandakuri* están aportando al horizonte político y comunitario de autonomía, al quehacer de la educación y a fortalecer la memoria del movimiento bajo el contexto de una comunidad en libre determinación como lo es Cherán, Michoacán.

Objetivos específicos

- Describir el contexto histórico-político de la comunidad de Cherán en relación con la libre determinación y las autonomías en México.
- Reconocer el quehacer educativo que realiza la escuela primaria *Tsitsipandakuri* vinculado con el territorio y la recuperación de las memorias que contribuyen al horizonte de autonomía de la comunidad de Cherán.
- Describir el quehacer educativo que realiza la Fogata *Kejtsitani* mujeres por la memoria de Cherán en relación con la participación de las mujeres en la construcción de espacios educativos e intergeneracionales en aporte al horizonte de autonomía en Cherán.
- Analizar la manera en que ambas experiencias educativas comunitarias situadas en un contexto de libre determinación aportan a la comprensión, el quehacer y el debate de una autonomía educativa desde Cherán.

Supuestos dentro de la barricada

Los supuestos que sostienen dicha investigación argumentan que es posible reconocer que Cherán ha sostenido una lucha que ha sido cotidiana y afectiva a través de catorce años de resistencia en donde poco a poco se ha ido reafirmando una postura epistemológica-activista-militante por los comuneros y comuneras basada en las aspiraciones de autonomía, los proyectos de educación desde los pueblos indígenas, la conformación de memorias colectivas y la formación de las y los sujetos políticos que sostengan el movimiento a través del tiempo, apelando al carácter pedagógico de las memorias. Estas aspiraciones y acciones han permitido que la comunidad ocupe y disponga de espacios intelectuales, cargos políticos-comunales, digitales y de radiodifusión, participación dentro y fuera de la comunidad, alianzas con otras regiones y países, lugares de producción respecto a su lucha, entre otros. La mayoría de esos espacios de los cuales dispone ahora la comunidad, por mucho tiempo habían sido ocupados y liderados por externos hegemónicos ajenos al contexto local es por ello que se vuelve relevante para el análisis reconocer de la Estructura de Gobierno Comunal como una bisagra a la cual responde tanto la escuela y otros espacios íntimos legitimados por la comunidad como la fogata.

Se reconoce que las y los sujetos comunitarios cuentan con una capacidad de agencia y conciencia por la transformación y la justicia social. Cuentan con una memoria pedagógica de resistencia que se identifica desde su hacer y reflexividad para el tema educativo, elementos que les permiten ejercitar y nutrir la memoria y los principios de su lucha y con ello un construir formas cercanas a su vida comunitaria en su quehacer educativo. El lema que acompaña su lucha es: "Por la justicia, seguridad y la reconstitución del territorio", de ahí que los supuestos dentro de la barricada hacen referencia a una forma segura de resguardar su comunidad y su bosque utilizando las herramientas, conocimientos y memorias durante el periodo del auto sitio. El lema que atraviesa la lucha de defensa por los bosques y la vida está presente por una conciencia histórica de despojo y de recuperación; ¿Cómo? Defendiendo el territorio y preservando la vida, ¿Qué tipo de vida? Una vida en comunidad, ¿Qué se defiende y fortalece del territorio? Todo aquello que sostenga esa vida comunitaria. En cuanto a la seguridad y justicia se deja ver la certeza o convicción de que lo que se haga dentro y fuera de la comunidad garantice la reproducción de la vida en comunidad y el camino hacia la autonomía. Las y los sujetos comunitarios que conforman a la fogataMxM[1] y la escuelita[2] están inmersos en el quehacer educativo y en un contexto específico anclado con la sostenibilidad de la libre determinación. En medio de este entramado de participación cabe preguntarse dentro del límite simbólico de las barricadas, ¿Qué tipo de educación otorgaría una seguridad de preservar el sentido de comunidad, la sanación del territorio y la memoria del movimiento en Cherán, reconociendo que son pilares importantes que sostienen su lucha desde 2011 y hasta la fecha?

Estos tres elementos que conforman el lema de la lucha; la justicia, seguridad y reconstitución, para la comunidad de Cherán apuntan a movilizar una memoria viva que permita a las nuevas generaciones comprender qué se defiende y para qué se defiende, es decir, estos elementos siguen siendo vigentes para el movimiento y además aportan a una necesidad presente para la comunidad que es ¿si la forma de gobierno en la comunidad cambió porque la educación no ha cambiado? Sin embargo, justo lo que se pretende registrar

[1] Usaré la palabra FogataMxM para referirme a la experiencia educativa comunitaria de la Fogata *Kejtsitani* mujeres por la memoria de Cherán.

[2] Usaré la palabra escuelita para referirme a la experiencia educativa comunitaria de la escuela primaria *Tsitsipandakuri* en Cherán.

durante estas páginas son esos cambios que se han ido generando o propiciando desde quehacer de la fogataMxM y por otro lado el quehacer de la escuelita de manera individual y que se puede potencializar al ponerlas en diálogo tanto en la praxis como en la teoría. La intención al reconocerlo es que se impulsen y se valoren los espacios donde se encuentran la escuela y la comunidad no sólo como un encuentro sino también incentivando la interacción y el diálogo que permita a su vez escuchar-crear propuestas prácticas funcionales para la educación en Cherán sin olvidar los pilares que sostienen su lucha.

De manera que, los planteamientos que surgen dentro de las barricadas otorgan la posibilidad de poner en diálogo por la educación a dos experiencias desde las cuales se han logrado observar áreas de oportunidad para la colaboración intercomunitaria. Mismas, que apuntan a crear nuevas interacciones, redes y acciones que fortalezcan y aseguren mantener viva la memoria del movimiento de 2011, los ideales de lucha, el autogobierno, y la autonomía desde la esfera educativa. Esta posibilidad de interactuar y crear nuevas canales de comunicación intergeneracional e intercomunitaria se vuelven enriquecedoras porque funcionan como espacios en los que empatizan, comparten sus realidades y también encuentran anhelos y formas de trabajo colectivo en pro de hacer comunidad y hacer educación incentivando las veredas para aprender, hacer y compartir. Estos espacios de intercambio se vuelven más abiertos, responden a tiempos y formas comunitarias e intentan desdibujar las fronteras profesionales que ha impuesto la lógica educativa tradicional, y reaprender el papel y valor que tiene el ser comunero/a para la educación. Aquí se reafirma el interés de avanzar hacia la autonomía a través de la acción, el encuentro, la participación y la celebración comunitaria.

Enfoque histórico-decolonial y colaborativo-feminista en la investigación social

El enfoque de la investigación comprende dos aspectos-faros que son relevantes para entender el tejido analítico que enmarca dicha investigación para ello fue necesario reconocer que para hacer investigación aprendí a ser en la investigación, es decir, la manera en la que el enfoque histórico y decolonial se convirtieron en un lente para hacer una lectura de las

realidades pasó primero por el filtro de reconocerme como una investigadora social que fue formada dentro de un sistema educativo hegemónico, con privilegios distintos a las personas con las que estaba colaborando, entender que era importante volver a la raíz de los problemas para poder identificar diversas heridas o afinidades que yo tenía en cuanto al tema de educación. Reconocí los ámbitos personales y familiares en los que habíamos vivido situaciones relacionadas con educar, socializar, ser diferente dentro de la escuela, segregación, el trato de los docentes, discriminación, aprendizaje correcto, competitividad estos temas eran recurrentes de abordar en casa.

Ahora entiendo que eso que era común escuchar forma parte de mis experiencias de vida que condicionan una manera de ver y entender la educación dentro de la escuela, es decir, entender que mis experiencias enmarcadas en un contexto y tiempo determinado es algo que el día de hoy me permite evocar al momento de hacer investigación. En cuanto a lo decolonial tarde más en entender que se trataba de los privilegios, de lo que era válido y de lo que se refería a las jerarquías sociales y de las diferencias que ya estaban muy marcadas no solo en el ámbito escolar, sino incluso en la sociedad en general. Hacer y ser en la investigación ha requerido de ir reflexionando a la par junto con las y los mismos sujetos con los que he colaborado estos aspectos que me permiten comprender e intentar recordar todo el tiempo el sistema patriarcal y colonial en el que vivimos e incluso en el cual ocurren y se movilizan experiencias como la de Cherán y otras más en el país.

Dicho lo anterior, el enfoque histórico-decolonial busca hacer un ejercicio reflexivo donde se vuelva a la raíz y hacia una mirada histórica de los procesos sociales y de las y los sujetos sociales en este caso de la educación y del movimiento de lucha de 2011 vistas desde un contexto y tiempo específico. Sin olvidar la relación que se tiene con políticas indigenistas y coloniales en el caso de la educación y políticas de despojo y corrupción en el caso estallido del movimiento. Este enfoque observa las relaciones de poder impuestas por estructuras dominantes que están muchas veces fuera del control comunitario y permite comprender de una manera amable las condiciones en las cuales surgen las fisuras o grietas a la educación (Walsh, 2015) y que pueden florecer en clave de cambios socioculturales (Bajoit, 2011) a la luz de un sistema colonial y violento en el cual están inmersas.

Aquí toma sentido que el enfoque también sea decolonial ya que permite tener una perspectiva que cuestione las estructuras de poder y de conocimiento impuestas

principalmente por el colonialismo y las estructuras de poder que históricamente han sido opresoras y dominantes de saber. Con relación a esto la comunidad misma ha apostado desde el inicio del movimiento a descolonizar algunas estructuras de poder comenzando por cuestionar y proponer desde el marco de la libre determinación una estructura política organizativa basada en "usos y costumbres". La intención de este enfoque para la investigación es seguir la vereda que se ha venido consolidando desde el movimiento, pero enfocada a la arena educativa incluso pensar en la posibilidad de una hablar de decolonialidad ontológica, es decir, de la búsqueda por cuestionar de manera crítica los conceptos ya establecidos para entenderlos en su complejidad y aplicación desde lo movimientos sociales y de esa manera generar transformaciones de acuerdo con las necesidades de los pueblos indígenas.

Finalmente, con relación al segundo aspecto-faro responde a lo colaborativo-feminista que busca partir de una relación horizontal y humilde con las personas con las que se colaboré, dando paso a la escucha activa y la participación respetuosa. Lo colaborativo basado en el principio de ayudar y acompañar como herramientas para conocer y aprender de la vida en comunidad y de los espacios que las y los sujetos o colaboradores de la investigación habitan de manera ordinaria. Este enfoque también considera la parte subjetiva de las y los sujetos y del investigador, respeta los silencios que pueden existir a lo largo del trabajo de campo y se combina con la parte feminista principalmente por la conexión entre investigación y cuerpo-territorio rescatando el elemento de los afectos como un medio para la co-construcción del conocimiento.

¿Para qué escribir?: Un llamado a las aperturas ontológicas

La realidad social de América Latina y las condiciones de las luchas sociales en los territorios del país han tenido mayor centralidad a inicios del siglo XX específicamente para los casos que recuperan la esfera educativa, estas luchas sociales se encuentran inmersas en situaciones de inseguridad, despojo y amenazas, actualmente esas condiciones siguen presentes en comunidades del Estado de Michoacán. Por ello, resulta relevante indagar más acerca de los contextos de estas comunidades y de las experiencias de éxito que han impulsado cambios y

alternativas de seguridad y gobiernos comunales en el país. A través del presente texto podemos preguntarnos ¿qué tipo de experiencias político-comunitarias buscan defender el territorio, proponer cambios a las estructuras tradicionales de organización e incluso soñar en modelos educativos cercanos a sus realidades? Una respuesta hasta este momento es comprender que los pueblos indígenas están intentando construir parámetros teóricos y prácticos distantes o al margen de las estructuras hegemónicas de poder y en medio de esos esfuerzos, sus experiencias y estrategias han cobrado mayor fuerza. Es decir, las luchas y movimientos sociales actualmente sostienen muchos de los discursos de defensa y creación de alternativas vinculadas con el territorio y han ido incrementando en los últimos años frente a una situación de estado de inseguridad fallida entre ella la experiencia cheranense que sigue siendo vigente de 2011 a la fecha bajo el grito de una consigna ¡Cherán vive, la lucha sigue, sigue!

Lo que a continuación se presentará se desprende de un acompañamiento con la comunidad de Cherán desde hace más de seis años los antecedentes empíricos y la cercanía que sostienen dicha investigación son producto de estar en el territorio e ir creando relaciones amistad y trabajo con las y los sujetos con lo que he colaborado. La intencionalidad detrás de la escritura pretende alejarse de la acumulación de conocimiento o prestigio personal y se acerca más a la posibilidad de construir y generar puentes de interlocución entre las y los sujetos, el quehacer investigativo y los contextos cotidianos que conforman la historia particular de resistencia, logros y tensiones. La admiración, la gratitud y el compromiso de luchar por defender la vida representan principios para esta escritura ya que sin estos elementos la escritura sería vacía y carente de un sentido ético-subjetivo, el tiempo cerca y lejos del territorio, los aprendizajes y retos, las tensiones dentro y fuera de los procesos de acompañamiento, las conversaciones y los silencios me han permitido resonar más allá de las barricadas que vigilan la comunidad y pensar ¿Qué pasaría si la lucha de Cherán nos convocará a defender y resistir desde afuera de la comunidad como sujetos que colaboramos?

De ahí que la escritura está pensada para representar un medio por el cual la palabra, la emoción y la acción adquieren sentido fuera incluso del territorio, con la intención de comunicar y nombrar las realidades a las que nos acercamos. La escritura devela campos íntimos de las realidades para futuras investigaciones de ahí el argumento de una escritura que sea a fin y respetuosa con los territorios porque lo que escribimos compromete a otros a

hacer las cosas bien, a medias o mal. En la escritura aprendemos, desaprendemos, reconstruimos, desertamos y defendemos no una verdad absoluta sino las propuestas, alternativas, problemáticas compartidas e incluso los sentipensares de las y los sujetos que conforman las experiencias de vida y de resistencia con los cuales estamos caminando.

La justificación social y comunitaria radica en permitir que las experiencias educativas y pedagógicas ancladas en el territorio de Cherán sean las que hablen y legitimen o no las formas de hacer educación y hacer comunidad, es decir, pone en el centro la agencia de los miembros comunitarios en el control de lo que ocurre dentro de su territorio. Para crear espacios de diálogo y transformación las y los sujetos politizados cumplen una función valiosa en el ejercicio reflexivo y crítico de las realidades sociales y buscan compartirlo con los demás en el ejercicio de lo colectivo. A nivel comunitario esta investigación busca proponer una mirada a las personas que están detrás de las experiencias educativas comunitarias como la fogataMxM y la escuelita para comprender los aportes posibles al debate de la autonomía educativa.

En una investigación previa, sostuve la necesidad de "conocer el papel que juegan las instituciones educativas, emanadas de una historia de colonización occidental, en el reposicionamiento del saber y las prácticas comunitarias de una comunidad en lucha política" (Cleto Díaz, 2019, p. 12). En este momento, sigo sosteniendo dicha necesidad histórica de voltear a ver los esfuerzos que están haciendo las escuelas en los diferentes grados y contextos porque la escuela forma parte del territorio comunal. Sin embargo, para esta investigación reconozco que la visión analítica debe ampliarse para poder reconocer que no solo se trata de observar el lugar evidente donde ocurre la educación, sino mirar y describir aquellos espacios que también hacen educación y encontrar sinergias en otras "experiencias pedagógicas-educativas" (Barbosa, 2015) que están presentes en la comunidad y que aportan a abrir caminos para hacer y pensar la educación en Cherán. De ahí la propuesta de conocer y analizar estas dos experiencias de identificar, comunicar y poner atención en lo que se está creando, hacia donde están caminando, cuál es esa complejidad que los define y los sostiene, cuál es su aporte, con quienes están decidiendo hacer camino.

Argumentos previos sostienen que la educación comunitaria estaba teniendo mayor atención y validez por parte de la comunidad por encima de la educación en la escuela, sin embargo, el contexto y el tiempo que llevaban el movimiento hace cinco años atrás ha ido

cambiando ahora comprendo que no se trata de elegir cuál de los dos tipos de educación tiene mayor atención o cuál es mejor que otra, sino de complejizar y comprender que cada una está realizando y construyendo desde su trinchera teniendo en común el sentido del movimiento de 2011. Este nuevo argumento implica un ajuste a nivel analítico debido a que justifica la descripción de los matices y aportes de estas dos experiencias como parte de un entramado comunitario. Este cambio en la forma de mirar la realidad educativa de la comunidad de Cherán no resultó de la nada, ocurrió al estar presente/inmersa en dos experiencias que tenían puntos de partida distintos, problemáticas diversas, sujetos distintos en sus trayectorias de vida y formativas, pero que al transitar por ambos espacios me ha permitido darme cuenta que estaban caminando hacia el mismo horizonte y que había puntos en común y preocupaciones en común que se estaban discutiendo y pensando desde dos lugares distintos y esos temas tenían que ver con la educación, el relevo generacional y la memoria del movimiento.

Otro argumento desde lo social y comunitario es la preocupación y el compromiso que tenían las y los sujetos con los que interactuaba en estos dos espacios entorno a la educación y la lucha de su comunidad lo que sembró en mí el interés de poner atención en las conexiones, los lugares de encuentro, las emergencias comunitarias, las opiniones, los intercambios o interlocuciones que muchas veces ocurrían de forma orgánica en eventos de la comunidad. En ese momento entendí la importancia de mirar de manera articulada como un engranaje conformado por ambas experiencias no desde lo informal vs lo formal sino lo que podría ocurrir en medio en esas fronteras, en esos cruces, con esas personas y en esas interacciones. La semilla de interés fue creciendo y tomando forma conforme me permitían estar y acompañar, pero también haciendo una labor etnográfica más limpia de prejuicios y más abierta realmente a la co-construcción, implicaba quitar al investigador de la ecuación y ser un espectador de lo que podía y ya estaba ocurriendo entre ellos.

En cuanto a la justificación académica considero que esta investigación abona a los aportes del quehacer etnográfico (Bertely, 2019) a partir de la inmersión en campo y el enfoque en las prácticas y relaciones que conforman el tejido social y que permean en la educación de las comunidades. También como aporte a las discusiones desde la educación indígena contemporánea (Moreno Badajoz, 2017) en las que al debatir sobre educación indígena se toma en cuenta la manera en que se ha concebido y conformado históricamente

este concepto y se ha aplicado desde políticas de castellanización, despojo del saber e incluso de imposición de proyectos hacia la población indígena. En gran medida de manera vertical y a su vez busca aportar desde los estudios de la etnicidad (Dietz, 2025) que plantean discusiones más profundas entorno al concepto del ser indígena visto desde las reivindicaciones de los movimientos sociales.

Considero que este trabajo también abona al campo de las autonomías educativas y la resistencia indígena en México (González Apodaca y Rojas, 2013) desde las posibles redes intercomunitarias en territorios o movimientos sociales que propongan nuevas estrategias pedagógicas para la educación con un sentido de resistencia indígena. Ello permite analizar las trayectorias de los sujetos comunitarios que ocupan posiciones como profesionistas indígenas (González Apodaca, 2008) vistos a la conceptualización del sujeto humano (Alonso *et al.*, 2015), las relaciones que ocurren dentro de la escuela (Rockwell, 2018) y los planteamientos de las alternativas educativas y pedagógicas (Colin Huizar, 2019; Maldonado Alvarado y Moreno Badajoz, 2022). Asimismo esta investigación busca contribuir al estado del conocimiento de las llamadas Antropologías hechas en México (Valladares de la Cruz *et al.*, 2024) a partir de proponer una mirada y acercamiento a las realidades desde una posición de sumisión investigativa (dar un paso hacia atrás) en la que predomina la capacidad de asombro (Martínez Luna, 2014) y la observación-interpretación desde la perspectiva de los cambios socioculturales entendidos dentro de la complejidad (Bajoit, 2011; Molina y Ludy, 2005) que hacen parte de la vida comunitaria y de los principios del hacer educación y hacer comunidad desde el interés para la defensa de los territorios.

Para sumar a la inspiración del ¿para qué escribir? intento recuperar el trabajo y legado centrado en la última obra escrita por la Dra. María Bertely del libro titulado *la división es nuestra fuerza Escuela, Estado-nación y poder étnico en el pueblo migrante de Oaxaca*, publicado en 2019, el cual es una inspiración desde las primeras páginas en las que la autora muestra que su interés antropológico por la comunidad Yalalteca estaba atravesado fuertemente por un compromiso que va más allá de la academia, lo cual podemos apreciar en su descripción y relato con detalles minuciosos que muestran el tiempo compartido y de estar presente en la comunidad, para aprender y tropezar reconociendo que ella misma desconocía

muchos patrones culturales[3] que hacían parte de la vida cotidiana de las personas, pero de los cuales aprendía. Me parece cautivador encontrar desde la segunda parte de su libro una redacción afectiva en la que podía ver y situar al lector en esos momentos de a) la comida en casa del novio; b) espera para entregar el pan; c) el inicio del baile en el calvario, es decir, a través de su forma de escritura en la que personaliza a las y los sujetos con los que interactúo, aprendió y con los cuales comparte sus prácticas y celebraciones, nos permite recordar que la investigación tiene un carácter participativo y afectivo.

A través de la manera de construir la investigación y presentarla, la autora articuló la capacidad de asombro con su descripción etnográfica, lo cual permite un acercamiento a la realidad, aunque nunca hayamos estado en ese territorio. En ello encontramos un aporte a la densidad de la escritura que muestra el sentido subjetivo-personal de los actores sociales para resaltar la riqueza y la vitalidad de sus prácticas comunitarias como espacios de formación, construcción de nuevas relaciones sociales y sentido afectivo para la investigación académica; una escritura viva.

El libro sostiene un título donde las letras subrayadas dicen "es nuestra fuerza "y le antecede la palabra "La división" podríamos dejarlo pasar, sin embargo, para mi es una reflexión necesaria para el contexto de esta investigación. Cherán, una comunidad bajo el proceso jurídico de la libre determinación (Aragón, 2013) una comunidad en la que quizá esa posible división sea la pluralidad de esfuerzos, espacios, discursos y sujetos la que al mismo tiempo sea su fuerza para sostenerse frente a un sistema que sigue atacando y minimizando la lucha de las comunidades indígenas en el país. Textos como estos nos plantean un reto como investigadores para lograr comunicar mediante la escritura reflexiva. Es por ello que me interesa seguir acompañando en la praxis y en la escritura las experiencias que buscan defender la vida en comunidad y las memorias de lucha desde los pueblos indígenas. Como argumenta Bertely (2003) es interesante ver el peso que tiene la "autoría no indígena" en la producción de conocimiento en el campo de la educación y la diversidad en México esto apunta a reconocer "el valor del diálogo entre los educadores nativos y los especialistas no indígenas en la gestación de modelos educativos interculturales y bilingües locales parece

[3] "Como María Sonsa así me bautizó en lengua zapoteca la señora Rosina, tía de Nicho, cuando se percató de mi ignorancia respecto a los patrones culturales sancionados en *Yalalag* experimente gran extrañeza y cometía muchas torpezas en mi primera visita" (Bertely, 2019, p. 23).

obligar a los historiadores, los antropólogos, los sociólogos, los lingüistas, los pedagogos y demás especialistas interesados en el campo, a repensar el lugar que ocupan en la producción del conocimiento" (Bertely, 2003, p. 23).

Aunado a estos argumentos sostengo que no podemos olvidar la historia educativa de la comunidad, es decir, una mirada a la historia de educación en México (Bertely, 1998) así como las nuevas narrativas desde el marco de libre determinación, ya que desde estas dos condiciones (un pasado doloroso y un presente esperanzador) se pueden ver las grietas que las y los habitantes de Cherán le han hecho al sistema-mundo capitalista [Agrietar el sistema] (Holloway, 2012) desde sus posibilidades y desde su contexto. Esto ha permitido ver las injusticias y agravios con los cuales han vivido, pero también los cuales han silenciado. Cherán desde una perspectiva crítica y desde la opinión de diversos intelectuales está construyendo una nueva historia en plural en donde las experiencias propias abran caminos hacía alternativas en la estructura social-comunitaria y también educativa.

Ahora bien, una reflexión que acompaña los argumentos antes expuestos es la de apostar por abrir los conceptos para poder cuestionar el origen e intención detrás de ellos de acuerdo con el contexto y condiciones político-comunitarias de las realidades estudiadas. Esto nos lleva a reconocer la complejidad y los significados de los conceptos o categorías para saber qué lugares ontológicos habitamos al momento de escribir, proponer y construir alternativas o cambios a la educación. Para esta reflexión acudo a los aportes de la autora Marisol De la Cadena (2018) quien nos invita a pensar en los lugares ontológicos que habitamos, es decir, regresar al yo como concepto y conocer qué hay detrás de ellos que permitirá comprender y exponer el significado de lo que problematizamos. Por ello, consideró oportuno justificar dicha investigación desde la apertura ontológica para poder cuestionar y comprender los conceptos que nos interesa transformar de la siguiente manera:

> Cuando nos damos cuenta de que [ontológico] no se trata de analizar la manera como la gente conoce, o los significados que da a lo que hace, sino que es necesario pensar lo que la gente hace, y cómo hace las relaciones en las que ella misma es, -¿Por qué le llamo apertura?-Pienso ontología como categoría analítica que sirve para abrir, para abrir conceptos y ver qué cosa está dentro de ellos […] Abrirla, para ver qué cosa la hace, qué cosa hace al concepto, me sirve para abrir conceptos y me sirve también para abrir la posibilidad de pensar de otra manera (De la Cadena, 2018, p. 167).

La intención que está detrás de incentivar una apertura ontológica a dos de las categorías clave en esta investigación las cuales son: educación y autonomía es conocer el concepto y abrir las posibilidades para debatirlo desde los espacios y las y los sujetos locales. Considero que es viable abrir el debate a estas categorías que históricamente se han conservado estáticas y rígidas con el paso del tiempo que quizá solo han recibido retoques o adjetivos sobre todo pensando en la educación y considero pertinente y viable que un proceso como este pueda ocurrir en un contexto con las condiciones que tiene la comunidad de Cherán. Con esto me refiero generar las condiciones futuras para llenar de significados locales la categoría de educación y sobre ella construir caminos que contribuyan a lograr lo que están imaginando y conceptualizando desde lo comunitario.

Sumado a la posibilidad de obtener una apertura ontológica en esta investigación y tener la posibilidad de habitar otros mundos desde lo educativo habría que pensar en ir más allá de los dualismos cosmopolíticos que están ya muy bien acomodados en nuestras estructuras sociales y también en nuestras estructuras intangibles como el lenguaje que utilizamos para legitimar las prácticas que construyen conocimiento. Habitar otros mundos implica también elegir un lugar epistemológico desde el cual queremos hablar, un lugar frágil y ético que nos permita escribir, imaginar y hacer.

Finalmente, entre los diversos aportes que pueden surgir de esta investigación, quiero destacar que, tanto durante el proceso de maestría como fuera de él, he podido fortalecer vínculos comunitarios y participar activamente en actividades en ambos espacios involucrados en esta investigación, cada uno desde su especificidad. Mi presencia y relación situada en la comunidad de Cherán me ha permitido participar en conversaciones tanto públicas como privadas, donde se entrelazan temas clave como la educación, la comunidad y el territorio. Esta vinculación extraacadémica representa un hilo afectivo que sostiene la investigación y refuerza mi cercanía con la lucha de la comunidad y con la problemática central que aquí se aborda. Sin embargo, es importante dejar claro que esta investigación no pretende ofrecer una verdad absoluta ni en lo comunitario ni en lo académico. Más bien, pretende dejar una huella, como lo han hecho colegas como Alberto Colin Huizar (2014) y Rocío Moreno Badajoz (2019), quienes han abordado las realidades educativas desde una mirada comprometida con la comunidad de Cherán. Mi justificación central es aportar al

camino colectivo hacia la autonomía.

Hilos teóricos de la investigación

En el ámbito comunitario referente a la forma de organización de los pueblos indígenas recientemente la participación en algún cargo de la estructura de gobierno comunal representa una responsabilidad y posición de reconocimiento frente a la comunidad. Esta área al igual que otras que conforman la organización social y las prácticas locales de la vida comunitaria se sostienen de saberes comunitarios según los cuales Yunuen Torres define como aquellos que "a través de la memoria hacen que las culturas perduren y que como comunidades nos permitan mantenernos" (Comunicación personal, mayo 2017). Las categorías teóricas que se presentan en dicha investigación pretenden contribuir al campo de la relación entre la educación y la autonomía contemplando los saberes comunitarios como referentes locales para mantener el sentido de comunidad en relación con la organización comunal que rige actualmente a Cherán.

De manera que los referentes teóricos que sostienen esta investigación colaborativa militante son cuatro; autonomía, educación, comunidad y memorias. La primera categoría se refiere a la autonomía que para fines de esta investigación se lee desde los aportes que integra el carácter dinámico y situado de este concepto. De acuerdo con Carmen Ventura Patiño (2024) hablar de autonomía nos remite a un debate necesario, comprende contenidos distintos, por ende, es polisémica. No hay una sola definición ni un único modelo autonómico, hay una diversidad de proyectos como horizontes políticos y procesos de facto. Se puede afirmar que la autonomía constituye un campo en disputa por definir sus contenidos y sus alcances jurídicos entre distintos actores: gubernamentales, organizaciones políticas y los propios pueblos y comunidades. Unos por ejercer y ampliar derechos y otros por encauzarlos por la vía institucional (p. 23).

La Declaración de los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas aprobada en 2007, ratifica el contenido del Convenio 169 el cual reconoce explícitamente en el artículo 3°, 4° y 5° los derechos a la libre determinación, la autonomía y el autogobierno (Ventura Patiño, 2024). Para René Kuppe (2010) la autonomía "es un derecho humano a la libre determinación, comprende el ejercicio del control sobre asuntos propios, políticos y económicos, también de sus tierras y territorios" (citado en Ventura Patiño, 2024). De la

misma manera, Astrid Ulloa (2010) ofrece una definición más integral en donde el aspecto educativo está presente como parte de la autonomía, la autora describe:

> la autonomía debe comprender el reconocimiento a sus formas de organización, a sus autoridades ancestrales y espirituales y su interrelación con el Estado, ejercer el derecho propio (normas, instituciones y procedimientos propios de justicia, gobierno y autoridad), poner en práctica sus propuestas de educación y salud que les permita la reproducción de sus saberes y la protección de sus conocimientos (citado en Ventura Patiño, 2024, p. 23).

Sin embargo, en este acercamiento al concepto se reafirma que los ejes compartidos en las discusiones sobre la autonomía son: "territorio, gobierno propio, autodeterminación, justicia, manejo ambiental, seguridad, soberanía alimentaria y planes de vida" (Ulloa, 2010, citado en Ventura Patiño, 2024, p. 24). A simple vista esto deja un espacio sin solventar en esta incipiente discusión que corresponde a la cuestión educativa. Pareciera incluso que lo que se menciona explícitamente en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)[4] y las distintas nociones sobre autonomía[5] la cuestión de la educación no se nombra directamente dentro de las prioridades que corresponden a la autonomía. En este sentido se podrían describir dos posibles explicaciones ante ello: la primera que la cuestión educativa se encuentre implícita detrás de la comprensión de cada uno de los aspectos que considera la autonomía y la segunda es que la cuestión educativa simplemente no figura, aún, en la comprensión de lo que corresponde a la autonomía, incluso podríamos pensar que no es de conveniencia para el mismo Estado la palabra educación como parte de un proyecto de autonomía para los pueblos indígenas.

En este marco la autonomía entendida también como "derecho y base para transformar la relación entre etnia y Estado nacional […] este ejercicio de la autonomía también depende de la capacidad del sujeto autonómico para impedir que se reproduzcan relaciones asimétricas entre los pueblos indios y el Estado" (Castellanos Guerrero y López y Rivas, 1997, p. 150). Es decir, la autonomía entendida también como un derecho y un marco de libertad para decidir la forma en cómo se puede organizar o subsanar el hueco del

[4] Consulta disponible en la página: https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Folleto-Convenio-169-OIT.pdf y https://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/27420.pdf

[5] Referir al capítulo 1 Autonomías diversas. Políticas de reconocimiento en tiempos del necro capitalismo del texto "Cartografías autonómicas en Michoacán. Utopías y resistencias", autora Carmen Ventura Patiño publicado en 2024.

Estado en los pueblos indígenas, como una vía para retomar el control de sus territorios.

Este aporte contempla e introduce que "el sujeto autónomo no puede constituirse si no pasa por reconocer la existencia de relaciones asimétricas intra e interétnicas" (Anzaldúa y Ramírez, 2010, p. 117), es decir, que el participante que se encuentra dentro de la autonomía reconozca las relaciones históricamente verticales para poder habitar dicha condición de sujeto autónomo. Por ello, se refuerza con la idea de autonomía en la que de acuerdo con Cornelius Castoriadis "la concepción de que el sujeto y la sociedad crean un mundo para sí y está creación implica también la posibilidad de transformarse a sí mismos" (Anzaldúa y Ramírez, 2010, p. 114). En medio de esta posición del sujeto se encuentra un proceso de reconfiguración de esas relaciones entre el Estado y las comunidades indígenas que persigan un nuevo modelo de relaciones socioculturales que busque la integración de aspectos económicos, sociales y culturales identitarias relacionado con los asuntos de los pueblos indígenas (Castellanos Guerrero y López y Rivas, 1997).

En el mismo sentido, la autonomía se encuentra como parte de un movimiento de autonomía indígena que refiere y puntualiza un proceso de "lucha de los pueblos originarios por conservar y fortalecer su integridad territorial y cultural a través de autogobiernos que practican la democracia participativa y enfrentan con una estrategia anti sistémica- la rapacidad y violencia del sistema capitalista […] buscando redefinir la relación con el territorio circundante […] buscando la construcción permanente del sujeto autonómico, no sólo desde abajo sino también, con alianzas con otros actores políticos" (López y Rivas, 2010,). Este aporte, vuelve a dar centralidad al sujeto y añade un carácter interactivo y dinámico mediante las prácticas de participación y las relaciones con otros actores al mismo tiempo permite pensar "a la autonomía como una redefinición del poder y de la democracia, y la producción de nuevas identidades políticas" (Baronnet *et al.*, 2011, p. 27) desde un movimiento social.

Ahora bien, este mismo concepto de autonomía para otros autores como Stahler-Sholk y Baronnet (2018) se entiende desde la experiencia del Ejercito Zapatista de Liberación Nacional de 1994 (EZLN), los cuales marcaron una pauta histórica en las luchas de las comunidades indígenas y reafirmaron el control comunitario de los sujetos dentro de su territorio. Para las comunidades que siguieron de cerca el proceso de lucha y transformación de estructuras sociales que regulaban su vida en comunidad y desde la

perspectiva en la que "los esfuerzos del zapatismo por modificar las relaciones de género se pueden considerar como un paso más hacia la interculturalidad […] lo cual no impide que sigan existiendo limitaciones para la participación plena en responsabilidades dentro del movimiento" (Stahler-Sholk y Baronnet, 2018, p. 110). Han alcanzado a motivar la participación de las mujeres dentro de las estructuras de gobierno de otros movimientos de autonomía indígena contemporáneos.

De esta manera, la autonomía desde la experiencia del EZLN busca "enfatizar el proceso participativo de construir una vida digna con base en la desmercantilización de la vida, la reciprocidad, y la solidaridad en las relaciones sociales" (Gómez, 2014, citado en Stahler-Sholk y Baronnet, 2018, p. 109). Sin embargo, como lo menciona Baronnet (2017), "cada lucha autonómica [corresponde a] una experiencia pedagógica singular e influyente [siendo que] las luchas indígenas alimentan a México en la construcción de autonomías políticas que muestran ser potentes vectores de transformación socioeducativa" (p. 690).

En este punto se vuelve relevante para la construcción de autonomía que en un contexto como el de Cherán puedan existir experiencias educativas comunitarias que aporten a esa construcción de autonomía y, a su vez se pueda pensar en transformaciones en la cuestión educativa dentro de los territorios. Si bien es cierto que la experiencia de las y los zapatistas no ha logrado desvincularse totalmente de la economía capitalista sí han creado nodos y espacios para las prácticas de relaciones sociales alternativas (Stahler-Sholk, 2015b, citado en Stahler-Sholk y Baronnet, 2018, p. 109), lo cual reconoce que los procesos autonómicos, por supuesto, no están exentos de contradicciones (Esteva, 2002, citado en Baronnet *et al.,* 2011, p. 29).

Mariana Mora, por su parte, recupera y analiza testimonios que ofrecen una mirada a la manera en la que entienden la autonomía desde el contexto de las y los zapatistas poniendo especial atención en los huecos y contradicciones que genera el mismo Estado frente a los pueblos indígenas.

> El Estado nunca ha cumplido, no nos quiere vivos […] decidimos organizarnos con nuestros propios recursos y con nuestras propias ideas, para resolver nuestras necesidades nosotros mismos […] (entrevista, ejido Morelia, 2005, citado en Mora, 2015, p. 251).

Lo anterior muestra un motivo y una respuesta, el motivo es que el Estado deja vacíos o

huecos, no contempla en sus políticas a las comunidades y si los llega a contemplar es para hacer lo que ellos quieren a su conveniencia y la respuesta que podamos observar en este testimonio es la de buscar la separación con ese Estado que no resuelve y hacerlo por su propia cuenta. Es de esta manera que bajo el contexto y la mirada del EZLN "la autonomía es hacer las cosas nosotros mismos, con nuestros propios recursos y nuestras propias ideas" (Mora, 2015, p. 252).

Dentro de esta reflexión que cada vez agrega más elementos y complejidad al concepto de autonomía me parece significativo para la presente tesis poder citar las voces que reflejan lo que para ellos es autonomía poniendo de frente la contraposición con lo que busca y hace el Estado. Para ello citaré algunos fragmentos del diálogo que recupera Mariana Mora (2015) y que considero ayudan a comprender el concepto desde la relación con el territorio.

> […] el gobierno nos quiere acabar o perder la autonomía que tenemos como indígenas. Pero aquí estamos construyendo la vida, la educación y la salud […] así también pensamos que es diferente porque viene nosotros como indígenas luchando, buscando la vida como pueblo […] Hay compañeros ancianos que saben cómo paso la vida, la historia y nosotros como mujeres y como hombres podemos llevar esa historia, ese conocimiento. Para eso es la autonomía (p. 266).
>
> La autonomía es una forma de defender mirando a lo de antes y también para seguir adelante. […] La autonomía es una experiencia nueva [se trata] de un autogobierno que empieza en la familia, comunidad en el municipio, en la zona. Es mostrar la capacidad de los indígenas, para que nos respeten queremos retomar la historia de la vida del indígena (p. 266).
>
> La autonomía no es solo liberar de una cosa, es liberar de todo, de la mente también […] Entonces tuvimos que juntar ideas, experiencias, historias. […] En la autonomía es para tener vida, pero para todos, no para unos cuantos (p. 267).

La autonomía se habita y se habita de manera cotidiana, y parte de estos testimonios nos dejan ver esa dimensión situada y contextual de la autonomía. Se puede añadir que "la autonomía representa una serie de prácticas culturales encaminadas a la construcción de una vida nueva y una nueva forma de vivir como nuevas identidades políticas colectivas [y] un punto de partida fundamental [para ello] es la reinterpretación constante de las memorias sociales de lucha" (Mora, 2015, p. 268). Aquí encontramos una relación entre autonomía, reproducción de la vida, identidades y memoria de lucha.

Hasta aquí podemos reconocer que la experiencia de la lucha zapatista de 1994 fue

un parteaguas para situar el concepto de autonomía desde los pueblos indígenas en Chiapas, sin embargo, el referente pionero que atrae la reflexión del concepto de autonomía en Michoacán se distingue entre los esfuerzos y las alianzas que generó la Organización Nación Purhépecha (ONP) en los años noventa del siglo XX. La ONP representa una de las diversas agrupaciones que se conformaron por comunidades p´urhépecha en Michoacán y que aglutinaron una reivindicación étnica encabezada por diversos actores sociales que se movilizaban al margen de las instituciones con distintas demandas y exigencias de las comunidades y, a la vez, construían una identidad colectiva (Pérez, 2019). Ello introduce la existencia de una memoria histórica sobre la autonomía indígena desde el pueblo purépecha. Se reconoce que en uno de los encuentros de las Comunidades Indígenas de Michoacán llevado a cabo en Pichátaro, municipio de Tingambato, se expresó una frase que encaminó las reflexiones hacia dicho concepto "¡Hoy es tiempo de renacer del nuevo indígena! ¡Por la autonomía y autodeterminación de los pueblos indios! ¡*Juchari Uinapikua*!" (Pérez, 2019, p. 163).

La noción de autonomía se venía perfilando y tomando en cuenta desde estas organizaciones encabezadas por líderes comunales, comuneros y comuneras, profesionistas y docentes del magisterio principalmente de la sección XVIII de educación indígena. Las coyunturas políticas y el llamado neo-cardenismo fungieron como un escalón posible para sobreponer las demandas de las comunidades y para generar interlocución entre niveles de gobierno. En la misma temporalidad del movimiento zapatista en 1994, ocurrieron distintas acciones encabezadas principalmente por integrantes de la ONP y por agrupaciones que se desprenden del Frente Independiente de Comunidades Indígenas de Michoacán (FICIM) (Jasso, 2012). Estas pistas organizativas venían ocurriendo desde los años ochenta ocupando comunidades como Cherenástico, en Arantepacua y el mismo Cherán para su desarrollo. Las formas de participación de los indígenas p´urhépechas en debates y encuentros conducían a las reflexiones de la autonomía por una vía institucional buscando una nueva relación con el Estado para garantizar el reconocimiento de sus demandas y necesidades como pueblo (Jasso, 2012). "Desde los años setenta la reivindicación étnica ha venido replanteando la naturaleza de las relaciones entre la comunidad y la sociedad nacional a partir de la utopía de la autonomía y de la reconstrucción de la nación purépecha" (Zárate, 2024, p. 39).

El trabajo de articulación y alianzas entre las luchas sociales, así como la reivindicación cultural de los pueblos indígenas en Michoacán representaba una visión de una autonomía regional vista como un proyecto de supervivencia cultural y política (Pérez, 2019) y aunque eso abarcaba distintas demandas y necesidades la principal tenía que ver con la relación del Estado y las comunidades. En esta concepción de la autonomía regional estaba presente el tema de las identidades étnicas y la defensa de la propiedad comunal como referencia de la lucha por la tierra del movimiento campesino, pero centrado en lo comunal. Al mismo tiempo nos lleva a reconocer que los aportes de la ONP al concepto de autonomía dieron centralidad al carácter étnico que vinculaba lo comunal con la defensa de los recursos naturales y, al mismo tiempo, la movilización de esta organización iba creando unidad y simbolismos internos. Nación Purhépecha aludía a la bandera y el lema *Jucharí Uinapekua* (Nuestra Fuerza), mismos elementos que sostienen una identidad colectiva como pueblo p´urhépecha hasta la actualidad (Jasso, 2012).

Tiempo después se cuestionó la representatividad de dicha organización en relación con las comunidades indígenas en Michoacán. Sumado a que para "1998 algunos de los líderes de la ONP deciden separarse por diferencias en las estrategias de lucha y la distribución de recursos [...] esta fractura indica las diferencias y enfrentamientos al interior de la organización y la gran influencia de los líderes, ya que fue una decisión que se tomó en la cúpula, y en la cual las bases no intervinieron y sólo debieron elegir cuál de los líderes representaba mejor sus demandas" (Jasso, 2012, p. 29).

La crisis fragmentaria dentro de las comunidades del siglo XX se debía principalmente a cuestiones políticas y agrarias (Calderón Molgóra, 2004), pero también a liderazgos comunitarios fallidos. Como resultado y aporte teórico de esta travesía desde Michoacán, se desprende de un discurso de la ONP y de posicionamientos y postulados del EZLN la noción de autonomía indígena, la cual se "traducía en la demanda concreta de la creación de municipios y distritos electorales federales y locales indígenas, para dar representatividad efectiva a las etnias asentadas en territorio de Michoacán" (Pérez, 2019, p. 165). Estos aportes al concepto de autonomía situaron un nuevo debate, sin embargo, no se lograron consolidar más allá de demandas particulares.

Posteriormente, se añaden discusiones actuales sobre la autonomía desde el caso de Cherán, el cual se articula con el reconocimiento jurídico del derecho a la libre

determinación y de un autogobierno por usos y costumbres (Zárate, 2024). La expresión de la autonomía desde esta experiencia se relaciona con las condiciones comunitarias para que ocurra y tome fuerza a nivel local (Ventura Patiño, 2012), además de reconocer que los habitantes "están ejerciendo de facto una ciudadanía comunal una lealtad a la comunidad por encima de la fidelidad partidaria" (Ventura Patiño, 2012, p. 173). Hablar de ciudadanía comunal integra el elemento de democracia electoral y representativa que implica pensar en formas distintas y propias de llevar a cabo la participación política en las comunidades. De esta manera podemos identificar tres elementos que describen el camino hacia la autonomía desde la experiencia de Cherán; 1) El reconocimiento y aplicación del derecho de la libre determinación desde la vía legal, 2) la elección y representación de un gobierno comunal desde sus propias formas y 3) las condiciones comunitarias y de memoria histórica para decidir y accionar desde su territorio.

La experiencia de Cherán es solo una de las 50 comunidades que se encuentran en este proceso (Zárate, 2024), pero de manera particular se sitúan dos casos que aportan a la reflexión central tales como; Santa María Ostula y Nurio, Michoacán. Por un lado, podemos identificar el contexto que enfrenta Ostula como una comunidad indígena nahua que vive despojos y violencia. La disputa gira en torno a sus recursos naturales (playas, minerales) y a la presencia conflictiva de población migrante mestiza que ocupa el territorio ancestral. Las condiciones geográficas al ser un poblado que se conecta con Colima y Jalisco determinan la presencia del crimen organizado, el desafío ha sido defender su territorio del despojo a través de consolidar una Guardia Comunal y expulsar a los Templarios, crimen organizado que controlaba la zona (Ruiz, 2024). Esta comunidad ha defendido su territorio con la vida y la expresión de la autonomía desde la seguridad comunitaria y el acudir a las prácticas tradicionales para cuidarse, todo esto ocurre actualmente en medio de un escenario de amenaza constante en el cual "en la costa michoacana la disputa es por el territorio y el mar" (Ventura Patiño, 2020, p. 13).

"La comunidad de Ostula no constituye una colectividad homogénea y libre de conflictos, las lealtades de sus miembros también pueden ser cambiantes [...] La situación que enfrentan ponen a prueba su comunalidad, sus instancias de decisión, sus formas de gobierno, su territorio y con ello su hábitat" (Ventura Patiño, 2020, p. 14). Por otro lado, la experiencia de Nurio que como antecedente p´urhépecha aporta en gran manera el diálogo

con la siguiente categoría teoría que es la educación ya que la autonomía para el caso de Nurio se entiende desde la reivindicación cultural y el fortalecimiento de proyectos educativos. Así, desde el contexto de Michoacán, podemos recuperar la idea que el concepto de autonomía adquiere porosidad y textura frente a las realidades cotidianas de los territorios y, a la vez, funciona como una estrategia que se considera útil y de la cual se apropian las comunidades indígenas para defender la vida y sus territorios.

Finalmente, para cerrar con este hilo teórico de la autonomía Peter Rosset y Lia Pinheiro Barbosa (2021) sostienen una mirada contemporánea del concepto de autonomía al abrir una ventana de análisis desde lo que ocurrió a nivel mundial con la pandemia por COVID-19, misma que impactó en distintos niveles de la vida en comunidad. Ambos autores mencionan que "la pandemia evidenció las debilidades y las fortalezas de los movimientos del campo y a la vez se han creado nuevas estrategias" (p. 9). Por esta razón "los movimientos indígenas y la construcción de la autonomía buscan construir, desde las comunidades, contrapoderes capaces de convertirlas en sujetos políticos con capacidad para tomar decisiones en el ámbito comunitario" (Rosset y Barbosa, 2021, p. 15). De igual modo "las autonomías territoriales, comunitarias, colectivas, campesinas e indígenas […] pueden fortalecer sujetos sociales con gran potencial político para confrontar la expansión del capital extractivista" (Shanin, 1970, citado en Rosset y Barbosa, 2021, p. 11). Si bien la pandemia interrumpió el trabajo colectivo de las comunidades frente al resguardo en casa, también incentivo aún más la pertinencia de los movimientos sociales y las luchas autonómicas en el cuidado de la vida y el territorio.

Como podemos observar durante este recorrido definir la concepción de autonomía no es una tarea sencilla, ni única ya que desde el contexto actual se han posicionado movimientos que defienden la vida y buscan construir caminos más justos y seguros para su comunidad, incluso sin un reconocimiento legal de por medio. La autonomía desde la perspectiva indígena es una veta de análisis empírico ya que se ha registrado que se manifiesta de diferentes maneras y en distintas escalas de la vida comunitaria, "cada vez más, la autonomía se revela como un concepto polisémico, en el que los movimientos indígenas son los que se ocupan en darle un sentido más allá de su acepción jurídica" (Rosset y Barbosa, 2021, p. 14).

La segunda categoría teórica corresponde al concepto de educación, la cual se sitúa desde la pista socio antropológica e histórica educativa de los trabajos de María Bertely Busquets como referente principal. Entre estos dos lentes la antropología y la historia se muestran el concepto de educación desde una mirada histórica a la educación en México pasando por debates y propuestas desde la época colonial hasta los debates de la interculturalidad. Para Bertely (1998) la educación debe ser analizada desde las políticas educativas que pretende cumplir ideologías y expectativas desde el poder, dejando históricamente en la posibilidad de integrarse a aquellos que se encuentren fuera de los modelos occidentales pensados para homogeneizar la educación. La educación también es entendida desde la relación con las funciones que la escuela (Bertely, 2000) ha desempeñado a lo largo de la historia de la educación en México por un lado, siendo la escuela un medio fundamental para que las políticas educativas tengan el éxito esperado de integración, asimilación, genocidio epistemológico y cultural (Cleto Díaz, 2019) y por otro lado, pensada desde un interculturalismo desde abajo donde se busque interlocución entre lo escolar y lo extraescolar por la misma comunidad (Rappaport, 2005).

La definición de educación desde el aspecto histórico y su relación con la escuela y con los docentes, favorece dicha investigación porque refuerza el argumento de reconocer a las y los sujetos, en este caso, los docentes o profesionistas como parte del diálogo con y hacia la educación, pero también de reconocer aquellos miembros comunitarios que hacen educación fuera del aula. No se trata de borrar la memoria histórica de la educación en el país y mucho menos si se trata de comprender la manera en que la institución educativa y los docentes abrieron paso a las ideológicas oficiales del Estado aplicadas a los pueblos indígenas. Pero si de reconocer y comprender que esa memoria histórica instaurada en la educación es la que en este tiempo actual nos permite entender muchas de las resistencias y apropiaciones étnicas de la escuela (González Apodaca, 2013) y también la raíz histórica de resistirse a hacer cambios profundos para la educación ya que las políticas educativas y los proyectos o programas que emanan del Estado no piensan en un bien común desde abajo y demandan resultados.

Para María Bertely (1998) la profesión docente cumplía una función estratégica en relación con posicionar ideologías dentro de la escuela, pero también vista desde una

perspectiva consciente de lo que implicaba la profesionalización dentro de un movimiento pedagógico intercultural, por su parte la función del trabajo docente (Rockwell y Mercado, 1986; Rockwell 2018) formaba parte de una cultura magisterial con matices diversos donde la formación diferenciada de cada docente generaba perspectivas, posiciones y valoración de sus funciones dentro de la escuela. Así pues, comprender el trabajo docente es un elemento más que se suma a la concepción de educación desde el análisis intramuros para poner atención en las formaciones profesionales y en su relación con la cultura magisterial para comprender el quehacer educativo que realizan dentro y fuera de las aulas.

Al concepto de educación se añaden las condiciones, espacios, tiempos y la configuración del trabajo docente, estos elementos vistos desde una mirada etnográfica a las realidades educativas. Rockwell (2018) sostiene que existen "tres aspectos clave, a veces poco visibles, que forman las condiciones inmediatas dentro de las cuales se realiza el trabajo docente: el espacio, sus muebles y útiles, los tiempos disponibles y la formación de los grupos escolares" (p. 497). Estos aspectos cotidianos y normalizados por la institución escolar en la reflexión pueden contribuir a complejizar el concepto de educación en dos sentidos; desde dentro de la escuela y en relación con la comunidad.

Por consiguiente, podemos definir dos aspectos dinámicos, sumergidos en la perspectiva histórica del concepto de educación por el cual nos lleva Bertely y la perspectiva etnográfica de Elsie Rockwell amplía la comprensión de esta segunda categoría central. El primer aspecto es la percepción sobre las escuelas el cual sostiene que

> Las escuelas se transforman, no siempre en la dirección que marcan las políticas educativas y las pedagogías en boga, pero se transforman.[6] […] esos cambios no impactan en todas las escuelas por igual, ni se asimilan del mismo modo, ni operan en la misma dirección. Las realidades cotidianas escolares son diversas y mutables, porque responden a procesos de construcción histórica (Rockwell, 2018, p. 40-41).

El segundo aspecto nombra lo que hacen los maestros y las maestras dentro de la categoría de trabajo docente argumentando que:

> No se presta al modelo de un proceso de producción clásico, que supone el ingreso de determinadas materias primas (¿los niños?, ¿sus cerebros?, ¿los materiales?), una serie de

[6] Cita textual del texto de Elsie Rockwell, 2013. El trabajo docente hoy: nuevas huellas, varadas y veredas. p. 437.

> acciones ejecutadas por trabajadores (¿los maestros?), operaciones que requieren determinados instrumentos o tecnologías (programas, útiles, libros, computadoras?) y, finalmente un producto, el aprendizaje; aunque se ha intentado cuantificar y relacionar con los costos de producción este producto, para determinar su rentabilidad y sujetarlo a "controles de calidad", en realidad lo que sucede entre maestros y alumnos en las aulas escapa de ese esquema mercantil (Rockwell, 2018, p. 502).

Desde esta forma de nombrar lo que realizan los docentes, se pone sobre la mesa la pregunta de ¿quiénes realizan el trabajo? La perspectiva etnográfica educativa amplia la visión entorno a las y los sujetos involucrados en hacer educación con relación a la escuela. De esta manera, se trata tanto de los maestros y las maestras como de los alumnos y alumnas, es decir, las y los sujetos involucrados en una compleja trama de interacción difícil de describir de manera esquemática reafirmando que el trabajo del maestro no consiste en "moldear las mentes y los cuerpos de los niños de determinada manera, […] más bien, en convocarlos a trabajar sobre actividades que les propone, con la esperanza de que se conviertan en contextos que faciliten el aprendizaje, en andamiajes, […] que conduzcan hacia nuevos conocimientos o habilidades" (Rockwell, 2018, pp. 503-504).

A razón de ello, el docente no debería ser visto como trabajador único sino comprender que las acciones que lleva a cabo como maestro frente a grupo tienen alcance en los itinerarios escolares y extraescolares y a su vez nuevos aprendizajes para el estudiantado y los maestros y maestras. Al realizar este trabajo, tienen que "filtrar por la fina malla de su experiencia […]" (Rockwell, 2018, p. 504) Dicho de otro modo, filtrar, como una acción reflexiva y de toma de decisiones que forma parte de las tareas cruciales del docente y que situado en contexto de autonomía ese momento se vuelve indispensable para cuestionar al sistema educativo nacional desde pensar en ¿qué se enseña? ¿qué se aprende? ¿cómo se enseña? ¿cómo se aprende? ¿quiénes participan? y ¿dónde ocurrirá? En resumen, ¿qué, con quiénes, cómo y dónde? Se está pensando determinada acción en un momento específico dentro de la educación.

Ambos aspectos son clave para esta investigación porque desde estos referentes teóricos se lee las realidades educativas de la escuelita y de la fogataMxM sumando un entendimiento más profundo entorno a las discusiones sobre el papel del docente indígena

y el papel de la escuela[7] en el contexto de autonomía comunitaria y reivindicación étnica de Cherán. Por ello, considero relevante poner estas discusiones en diálogo con lo que González Apodaca (2016) llama "expresiones de etnogénesis que involucran procesos de apropiación étnica de los conocimientos profesionales, los discursos globales y los marcos jurídicos internacionales" (p. 242). Identificar la noción de educación tradicional indígena (Pérez Ruiz, *et al.*, 2015) es relevante para situar nuevas reflexiones entorno a los reposicionamientos del maestro y la maestra indígena. Poner atención a los procesos de apropiación y reflexión docente abonaría a la comprensión de la educación desde los sujetos involucrados en realizar esa tarea dentro de la escuela. Y, al mismo tiempo, ampliaría la mirada crítica y situada de las posibles redes educativas que ocurren en la trama de la educación institucional (González Apodaca, 2008; 2010).

Una vez dicho eso la concepción de educación también es definida desde los marcos de la autonomía y las luchas de los pueblos indígenas (Baronnet *et al.,* 2011) y ayuda a reforzar las nociones previas donde las experiencias de educación autónoma contribuyen de manera crítica a los retos actuales de las políticas del gobierno federal, ya que resignifican concreta y radicalmente el carácter público, crítico e intercultural de la escuela (p. 46). Inclusive los proyectos alternativos de educación demuestran que "–en vez de privatizar sus escuelas para obtener mayor autonomía local– es posible municipalizar y regionalizar la organización escolar administrada de manera comunitaria [con la intención] de redefinir el carácter público de la educación al intervenir en ella las comunidades como sujetos sociales resolutivamente públicos" (Baronnet *et al.,* 2011, p. 44).

Los procesos autonómicos colocan a la identidad y la cultura como demanda y un modo de unificar los derechos al territorio, al igual que el uso y aprovechamiento de los recursos, de -Otra educación-, de desarrollo social y de formas de gobierno. De esta manera en los procesos autónomos se demuestra que es algo más complejo que corresponde a un sistema de concepción del mundo y la vida (Moreno Badajoz, 2017, p. 109). Si bien el concepto de educación también se puede pensar desde el énfasis en el currículo escolar (Riera Montero, 2006; Díaz Barriga, 2003) sumado a las relaciones que ocurren dentro del entramado de la educación, es importante no perder de vista el contexto político-social de

[7] En la tesis de licenciatura (Cleto Diaz, 2019, pp.18-28) propongo una reflexión a estos dos elementos de la escuela y el docente.

la comunidad de Cherán para articular la reflexión de la educación con el marco legítimo de lucha invitando a pensar que la educación es un "concepto que se modifica, se mantiene, se camuflajea lo cual permite mostrar la dirección de hacia dónde va la educación y también permite ver cómo puede llegar a re-conceptualizar(se) desde experiencias locales" (Cleto Díaz y Moreno Badajoz, 2022, p. 43).

Ambos autores tanto Bruno Baronnet como Rocío Moreno Badajoz, colocan dentro de la discusión del concepto de educación autónoma el carácter político que debería tener la educación, reforzando la mirada histórica y mostrando el corpus diverso de experiencias y prácticas pedagógicas. Las y los sujetos políticos pueden y continúan construyendo en lo individual y colectivo para repensar la educación desde los pueblos indígenas. Baronnet, Mora y Stahler-Sholk (2011) argumentan que "si bien hay dificultades en la práctica, [los proyectos alternativos de educación] siempre tienen que ubicarse dentro del contexto de guerra, de discriminación y de las fallas que son inevitables en un proceso de construcción de algo inédito, como esta nueva forma de hacer política educativa (p. 44).

En el contexto mexicano, el concepto de educación autónoma recupera aspectos de lo político y la participación pública en la toma de decisiones motivada principalmente por el interés por vincular los saberes comunitarios y la vida comunal al trabajo de la escuela. En el caso de Michoacán, las experiencias de educación autónoma y toma de decisiones desde el margen de lo institucional adquiere sentido en regiones de la meseta p´urhépecha como el caso de la comunidad de San Isidro Uringütiro con el proyecto *T´arhexperakua* centrado en fortalecer la lengua y cultura purépecha por encima de la tradición occidental (Cleto, 2019). El proyecto educativo Cherán K´eri también pone en el centro la revitalización de la lengua como parte de su identidad y del conocimiento de su territorio. En este sentido la categoría de autodeterminación educativa adquiere relevancia con relación al contexto político comunitario y refiere a una realidad alcanzable hasta ahora por la comunidad de Cherán desde la territorialización de la escuela mediante estrategias que vinculan aspectos de la vida comunitaria en las aulas (Cleto Díaz y Moreno Badajoz, 2022).

También en la región Lacustre con el proyecto de la Preparatoria Indígena Intercultural de Santa Fe de la Laguna que se muestra como iniciativa comunal y favorece la lengua p´urhépecha, la identidad y recientemente el proceso de libre determinación desde los jóvenes (Dimas, 2016). La Organización Editorial Mexicana (2025) publicó una nota en

la que se reconocen los esfuerzos del Consejo Supremo Indígena de Michoacán (CSIM) por apelar al modelo de creación de instituciones propias en el cual se permita que la comunidad establezca el currículum y lo qué se enseñe en las escuelas, así como ocurre en la experiencia de Oaxaca. De ahí que se está iniciativa busque llegar a nivel estatal para tomarse en cuenta. Por otro lado, las experiencias de las Escuelas Integrales de Michoacán (Colin Huizar, 2019) también están dentro de este telón que han desarrollado iniciativas de educación más autónoma que recuperan un enfoque comunitario y contextual, apelando a la participación de la comunidad en la gestión educativa e intentando resistirse al sistema tradicional.

En la búsqueda por la autonomía desde el proyecto de Nación Purhépecha se impulsaron proyectos educativos en Michoacán como parte de las demandas de las organizaciones indígenas como se mencionó previamente. Una de estas demandas fue "la creación de una Universidad Indígena esta demanda fue atendida por el gobierno de Lázaro Cárdenas Batel, para lo cual se conformó un grupo multidisciplinario e interinstitucional conformado por académicos mestizos e intelectuales indígenas" (Jasso, 2012, p. 31). Este legado educativo demuestra la intención detrás de pensar en una autonomía regional que materialice una demanda y a la vez se convierta en una estrategia para difundir la cultura p´urhépecha. En este sentido, las Universidades Indígenas tenían como objetivo "conocer la demanda de población interesada en la formación profesional, así como empezar a estructurar una institución con carácter indígena [...] se puede apreciar la identidad étnica, en el espacio educativo y también se vuelve un aspecto que legitima la pertinencia o no en la conformación de un proyecto educativo" (Jasso, 2012, p. 31). Alrededor de esta creación se dieron cuestionamientos y, aunque fue una demanda que vino de ellos mismos, otros sujetos se hicieron presentes cuando el gobierno estatal de ese momento decidió integrarse a una Red de Universidades Interculturales (RUI) que se regulaba desde entes como la SEP, lo cual abrió un debate importante entorno a la pertinencia de consolidar objetivos comunes entre las luchas sociales y la educación desde las comunidades indígenas.

En ese mismo sentido, los proyectos que apuntan a consolidar una educación autónoma en México a parte de los ya mencionados en Michoacán. También se encuentra la Universidad Comunal de Oaxaca la UACO en Guelatao como un espacio para materializar las demandas por un proyecto educativo que de muestra de la vida en comunidad y principalmente desde el enfoque de la Comunalidad (Maldonado Alvarado,

2015). Esta misma noción de educación autónoma se refuerza en las instituciones de enseñanza de la música tradicional indígena en la que se promueven valores y principios comunitarios como ocurre en el Centro de Capacitación musical y de desarrollo de la cultura Mixe (CECAM) en Tlahuitoltepec, Oaxaca (López Martínez, 2019). Recientemente autores como Efrén Orozco (2018) argumentan que la consolidación de procesos de educación alternativos al modelo de la educación intercultural implementado por la SEP representa una vía para fomentar la autonomía educativa en las comunidades en los Altos de Chiapas. De igual manera, la autora Flor Marina Bermúdez (2020) agrega a la pluralidad del debate de lo intercultural el aporte que tienen las Universidades Interculturales para fortalecer la autonomía educativa, pensando en la parte formativa profesional y los saberes locales de los pueblos indígenas.

La pertinencia del concepto de la autonomía educativa se refiere a la participación de la comunidad en el diseño y desarrollo de programas educativos que vayan a la par de sus necesidades. Derivado de dichas referencias, podemos entender la educación autónoma en el contexto de Michoacán siendo enmarcada en un proceso colectivo y situado en el que las comunidades tienden a ejercer, junto con el derecho a la libre determinación, la construcción de proyectos educativos que formen sujetos que reconozcan sus contextos sociales, culturales, lingüísticos y del territorio. Y también puede ser entendida como una herramienta de resistencia y formación de sujetos políticos que puedan sostener sus propias formas de vida dentro y fuera de su comunidad.

Finalmente, las últimas dos categorías teóricas corresponden al concepto de memorias que se entiende en relación con el concepto de comunidad, desde lo comunal. Para aproximarnos a la categoría de comunidad se recurre al pensamiento de comunalidad para reconocer que; “la idea de la comunalidad es un esquema de observación y análisis que permite ver lo cerca o lejos del modelo ideal que se encuentran las comunidades concretas” (Maldonado Alvarado, 2022, p. 103). La comunalidad para Benjamín Maldonado Alvarado (2015) se entiende desde tres elementos que mantienen relación entre sí; la mentalidad colectiva, un espacio determinado que en este caso corresponde a la comunidad y una forma de organización que da sentido a la vida en comunidad. Este modo de vida entreteje cuatro aspectos; el poder, el trabajo, la fiesta y el territorio.

La perspectiva de la comunalidad surge desde el contexto de Oaxaca y ha sido una

referencia valiosa para otras comunidades, sin embargo, como lo señal los pensadores oaxaqueños como Floriberto Díaz, Jaime Martínez Luna y el mismo Benjamín Maldonado Alvarado, la comunalidad no es una receta que deba imponerse para todos, sino una forma de entender la vida en comunidad desde su contexto. Así pues, el concepto de comunidad es entendido "como un espacio físico determinado, con límites que establecen el ámbito en que la colectividad es poder, y también funcionan como fronteras de propiedad" (Maldonado Alvarado, 2022, p. 103) es decir, hasta la comunidad entendida como un espacio físic*o*. Por otro lado, la comunidad vista y entendida desde el enfoque comunal refiere a reconocer que:

> La comunidad genera un fuerte tejido social con base en la práctica permanente de la reciprocidad, que implica ayuda mutua entre familias y el trabajo gratuito para obras de beneficio y decisión comunitaria. El tejido comunitario se refuerza cíclicamente a través de la celebración de ser comunidad, del gusto de la pertinencia a una sociedad histórica y comunal, expresado en la organización y participación en numerosas fiestas de la comunidad (Maldonado Alvarado, 2022, p. 104).

Hasta aquí la comunidad es entendida por sus relaciones interpersonales y por su poder de generar y sostener un tejido social que permite la participación de las personas que habitan y transitan ese territorio, como un lugar íntimo[8] (Muchavisoy, 2018). De ahí que la categoría de territorio es un concepto amplio que abraza otros conceptos en el pensamiento de las personas en los pueblos originarios. Es un concepto sagrado que se vincula con el sentido de comunidad desde la cosmovisión de los pueblos e invita a vivir en armonía y equilibrio con todos los elementos naturales y sobrenaturales que están presentes en la cotidianeidad (Bautista, 2013, citado en Maldonado Alvarado, 2017). Esta vinculación de comunidad-territorio complementa el concepto de comunidad describiendo al territorio comunitario

[8] territorio-historia. En la primera existe un espacio donde sembrar el ombligo, es decir, un espacio íntimo, mientras que, en la segunda, el significado original sobre el ombligo se pierde, queda en el discurso del recuerdo o en la incertidumbre del olvido. En lo que concierne al lugar, el conocimiento se siembra, crece y retoña, mientras que en el territorio el conocimiento acude a la posibilidad de múltiples prácticas que occidente ha venido incorporando. El lugar alude a lo íntimo mientras que el territorio alude a lo sagrado; se puede narrar y escribir toda una historia sobre lo sagrado del territorio. Al contrario, suele ser difícil contar y escribir la "memoria de lo íntimo" por que ello implica la sensibilidad de sentir y pensar como un todo, como un solo ser, es una cuestión integral, una fuerza proveniente del "sentipensar" con la naturaleza íntima, circunstancia que solo se entiende cuando se "ritualiza la memoria" directamente con la tierra, la naturaleza, la gente y el universo (Muchavisoy, 2018, p. 241).

como aquel "conformado por numerosos marcadores culturales naturales (cerros, piedras, cuevas, Manantiales, árboles entre otros) y construidos (puentes, capillas, cruces entre otros) que constituyen geosímbolos con los cuales se establece una relación ritual […] mismos que pueden ser compartidos a nivel regional, con otras comunidades" (Maldonado Alvarado, 2022, p. 105).

En medio de este territorio comunitario y tejido social opera el campo de la educación y la autonomía en medio de ello se juegan funciones, privilegios, relaciones familiares, lazos de amistad, tensiones y negociaciones que van configurando el tejido social. Se vuelve relevante obtener una mirada cada vez más completa y porosa sobre la comunidad que implica también obligaciones que recae en años de trabajo y participación en lo que compete a la comunidad o familias, pero también hay restricción de derechos o patrones culturales de sanciones (Bertely, 2019) cuando no cumples con esas obligaciones (Maldonado Alvarado, 2022).

> La noción de comunidad y lo que se entiende desde la mirada comunal tiene sentido porque en ella están inmersos las y los sujetos que componen la escuelita y la fogataMxM mismos que de manera continua y a través de su participación refuerzan el vínculo comunal, lo cual les permite tener reconocimiento y aceptación por parte de la comunidad de la que son parte (Maldonado Alvarado, 2017:2022). Por esta razón, tiene lugar la categoría de memoria, la cual considero que se sostiene por la comunidad se nutre desde ahí, pero a la vez la memoria nutre y mantiene viva la comunidad.

La memoria forma parte del tejido social está mezclada de una u otra manera entre la cotidianidad de las comunidades y claramente, de las luchas sociales. Para Antonio Caicedo (2013) el concepto de memoria se sitúa desde la experiencia afrocolombiana como parte del pensamiento diaspórico entendido como "aquel que contiene la memoria prolongada del destierro y de añoranzas […] representa el legado de hombres y mujeres afrodescendientes, que enunciaron su realidad histórica de la esclavitud en cantos de dolor y esperanza […] se trata de seres que hicieron de la cruda realidad una metáfora sonara en el que hicieron de la realidad histórica de la esclavitud metáforas". Por consiguiente, el pensamiento diaspórico del que habla Caicedo "no se puede comprender si se le despoja de estas memorias […] de secuencias de la historia del poder racial-cultural, el pensamiento diaspórico trae consigo memorias de sufrimientos, luchas sentimientos y opresiones que

corresponden al contexto afrocolombiano y que para entender esa memoria es necesario no separarla de su contexto" (pp. 31-34).

En síntesis, el pensamiento diaspórico es la manera de nombrar la tradición intelectual de negros y afroamericanos quienes apropiaron la escritura como medio para narrar sus biografías autoafirmadas en la condición étnica y racial de la afrodescendencia, y para contar la historia del destierro africano (Caicedo, 2013, p. 36). En otras palabras, tiene que ver con la suma de las memorias reconocidas por las y los sujetos que lo han vivido y con las formas en las que deciden expresar la historia de esas memorias para no ser olvidadas. Este primer acercamiento al concepto de memoria nos muestra una riqueza significativa anclada en la historia, es decir, una relación evidente entre la historia y la memoria y en las maneras políticas en las que se decide comunicar esa memoria, para este caso específico desde la escritura y la oralidad. También nos ejemplifica un aporte que puede tener la memoria del dolor en la construir de nuevas narrativas de resistencia. El diálogo entre la historia y la memoria de las luchas que propone Caicedo se convierte en una herramienta frente a los mecanismos de invisibilidad y de la reproducción de una memoria hegemónica.

Hasta este punto la historia y la memoria deben ser diferenciadas porque el autor no habla de la historia sino de -otras historias-; la historia como relato oficial de la nación es un dispositivo estratégico para la domesticación de la memoria. Ha sido un mecanismo concreto a través del cual se nos ha enseñado qué y cómo recordar. "Como un dispositivo hegemónico para legitimar un proyecto nacional […] En contraposición se han producido -otras historias- de rebeldías y levantamientos negros que nunca fueron objeto de la narrativa nacional, pero que configuran las memorias disidentes […] las cuales han estado silenciadas por el paradigma mestizo de la nacionalidad" (Gnecco, 2000, citado en Caicedo, 2013, p. 43). Inclusive para Antonio Caicedo y desde el contexto colombiano menciona acerca de la despolitización de las y los sujetos negros en la narrativa histórica como resultado de políticas de inferiorización racial y de lo que Quijano (2000) denomina como colonialidad del poder instaurado en una estructura que despoja la subjetividad de la historia y la potencialidad de la memoria de lucha en la politización de esas personas dentro de la narrativa histórica.

"La historia y relatos de los pueblos que sobrevivían en la memoria oral […] fueron

minimizados y despojados de legitimidad, hasta ser considerados leyendas, mero folclore, una mentira" (Moreno Badajoz, 2017, p. 79). ¿Por qué tendría sentido situar la concepción teórica de la memoria desde este aporte para el caso de Cherán? La respuesta introduce dos preguntas que posicionan el movimiento de defensa de la vida de la mañana del 15 de abril de 2011 como coyuntura comunitaria para reflexionar acerca de ¿Qué historias se van a contar y qué memorias van a perdurar en relación con el movimiento de defensa? Para sumar a esta categoría de memoria la propuesta de Patricia Medina, Edgar Cortés, Moisés Mendelewitz (2013) sobre memorias en movimiento rescata la importancia que tiene el registro oral y el hacer memoria como un espacio de comprensión, apertura y tránsito que promete siempre regresar al cuerpo como lugar de vivencia y luego volver a transitar. Pensar en la capacidad política que tiene el recordar o repetir cada año el aniversario del movimiento en la comunidad de Cherán, permite también acuerpar[9] las memorias de resistencia y con ello movilizar junto a las y los sujetos lo que se decide no olvidar.

Al mismo tiempo la noción de memorias en movimiento construye opciones formativas de sujetos sociales potenciadores de sociedades otras a través de espacios y tiempos múltiples (Medina Melgarejo, 2015, p. 30). Las memorias en movimiento han determinado momentos que permiten mantener la vida comunitaria y proponer prácticas pedagógicas de resistencia y memorias pedagógicas (Medina Melgarejo, 2015) entretejidas por las demandas de los pueblos que integren también a la escuela. La fuerza que tiene la memoria del movimiento de Cherán llama la atención para este análisis porque conforma un corpus empírico sobre los tipos de memorias que buscan permanecer y transmitir a las nuevas generaciones mediante las prácticas y el discurso. Para ello, se retoma la definición de memoria histórica y memoria colectiva para identificar elementos vinculados con el sentido de comunidad.

La memoria histórica es entendida también como "un conjunto sedimentado de recuerdos culturales rutinizados y habitualizados que caracterizan a un determinado grupo o actor colectivo" (Assman, 2006, citado en Dietz *et al*., 2016, p. 7). Ariana Cecconi sitúa a la memoria onírica como un archivo personal de los sueños, el aporte que nos muestra

[9] Esta palabra de "acuerpar" la retomo después de leer el texto de Judith Butler sobre el género en disputa (1990). Y también pensando en los aportes de Silvia Rivera Cusicanqui (2010) donde para ella acuerpar se refiere a poner el cuerpo como parte de la resistencia y desde ahí mantienen vivas las memorias de lucha, desde el cuerpo.

para entender vista desde las reflexiones de su experiencia etnográfica es que la memoria se entiende como un acto más que como un objeto […] se le considera como una práctica que resignifica la experiencia pasada a partir de influencias y condiciones del contexto presente (Cecconi, 2016, p. 21).

Por su parte Carmen Núñez-Borja añade un carácter subjetivo al concepto de memoria a partir de sus reflexiones desde la importancia que tiene la religión para crear comunidad en migrantes del Perú; "el recordar y vivir prácticas aprendidas desde la niñez proporcionan una conexión emocional, sobre todo si son vividas en comunidad" (2016, p. 61). La memoria colectiva,

> sostiene que, al nacer la memoria de las relaciones entre las personas, las emociones -tales como el sentimiento de apego y el deseo de pertenecer- cumplen un papel muy importante, puesto que ayudan a definir nuestras memorias dotándolas de un horizonte que permite otorgarles un significado y una pertinencia dentro de un contexto cultural específico. Cuando estas memorias son vividas en comunidad […] cuando el colectivo y el individuo recurren al archivo de las tradiciones culturales, al arsenal de formas simbólicas, al imaginario […] y a las imágenes de las historias (Assmann, 2000; 2006, citado en Dietz *et al.*, 2016, p. 61).

La memoria colectiva también se entiende desde su relación con la memoria individual, la cual está llena de sucesos en el ámbito cotidiano de la historia oral Argelia Ramírez (2016) describe que la memoria individual y la memoria colectiva se encuentran en contacto estrecho, ya que el individuo al vivir dentro de una sociedad está influenciado por ella, lo que se demuestra al transmitir narraciones que entrelazan lo individual con lo colectivo. Es decir, "al relacionarse ambas dimensiones se puede determinar si una experiencia fue vivida o es algo que viene de la historia oral, escuchada porque sufre cambios […] porque nunca se narra de la misma manera" (p. 134).

Desde la experiencia de las luchas por los territorios en las comunidades afroecuatorianas se reafirma la fuerza de la memoria al reconocer que "el fortalecimiento de la memoria colectiva es la herramienta principal para la capacitación del pueblo en defensa de sus derechos territoriales […] La memoria se expresa y se transmite por medio de una tradición oral basada en cuentos, canciones, ritmos y danzas que las comunidades han transmitido durante cientos de años" (Stallaert y Torfs, 2016, pp. 169, 172). Es prudente una interlocución los habitantes de Cherán que describa ¿De qué manera la memoria colectiva del movimiento se expresa y se transmite para asegurar la continuidad en la defensa del territorio en la comunidad de Cherán? Incluso en relación con la educación y la

autonomía.

Si bien la historia oral es una fuente primaria valiosa para comunicar, ocurre que no es para siempre porque cuando muere un "guardián de la memoria" (Stallaert y Torfs, 2016) esa historia puede perderse u olvidarse de ahí la importancia de compartir las memorias que conforman esa oralidad viva. La vitalidad de esas memorias también se puede encontrar en los registros visuales[10] desde los cuales pueda seguir vivos los relatos orales y las luchas por la defensa de la vida en comunidad. Podemos entender hasta aquí que la memoria es el conjunto de recuerdos, momentos, experiencias vividas o escuchadas dentro de un contexto-espacio determinado y la historia es la acumulación de esas memorias apropiadas por la comunidad y que sirve para comprender y ser de referencia para describir su ser y hacer dentro de un territorio, anclado al pasado, para entender el presente.

Las memorias conforman un tejido social único, se vuelven tesoros y particularidades que hacen especial la vida comunitaria. Como podemos ver, es un privilegio común y compartido en los territorios. En la categoría de educación veíamos que la diferencia, puede ser la mayor fortaleza dentro de los movimientos de lucha y creo que para el caso de Cherán esa diferencia de una comunidad que inició un movimiento de esa índole se convierte en un aspecto valioso donde las memorias que conforman ese acontecimiento siguen vigentes y resguardadas por las personas que los vivieron. En el entendido de que, al ser un ejemplo para otros, "tenemos una gran responsabilidad como comunidad de lo que hacemos" (P. Chávez, comunicación personal, abril de 2023) la memoria del movimiento se vuelve central para sostener lo que actualmente es la comunidad de Cherán, una experiencia de éxito que defendió y continúa defendiendo la vida por encima del miedo.

> La *memoria* es:
> La memoria como una respuesta contra el olvido de la comunidad, en tanto que recordar es un ejercicio desde el punto de vista de los habitantes sobre el mundo comunitario. El olvido, en suma, equivale a perder los elementos de identidad comunitaria al no recordar nuestra vida cotidiana particular. consideramos además que los saberes de los pueblos se vinculan con el universo. No se puede entender al mundo indígena si no se entienden nuestras propias significaciones a través del lenguaje; en este caso el p'urhèpecha y el español poseen un significado particular. De manera que la lucha por cambiar las formas de gobierno se hace desde

[10] La fotografía puede ser un archivo visual que guardan una memoria histórica del movimiento de la comunidad de Cherán. Referencia al texto "Mujeres p'urhépechas, guardianas de la memoria y del cuerpo-territorio. Fotorreportaje" de Malely Linares (2023).

> nuestras propias significaciones y en relación con la comunidad; en otras palabras, sin los conceptos que le dan vida a la toma de decisiones de la comunidad, no habría mundo indígena (Linares *et al.,* 2022, p. 184).

Estado de la cuestión

Diversas investigaciones en el campo de la antropología han determinado la necesidad de dialogar en aspectos que constituyen a la educación en México logrando pluralizar el entramado educativo para llegar a conclusiones donde la educación constituye un pilar importante en la reproducción y socialización de las prácticas, discursos e ideologías sociales. Desde este campo de la antropología educativa y la etnografía se han ido develando matices que muestran la complejidad dentro de la escuela y ponen atención a las relaciones e interacciones que ocurren entre los actores educativos. Las investigaciones y aportes de Elsie Rockwell (2009; 2018), María Bertely Busquets (2000) y Érica González Apodaca (2010; 2016), han trascendido las fronteras de la escuela y sus reflexiones han sido pieza clave para abordar el tema educativo desde un enfoque histórico vinculado con elementos como la identidad, las trayectorias docentes, juventudes indígenas, formas de aprender y enseñar, cultura escolar e historia de la escolarización, elementos que son útiles para seguir la reflexión, agregar mayor sentido dialógico a la discusión y reconocer las experiencias que sitúan a la educación contemporánea como un debate vigente.

La etnografía desde un enfoque histórico (Bertely, 2019) y la mirada de la comunalidad (Maldonado Alvarado, 2015; 2022, Martínez Luna 2015) han aportado a la educación una perspectiva a la vida comunitaria, los significados culturales y a las formas de socialización escolarizada situadas desde la base de organización-social. Así mismo, los trabajos de María Bertely Busquets (1998), Marco Calderón Mólgora (2004), Gunther Dietz (1999), Rocío Moreno Badajoz (2017; 2019) y Gilberto López y Rivas (2017) dan pasos importantes en las discusiones de la educación indígena con miradas críticas entrelazadas con historias de luchas territoriales, políticas indigenistas, configuraciones y ausencias del Estado como parte de la historia de la educación indígena en México. Estas investigaciones ayudan a comprender los estragos que el contexto político, las violencias epistémicas y de despojo han causado en los territorios, han sido importantes para comprender las consecuencias de esas políticas del poder presentes en la historia de los pueblos indígenas en la actualidad.

Aportes al campo de la educación atravesados por una pandemia mundial por Covid-19 que originó un gran número de cierre de escuelas los procesos de enseñanza-aprendizaje se vieron afectados y también evidenciaron las maneras rapaces en las que nos hemos relacionados con la Madre Tierra, desde nuestros territorios y prácticas inmediatas. En medio de esa contingencia de salud, incertidumbre y miedo estuvieron y están latentes diversas experiencias que recuperan modos de vida menos agresivos y más amables con lo que nos rodea; con preocupaciones y propuestas que buscan defender la vida. La obra de Rocío Moreno Badajoz y Benjamín Maldonado (2022) como coordinadores reúnen una diversidad de prácticas pedagógicas y educativas alternativas que buscan soluciones colectivas de acuerdo con sus contextos locales.

Contribuciones que van desde la experiencia de Cherán, Michoacán en relación con la escuela, territorio y la práctica docente (Cleto Díaz y Moreno Badajoz, Maldonado Alvarado, Cajete, Meyer y Soberanes, 2022) pasando por reflexiones en el ámbito de lo que los coordinadores nombran como pedagogías territoriales ahí tienen lugar la experiencia de Oaxaca con el pueblo zapoteco tocando dimensiones que aluden a territorios íntimos desde una relación ontológica con el cuerpo-territorio desde la experiencia de Radio Totopo (Nava, 2022), la propuesta pedagógica entre memoria, territorio y autonomía (Linares, Niniz y Torres, 2022) hasta reflexiones que sitúan la economía solidaria, la ecología y el feminismo dentro de la pedagogía (Patraca, Morales y Rodríguez, 2022).

La crisis de salud que atravesamos en el 2020 no solo evidenció deficiencias del sistema económico, político y social, sino que también evidenció la necesidad de recordar(nos) el papel que juegan las distintas esferas de la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluso fuera de las aulas. Dejando una vereda abierta para seguir debatiendo y proponiendo desde lo local. Sin embargo, no solo se generó una grieta aún más visible en el ámbito educativo, sino también que también apuntó a traer de vuelta reflexiones que involucran la historia de los movimientos sociales vinculada con sus memorias colectivas y los movimientos pedagógicos (Medina Melgarejo, Verdejo y Calvo, 2015) aportes que retoman discusiones que competen a la educación desde la decolonialidad y lo que Patricia Medina Melgarejo (2013; 2015) describe como pedagogías insumisas mismas. Entendidas como producto de las otras educaciones, como pedagogías otras que invita a la reflexión crítica y a la acción.

Las reflexiones entre la escuela y las luchas autonómicas enfatizaron y nombraron también las luchas contra el racismo inmersas en las trayectorias formativas de los docentes (Cleto, Chávez, Vázquez y Martínez, 2022) y también como parte de la estructura de la escuela (Castillo y Caicedo, 2015) aportes que también han contribuido a seguir pluralizado los diálogos sobre racismo en México (Castellanos, 2004). Entorno a lo que se vive desde las realidades educativas en comunidades indígenas se presentan descripciones muy valiosas que enriquecen el contexto latinoamericano, sin duda alguna, de las discusiones sobre la escuela y las estrategias que surgen desde las comunidades indígenas vistas desde los archipiélagos del Océano Pacifico (Baronnet y Salaün, 2018) el contexto aunque está distante a nivel geográfico existe coincidencia en las luchas y el repensar de los marcos de comprensión de lo que pasa en la educación indígena a un nivel más grande, en este caso, experiencias que sitúan un nivel intercontinental.

Como se mencionó previamente la pandemia no solo visibilizó deficiencias en el sistema educativo, sino también dentro del campo de conocimiento vinculado a educación, movimientos sociales y autonomía;

> la pandemia de COVID-19 puso en evidencia un mundo rural latinoamericano –campesino, indígena y afrodescendiente– atravesado por dependencias (debilidades), pero también evidenció un mundo que tiene fortalezas, muchas veces invisibilizadas. La autonomía es un tema que data de mucho antes de la coyuntura pandémica, y que durará por mucho después, pero argumentamos que su importancia fue resaltada a lo largo y ancho de América Latina por la contingencia sanitaria (Rosset y Barbosa, 2021, p. 10).

Es decir, a este campo fértil actual entorno a las autonomías también se le ha evidenciado fortalezas y debilidades que pueden dialogarse con las mismas fortalezas que se encaran de frente a los diversos esfuerzos por hacer educación desde los territorios y que se sustentan por las y los sujetos comunitarios. Reconozco que la historia más contemporánea del planteamiento autonómico indígena surgió sobre el debate de la autodeterminación, realizado entre la década de los 1960 del siglo XX y el siglo XXI, motivado por el derecho normativo de la ONU y por los procesos de descolonización de los países de África, Asia y países árabes. Ello implicó que se abriera un ciclo de lucha en el campo del derecho internacional, de los cuales resultaron documentos de referencia como la Primera Resolución de la ONU sobre

Descolonización, el Artículo 169 de la OIT, y la Carta de los Derechos Indígenas de la ONU, que se basaron en el reconocimiento del derecho de autodeterminación de los pueblos (Rosset y Barbosa 2021, p. 13).

Este antecedente marca un parteaguas que es útil para pensar las autonomías en relación con las experiencias educativas comunitarias y las grietas que se están realizando desde dentro de las escuelas y viceversa, es decir, la historia del planteamiento de la autonomía de los pueblos indígenas debería de estar en estrecha relación con los planteamientos pedagógicos como apuestas políticas-funcionales que defiendan la vida para transformar las relaciones que ocurren dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los aportes explícitos de Bruno Baronnet (2009, 2018) sobre la categoría de autonomía educativa y la percepción de autonomía (Mora, 2011) en Chiapas desde la experiencia de trabajo con las y los zapatistas permiten revestir de nuevos elementos al campo de las prácticas de los pueblos indígenas en relación con su cosmovisión y la consolidación de estructuras de organización local distantes del Estado. Asimismo, el trabajo que se documenta sobre la socialización y el aprendizaje infantil desde los juegos, cantos y dinámicas escolares (Tomé Castedo, 2021) aportan a imaginar las maneras en que se transmite las costumbres propias mediante la vinculación con las juntas de gobierno, el caracol, los espacios de participación de las mujeres y las formas artísticas de expresar la autonomía regional.

El contexto zapatista al igual que otros procesos de resistencia y apropiación étnica no están alejados de la realidad que se ha documentado en las comunidades de Michoacán, la costa de Guerrero y Oaxaca por mencionar algunas. En el caso de Michoacán, los aportes de Carmen Ventura Patiño (2024) ofrecen un panorama enriquecedor en torno a comunidades como Sevina, Pomacuarán y Tarecuato, en las cuales reconoce situaciones, dificultades y particularidades alrededor de las autonomías, fortaleciendo la posibilidad de plantear aportes situados desde cada experiencia singular. Agrega un elemento clave para esta investigación: la relación indisoluble entre autonomía y territorio. Esta abre una ventana de reflexión para repensar las esferas que conforman el territorio y que han sido permeadas por los procesos de autogobierno y autonomía comunitaria en las comunidades p´urhépechas michoacanas.

Ahora bien, los esfuerzos de producción de conocimiento para el caso de Cherán aparecen como resultado del trabajo de acompañamiento y asesoría legal en diversos

encabezados del Colectivo Emancipaciones. De manera puntual el Dr. Orlando Aragón Andrade aborda la noción de una forma contrahegemónica del uso del derecho (2013, 2019, 2020) a favor de la lucha de la comunidad indígena de Cherán, así mismo el trabajo reflexivo sobre la participación en esta área que se ha realizado desde el frente por la autonomía de consejos y comunidades indígenas en Michoacán por la alumna Andrea Alcázar (2022). Ambas contribuciones tienen un peso significativo al campo de las luchas sociales actuales en busca de un reconocimiento desde el ejercicio del presupuesto directo para las comunidades indígenas, pero no solo eso sino también las producciones que construyen un panorama de las realidades que viven los territorios en Michoacán.

Al ser Cherán una comunidad de caso de éxito se suscriben diversas investigaciones que, de acuerdo con una fuente digital[11] de 2022, se comenta que se han escrito alrededor de doscientas tesis solo de posgrado, lo cual nos da una aproximación de la cantidad de producción académica de casi diez años. Esta ha sido variada entre tesis, artículos, libros, material audiovisual entre otros entre los cuales resalto para fines de la presente investigación los aportes de dos académicas y dos académicos entre ellos la tesis de licenciatura de Alberto Colin Huizar (2014),[12] la cual marco premisas significativas a la visión escolar en la comunidad y una mirada crítica a este contexto. Las aportaciones de Malely Linares Sánchez (2020)[13] en el que expone un diálogo entre Colombia y Cherán, dejando pistas valiosas para la reflexión de la autonomía y las memorias desde la lucha por la defensa de la vida. En este mismo sentido el trabajo de Verónica Velázquez Guerrero (2013)[14] quien ofrece un panorama histórico con un matiz fuerte en torno a la reconstitución del territorio y a la descripción de elementos culturales dentro del movimiento de resistencia.

Finalmente, una contribución que desde mi punto de vista rastrea pistas significativas sobre la función de los Consejos operativos y espacios comunales tales como: el vivero, aserradero comunal, es un texto breve, pero identifico el trabajo con fuentes primarias y también el acercamiento a instituciones de nivel superior en la región, José Ricardo Aguilar

[11] Consulta disponible en nota sobre datos de investigaciones en Cherán: https://www.zonadocs.mx/2022/11/06/la-lucha-de-cheran-y-su-bosque-una-flama-de-resistencia/

[12] Tesis de licenciatura en Antropología social de la UAM, Iztapalapa.

[13] Tesis de doctorado en Estudios latinoamericanos, UNAM.

[14] Tesis de maestría en Antropología social del CIESAS.

(2018)[15]. Considero que estas investigaciones que han generado un acercamiento con la experiencia de Cherán han dejado huellas importantes y significativas para el territorio por su acompañamiento y diálogo teórico entre categorías como educación, territorio, identidad, memoria, economía, historia y movimiento social. No son las únicas producciones existen muchas más que apelan al carácter emancipatorio y como alternativas para la vida desde múltiples áreas de la vida comunitaria de Cherán.

En otras latitudes académicos-comunitarios como Edgar Pérez Ríos (2022) y Santiago Bautista Hernández (2021) han realizado trabajos densos donde posicionan a la educación comunitaria suscrita necesariamente al territorio y al conocimiento de los abuelos y abuelas en relación con los procesos cotidianos de reapropiación con el territorio y su significado para construir espacios pedagógicos y movilizar los saberes locales.

Perfilando el cierre de este apartado resalto a los exponentes críticos que busco ir retomando a lo largo de la tesis y nombrar algunas de las producciones de comuneros y comuneras que a partir de su palabra mediante entrevistas y aportes a la escritura colectiva y a la historia educativa han construido un estado del arte en torno a la educación, la autonomía y el territorio. Entre ellos el comunero y profesor Pedro Chávez está marcando una huella valiosa en el campo de la educación para plantear que la primera tarea del ser maestro es ser comunero. La comunera, promotora, locutora y hacedora de la palabra Yunuen Torres Ascencio quien ha coproducido textos significativos que aportan al terreno fértil de las pedagogías con el territorio y también quién ha puesto su tiempo y corazón en la lucha de Cherán. Finalmente, en el sentido de hacer y reflexionar sobre y desde la educación y la radio Teresa Ascencio y Ramiro Torres, ambos hablantes y escritores de la lengua p'urhépechas, quienes desde su experiencia y la palabra como herramienta "casera para la resistencia" han aportado al debate cotidiano y a la participación comunitaria en este camino hacia la autonomía de la comunidad.

Estas formas de seguir resistiendo mediante el uso de la palabra, la escritura y el arte también forman parte del estado de la cuestión desde Colectivo *Xamoneta,* el trabajo artístico con la creación de murales, la radio y el espacio de Fogata Mujeres por la Memoria de Cherán, se integran a esfuerzos más amplios que siguen la línea desde propuestas prácticas como la "guía para andar proyectos educativos desde la perspectiva comunal", una obra

[15] Tesis de maestría en Gestión de Empresas de Economía Social de la IBERO, Puebla.

breve, pero que rescata elementos de desde su experiencia como maestros de dos autores Dominga Jiménez y Ricardo Peralta (2020). De la misma manera, el texto "Redescubriendo Saberes Calerunos, guía escolar de plantas nativas" un trabajo muy bello y apegado a las raíces del territorio colombiano coordinado por Liliana Almanza Romero (2019) donde no solo se entretejen saberes orales sino también ilustraciones que conectan con las realidades del "terruño" colombiano.

Finalmente, desde el hilo artístico-ilustrativo que conecta estas producciones de conocimiento motivado por una necesidad bonita de seguir fortaleciendo las experiencias y proyectos educativos con el territorio, aparece la obra guiada e ilustrada por dos mujeres extraordinarias Violeta Kiwe hija de Vilma Rocío Almendra, mujer indígena Nasa Misak del Cauca, suroccidente de Colombia, quienes relatan una historia dolorosa de Cristina Bautista una luchadora y defensora indígena, movilizadora también de sentires y con un corazón grande para ayudar misma que murió a manos de hombres armados que sometían a su territorio, ella defendió la vida con su propia vida. A una mujer como ella, que no conocí, pero que admiro y de la cual aprendí a través de este relato, también está presente de nombrar a Hugo Blanco quien fue para mí un caminador incansable que guardaba silencio para escuchar y pedía ayuda para comunicar, lo conocí en persona y al revisar su trabajo titulado "Nosotrxs lxs indixs" (2019) animó mi quehacer desde el territorio. Él es de Perú y estuvo de visita en la comunidad de Cherán para conocer, escuchar y compartir la palabra su vida y legado ha dejado huella en los que acompañan su caminar con las luchas sociales.

Todas estas investigaciones, pensadores y activistas militantes son una base para el desarrollo de la presente investigación la intención es poder abonar a estas discusiones y caminos recorridos con los territorios, así como a los campos de conocimiento desde el debate de la autonomía educativa y las propuestas pedagógicas con el territorio. Mi aporte intenta poner atención y hacer zoom a las y los sujetos que resisten desde los espacios que habitan y transitan mismos lugares donde hacen comunidad y educación, también en la posibilidad de encontrarse para aplicar los mismos principios y al mismo tiempo poder abonar a la autonomía vista desde el campo de la educación y bajo el contexto del movimiento de Cherán.

El reto se encuentra en describir el sentido dinámico y politizado de la educación y la autonomía desde las realidades locales en una comunidad de autogobierno. Desde dos

directrices; por un lado, la apertura ontológica-comunitaria a los conceptos y, por otro lado, contemplar la participación y compromiso comunitario de las y los sujetos con una conciencia pedagógica de resistencia. Por medio de esta investigación invito a que podamos comprender a la educación como parte y necesario para el proceso de construcción de autonomía vinculada con el territorio y las memorias que refuerce, mantenga viva y movilicen la historia de lucha y defensa del movimiento de 2011 en Cherán.

A lo largo de las distintas investigaciones educativas entorno a la escuela y la comunidad las reflexiones puntualizan que no podrían existir como relaciones tan profundas entre ambas porque son dos espacios con ideologías y objetivos distintos, sin embargo, en este trabajo se identifica la posibilidad de hacer, crear y generar cambios en la educación cuando dos experiencias compuestas por personas que vivieron el movimiento de 2011 se encuentran en lugares comunes dentro de la comunidad y tienen como objetivo político común el horizonte hacia la autonomía pueden construir formas distintas a las hegemónicas de educar y aprender.

Encontramos investigaciones que focalizan más a las y los sujetos como las de la Dra. Érica González Apodaca o inclusive los textos de la Dra. María Bertely que precisan prácticas etnográficas donde las y los sujetos aportan para pensar a la educación desde sus territorios e intereses. Sin embargo, logró percibir un hueco en la manera en que se conceptualiza la educación y desde ella se buscan alternativas por ello está tesis intenta abonar a la parte educativa principalmente desde el campo de las pedagogías territoriales. Las cuales refieren a procesos de educación en la que los integrantes comunitarios a través de la convivencia, escucha, preguntas, las fiestas y cosas que involucran las formas de enseñar-aprender fuera del aula cobran mayor sentido y validez. Con la intención de aportar más allá de las dicotomías entre escuela-comunidad para conocer que resulta de la interacción de ambas esferas complejas en una interacción cotidiana, para ello vuelve a ser fundamental observar en esta interacción a las y los sujetos como hacedores de la educación en las distintas esferas que ocupan desde sus experiencias educativas comunitarias en Cherán.

En suma, lo que resulte de esas interacciones, encuentros y acciones también puedan dar lugar a la discusión de la educación en Cherán a nivel teórico y práctico. Colocar en la discusión a la autonomía vinculada con las escuelas y con lo que ocurre en el territorio comunitario, incluyendo los cuidados y la perspectiva sobre la educación en las escuelas. Las

experiencias de defensa por la vida de los territorios en América Latina han marcado un camino por el cual otras comunidades han ido transitado y han dado lugar a cambios y adaptaciones, sin embargo, es pertinente que esos cambios y acciones vayan acompañadas de reflexiones profundas que posicionen a los sujetos con la capacidad de agencia pedagógica (saber lo que se tiene que hacer y cómo se tiene que hacer) y empírica sobre de sus propios territorios.

Capítulo 1. Debates y diálogos entorno a la autonomía y la educación indígena en México

> Memoria, territorio y resistencia configuran un entramado significativo para situar las experiencias de diseño e implementación de unas propuestas pedagógicas.
>
> Gómez Sollano, 2015, p. 21

***Fotografía 2**. Tiempo de cosecha y visita al territorio-parcela familiar de una integrante de la FogataMxM en Cherán. Fuente: Archivo personal*

La manera en que decidimos observar y poner atención a lo que tenemos de frente es lo que da sentido a las realidades que describimos desde los lugares del saber y el poder. Abordar debates y diálogos inmersos en los conceptos de autonomía y educación son una clave para poder recordar que estas categorías se han abordado por diversos autores y también desde diversos contextos, la mayoría de ellos anclados a movimientos sociales o como resultado de la resistencia continua desde los territorios. La cita que aparece al inicio de este capítulo de Gómez Sollano (2015) sostiene la idea que he intentado tejer desde el inicio de esta investigación pensar de manera articulada la memoria, el territorio y la educación la autonomía.

Para desarrollar este capítulo me propongo dividir los cauces de la autonomía y la educación en cuatro niveles reconociendo que cada nivel tiene una relación entre sí, es decir,

no se encuentran aislados, es decir todos estos debates y diálogos son lugares teóricos y epistemológicos por donde se conducen y fluyen discursos, diálogos, prácticas, tensiones, matices y experiencias que caracterizan muchas de las luchas sociales en la actualidad. A continuación, compartiré una ilustración para describir la manera visual en la que observó el desarrollo de este capítulo mediante los 4 niveles:

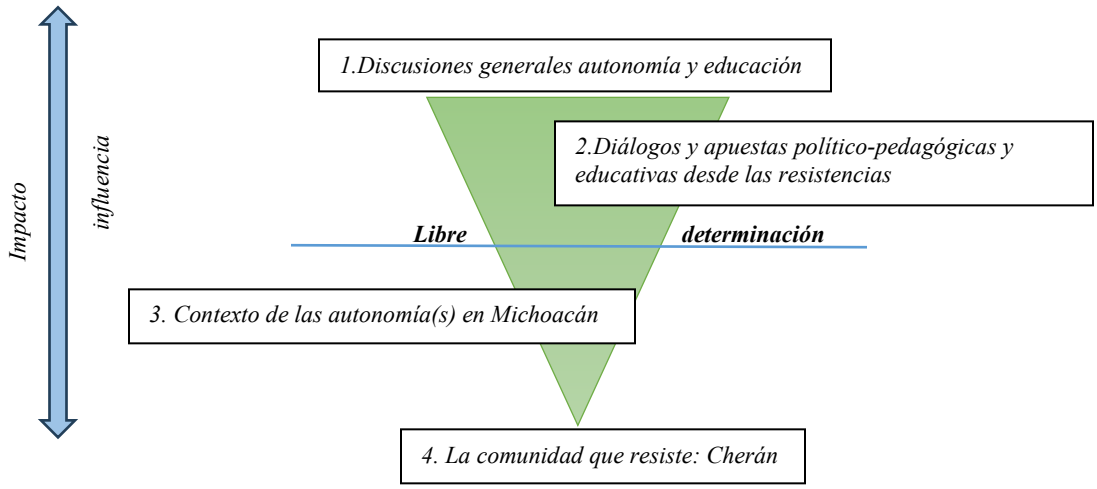


Figura 1. *Esquema glocal sobre los cuatro niveles de articulación en los cauces de la autonomía y la educación. Fuente: Elaboración propia.*

El orden de desarrollo de este capítulo busca mostrar cuatro niveles ilustrado mediante un triángulo invertido entre debates y diálogos que se entretejen con la autonomía y la educación con la intención de reconocer la incidencia o impacto que tienen entre sí cada uno de los niveles a través de los aportes que realizan a este campo. Asimismo, poder identificar las discusiones que desde el marco general se conectan con las realidades locales a través del lenguaje y apropiación de dichos conceptos. La flecha marcada de lado izquierdo representa un posible campo de aprendizajes glocal. El primer nivel corresponde al marco general e inicia por un escenario más amplio donde se plantea retomar algunas discusiones con relación a estas dos categorías autonomía y educación haciendo énfasis en elementos que se despliegan desde estos dos conceptos situados a la experiencia de lucha tales como; autonomías indígenas, libre determinación, educación indígena, escuela entre otros.

El segundo nivel plantea mostrar diálogos y apuestas situadas desde las resistencias político-pedagógicas y educativas como espacios para pensar la educación y la autonomía para ello se compartirán reflexiones situadas en experiencias como la autonomía zapatista y "El sembrador". En el tercer nivel, se dialoga desde las expresiones de las autonomías en

Michoacán como una posibilidad de cuestionar las estructuras de poder a través de las comunidades que se encuentran ejerciendo el presupuesto directo vinculado con el proceso de la libre determinación. Y finalmente, en el nivel número cuatro la descripción de lo que ocurre en el escenario local, en Cherán, Michoacán ligado al movimiento de 2011 y a la manera en que estas discusiones (macro-meso) han cobrado sentido y hecho tierra en esferas de la vida comunitaria.

Primer nivel. Aportes y debates sobre autonomía y educación indígena: Una mirada en picada hacia lo local

De acuerdo con Carmen Ventura Patiño "las luchas autonómicas no son nuevas han estado presentes en los procesos históricos de los pueblos […] lo nuevo son las formas de nombrarlo" (2024, p. 12). Se tiene registro de archivos agrarios e históricos que develan las peticiones de los pueblos indígenas desde la época colonial frente a instancias jurídicas con relación a ejercer y respetar sus formas de gobierno en sus territorios. Sin embargo, frente a los márgenes de autonomía y control que llegaron a tener las comunidades, durante el siglo XIX "los dispositivos jurídicos plasmados en las constituciones desconocieron a los pueblos de indios como sujetos de derechos, sus formas de gobierno y promovieron la desarticulación de sus tierras corporadas. Al mismo tiempo que se formó un Estado nación con un carácter monoétnico y monocultural" (Ventura Patiño, 2024, p. 13).

Durante el siglo XX se restituyeron distintas propiedades que les pertenecían a los pueblos y desde ahí comenzaron a adaptarse y resistir a un nuevo orden político. La historia y disputa entre los pueblos y el Estado ha sido en gran medida por el despojo y anulación del control de sus territorios, la coaptación y violencias encadenadas a sus recursos naturales. Estas luchas siguen presentes en la actualidad, siguen teniendo vigencia histórica e incluso dentro las actuales luchas o movimientos de resistencia de los pueblos indígenas está presente el remante de esa larga historia de despojo.

Este primer acercamiento con la autonomía se entiende desde las demandas de los pueblos por ejercer el control de sus territorios y que reconozcan el respeto de sus formas y significados de relacionarse con este. El poder ejercer formas de gobierno basadas en sus costumbres es resultado de la acumulación de formas extractivistas y violentas con las que el Estado se ha acercado a los territorios para sacar beneficio de lugares que no son suyos y de

territorios íntimos y sagrados (Muchavisoy, 2018). Escenarios que en la actualidad siguen presentes quitando no solo la propiedad física como lo es la tierra, sino también la vida de aquellos que deciden no ceder ante los grandes intereses de poder que están detrás del presente "oro verde".

Por otro lado, los avances jurídicos en materia indígena han sido valiosos para la defensa en la arena jurídica-común porque han aportado nuevos marcos de interpretación y acción con validez a diversas demandas nacionales e internacionales que a su vez tocan tierra en los "entramados comunitarios" (Navarro, 2012). Estos avances "[se convierten en] herramientas legales usadas de manera estratégica por los pueblos, transitando de la era del reconocimiento a la era de la judicialización [aunque] en la práctica muestran sus límites" (Ventura Patiño, 2024, p. 14). Más aún, el que existan estos marcos jurídicos no quiere decir que desaparezcan las múltiples violencias estructurales, el despojo de territorios a causa de concesiones mineras y tampoco omite la inseguridad y el acecho de defensoras y defensores de la vida y los territorios.

Las discusiones que emergen de estos nuevos marcos jurídicos anuncian pesquisas sobre la autonomía las cuales se encuentran presentes en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos indígenas (DU) en relación con el derecho a la autodeterminación política, económica, social y cultural; a conservar y fortalecer sus propias instituciones políticas, jurídicas, económicas, sociales y culturales. También el Convenio 169 de la OIT reconoce en el artículo 7° el derecho a determinar su propia forma de desarrollo, así como, el derecho a participar directamente en la toma de decisiones acerca de las políticas y programas que les interesen o les afecten esto se encuentra en el artículo 6° ,7° y 15° del Convenio sobre Pueblos indígenas y Tribales.

Dichos instrumentos internacionales que se especifican en la DU y en el Convenio de la OIT[16] protegen derechos especiales y propios de las personas y pueblos indígenas entre ellos se encuentra el derecho a la libre determinación[17] este ejercicio de su libre determinación, tienen derecho a la autonomía o autogobierno esto aparece en el artículo 4°

[16] Manual para defender los derechos de los pueblos indígenas y tribales, pp. 4-7 https://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/27420.pdf

[17] Tanto la Carta de las Naciones Unidas como los Pactos de Derechos Civiles y Políticos y de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y la Declaración y Programa de Acción de Viena establecieron el derecho de los pueblos a la libre determinación.

de la DU. Del mismo modo se reconoce que "el derecho a la autodeterminación les permite a los pueblos indígenas perseguir su bienestar y futuro, de acuerdo con sus propias prácticas, modos de vida y costumbres. Este derecho resulta de vital importancia en la medida en que garantiza la supervivencia de los pueblos indígenas […]" (p. 13). Desde el derecho a la libre determinación se encuentran hilos que conectan con el concepto de autonomía desde una perspectiva jurídica como algo que los Estados deben de garantizar en relacionado con lo político, lo económico, lo social y lo cultural. Cito algunos de los puntos[18] que este derecho debe garantizar por parte de los Estados el cual se encuentra descrito en el Manual para defender los derechos de los pueblos indígenas y tribales (2019);

- Autonomía o autogobierno en los asuntos internos y locales
- Disposición de recursos para financiar sus funciones autónomas
- Reconocimiento formal de las instituciones tradicionales y de los sistemas propios de justicia
- Reconocimiento del derecho que tiene a determinar y a elaborar las prioridades y estrategias para el desarrollo de sus tierras o territorios y de los recursos naturales que allí se encuentran
- Participación plena y efectiva en la vida pública.

Será importante tener estos puntos a la vista en la presente investigación con la intención de mirarlos también a la luz de la cuestión educativa y a reconocer quizá que esta cuestión no se encuentra dentro de los alcances del marco legal de la libre determinación de manera explícita. Ahora bien, con la intención de continuar con las discusiones sobre la autonomía hay diversos autores que definen este concepto y que ayudan a comprender el carácter polisémico en medio de este debate y a recordar que "no hay una sola definición ni un único modelo autonómico, hay diversidad de proyectos como horizontes políticos y procesos de facto" (Ventura Patiño, 2024, 23).

La autora Carmen Ventura Patiño en su reciente obra titulada "Cartografías autonómicas en Michoacán Utopías y resistencias" (2024) nos ofrece un mapeo teórico vasto en torno a discusiones que me parecen pertinentes y necesarias de retomar para poder

[18] Manual para defender los derechos de los pueblos indígenas y tribales, p. 13 https://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/27420.pdf

comprender los matices presentes en la autonomía. Ventura Patiño retoma autores como René Kuppe (2010) el cual menciona que "la autonomía es un derecho humano a la libre determinación, comprende el ejercicio del control sobre asuntos propios, políticos y económicos, también de sus tierras y territorios" (p. 23). Al avanzar va sumando reflexiones de autoras como Astrid Ulloa (2010) que incita a pensar a la autonomía como un lugar desde el cual se debe reconocer las formas de organización, sus autoridades y su interrelación con el Estado, pero también desde ese lugar de la autonomía se puedan poner en práctica propuestas de educación y salud que sean útiles para la reproducción de sus propios conocimientos vinculados con su desarrollo local más allá de tener la propiedad de sus territorios.

Es decir, el primer autor Kuppe sostiene la necesidad de comprender a la autonomía como un derecho humano y en relación con el control de sus asuntos propios sin incluir en el listado a la educación. Por otro lado, Ulloa argumenta que la autonomía puede ser un lugar de reconocimiento y de acción que vaya más allá de poseer la tierra y tener control sobre ella y que involucre el interés por impulsar un desarrollo local. En este mismo sentido de pensar a la autonomía desde ámbitos de acción más amplios también comprende resistencia, fortalecimiento de la identidad, ejercicio de derechos colectivos, estructuras político-administrativas incluyendo las territoriales y una transformación profunda del Estado y las sociedades (López y Rivas, 2005, p. 33-34, citado en Ventura Patiño, 2024, p. 23).

¿El autogobierno es un escalón deseable y necesario para avanzar hacia la autonomía? La respuesta desde el contexto de Michoacán es que si "el autogobierno es central para el ejercicio de la autonomía" (Ventura Patiño, 2024, p. 24). Esto nos remite a pensar que el reconocimiento del territorio es importante para ejercer control y toma de decisiones en relación con funciones políticas, económicas y sociales al mismo tiempo el reconocimiento de las autonomías es necesario, mismo que revela dos grandes posiciones de resistencia desde las cuales se puede leer a la autonomía; la primera separada del Estado y la segunda exigirle al Estado. En ambas posturas argumento que quienes están detrás de ellas son múltiples personas que conforman una comunidad y que en determinado momento deciden tomar decisiones respecto a un horizonte político común. Carmen Ventura Patiño (2024) los denomina sujetos autonómicos como actores políticos con capacidad de ser sus propios interlocutores y de cuestionar la gramática del poder (Giarracca y Teubal, 2006, citado en

Ventura Patiño, 2024) y las relaciones coloniales (p. 39).

No obstante al buscar este reconocimiento autonómico también se identifican dos panoramas el primero que se institucionalicen los procesos, es decir, en el panorama de que el Estado copte a los interlocutores (Ulloa, 2010) de esas autonomías reconociendo que "al lograr ser reconocido como actor, se entra a las reglas del juego y se pierde o se pone en riesgo una buena parte de la capacidad de acción autónoma a cuando se estaba fuera del reconocimiento como política estatal" (Bastos, 2010, p. 340, citado en Ventura Patiño, 20204, p. 25). El segundo panorama con relación a este reconocimiento pone la responsabilidad en las y los sujetos autonómicos para reconocer sus derechos sin que eso conlleve someterse a las reglas del Estado, sin embargo, eso nos lleva a hablar de las autonomías permitidas que refiere a aquellas que implica que el Estado defina las formas y límites de la autonomía de las comunidades que mengue su capacidad para tener control de su territorio y a utilizar el reconocimiento como una herramienta de control desde las agendas del Estado (Hale, 2014, citado en Ventura Patiño, 2024).

La posición de resistencia donde las y los sujetos le exigen al Estado ¿qué le vamos a exigir? se centra en estas discusiones en la que los procesos autonómicos apelen al reconocimiento constitucional de sus derechos como formas de organización, control de territorio y el ejercicio directo de sus recursos y al mismo tiempo seguir resistiendo para fortalecer y reorganizar la vida comunitaria desde sus territorios pues "sin fortalecimiento de la vida interna de las comunidades y de sus espacios de decisión, los derechos reconocidos difícilmente se pueden ejercer en un marco de autonomía" (Ventura Patiño, 2024, p. 26). Esto apunta a pensar en experiencias que son diferentes a la lucha de las y los zapatistas, no se separan por completo del Estado y sus instituciones pero que sí apuntan a crear nuevas relaciones desde sus propios parámetros, lo cual conlleva tensiones y negociaciones constantes[19].

La autora Alicia Castellanos y Gilberto López y Rivas (1997) también reafirman que la autonomía es un modo de hacer que adoptan las comunidades en resistencia, es "un derecho o régimen como base para transformar la relación entre etnia y Estado nacional […] el ejercicio de la autonomía también depende de la capacidad del sujeto autonómico para impedir que se reproduzcan relaciones asimétricas entre los pueblos indios y el Estado" (p.

[19] La autora Carmen Ventura Patiño también lo denomina como "volver a la comunidad" (2010).

150). Reconocen también que la autonomía busca enfatizar el proceso participativo de construir una vida digna con base en la desmercantilización de la vida, la reciprocidad, y la solidaridad en las relaciones sociales. Lo anterior, nos ayuda a situar la capacidad que tienen las personas para mediar la interlocución entre lo que corresponde al gobierno y lo que confiere a la comunidad.

Los aportes que dichos autores realizan al concepto de autonomía se encuentran articulados con las discusiones que corresponden a marcos jurídicos, pero también subrayan la relevancia del sujeto autonómico sostenido por una comunidad como puente transformador de relaciones, discursos y prácticas hegemónicas. Más importante aún, es "considerar que los procesos autonómicos deben ser analizados no sólo por sus alcances jurídicos, sino en sus prácticas [con el] territorio [ya que] sin control del territorio no hay autonomía donde ejercer el resto de los derechos […]" (Ventura Patiño, 2024, p. 28). En medio de estos aportes el autogobierno está presente al momento de hablar de autonomía eso nos da la posibilidad de afirmar que no podemos pensar al autogobierno sin el territorio entendido en su complejidad, no podemos pensar el autogobierno sin forma de organización comunal, porque en medio del sistema fragmentado actual nos motivan a pensar al autogobierno separado de la autonomía como si fuera otro camino, otra lucha aislada que se tiene que ganar. Sin embargo, estas discusiones nos recuerdan que el autogobierno está presente en la actualidad y genera las condiciones necesarias políticas, sociales y económicas para construir autonomía la pregunta radicará en ¿qué autonomía se busca caminar?

La respuesta a esa pregunta aporta a comenzar un nuevo debate en las comunidades indígenas en la que quizá se necesite hablar de una autonomía que forme miembros que sigan resistiendo a la rapacidad y violencia del sistema capitalista actual (Stahler-Sholk y Baronnet, 2018) o autonomías al margen entendidas como experiencias gestadas desde los territorios que busquen generar cambios en las estructuras de poder, desde su propio actuar. Estoy segura de que habrá diversos adjetivos por agregar al concepto de autonomía mismos que concuerden con las luchas sociales y que tengan coherencia con sus horizontes políticos y de vida. Pero es relevante poder nombrar que la autonomía no se presenta como un favor por parte del Estado a los pueblos indígenas, sino como la capacidad histórica que tienen las comunidades para poder organizarse y tomar decisiones desde sus propios territorios y también se muestra como un campo de acción para poner en práctica proyectos y

conocimientos que los pueblos indígenas y otros grupos han ganado y solventado a través del tiempo. Es decir, "la autonomía no es una concesión de una de las partes (el Estado) sino una conquista del sector social que necesita proteger y potenciar su diferencia para poder seguir existiendo como pueblo" (Zibechi 2007, p. 219, citado en Ventura Patiño, 2024, p. 24).

Así mismo, la autonomía también se debería comprender como la acumulación de historias de lucha basadas en la capacidad que tienen las y los sujetos de construir nuevas relaciones desde la reciprocidad, la no violencia, el no despojo, el cuidado, la defensa de la vida, el no extractivismo de todo lo que compone sus territorios incluyendo sus conocimientos. De igual forma no se trata de pensar solo en el control y la posesión de sus territorios, sino también en reconocer la relación y significados que tienen con los mismos haciendo explícita la capacidad transformadora que tienen las y los sujetos para proponer y hacer desde lo que es importante para las comunidades incluyendo a las instituciones que se encuentran dentro de su territorio tales como la escuela.

El papel que juegan los movimientos etnopolíticos como parte de la capacidad transformadora adquieren centralidad para el debate de las autonomías ya que estos movimientos se describen como un proceso y lucha de los pueblos originario. Con el objetivo de conservar y fortalecer su integridad territorial y cultural a través de autogobiernos que practican la democracia participativa y enfrentan- con una estrategia anti sistémica- la rapacidad y violencia del sistema capitalista buscando redefinir la relación con el territorio circundante y la construcción permanente del sujeto autonómico, no sólo desde abajo sino también, con alianzas con otros actores políticos (Velasco, 2005; López y Rivas, 2010; Aragón, 2019).

De esta manera, podemos sostener que no hay diversos autores que intentan generar movimiento a esa categoría de autonomía desde las especificidades de cada territorio y lucha. Sus aportes apuntan a reconocer la capacidad autonómica por parte de las y los sujetos políticos comunitarios anclados a los territorios para formar nuevas personas con una memoria histórica de las resistencias que sostengan las luchas desde lo común. Es así como una vía para pensar las autonomías y el autogobierno en relación con la educación es que los logros jurídicos sean analizados también a la luz de las necesidades o preocupaciones actuales de las comunidades, que no se vean simplemente como logros fijos o estáticos que ocurrieron una sola vez. Sino como parteaguas para seguir avanzando en la reflexión, la construcción

de nuevos entendimientos para preservar la vida en comunidad con el paso del tiempo, sin fragmentar en el discurso y la realidad estos debates de autonomía de las otras esferas de la vida local. Se requiere de un acompañamiento intelectual comunitario a las discusiones teóricas para lograr la continuidad de las luchas de los pueblos indígenas en México, específicamente en el caso de Cherán, Michoacán.

La cuestión educativa indígena en diálogo con la autonomía

Las discusiones que convergen con el concepto de autonomía desde una mirada más amplia e integral de la realidad socioeducativa corresponden a la cuestión de la educación indígena como una serie de adaptaciones ideológicas y políticas a favor del Estado y llena de buenas intenciones para favorecer el desarrollo de los pueblos indígenas. La manera en que se conciba la visión respecto al indígena seguirá determinando la construcción de políticas educativas que sigan arrastrando vicios de exclusión, racismo e imposición como parte de un sistema de educación pública nacional (Cleto Díaz, 2019). Detenernos para situar las discusiones de la educación indígena ayudaría a comprender las apuestas y diálogos político-pedagógicos y educativos con el territorio que se encuentran en la mira de la presente investigación social y que forman parte de la historia de las resistencias en México en su mayoría han sido inspiradas por debates acerca de la autonomía y la libre determinación de los pueblos indígenas.

La intención es ver de manera articulada estas discusiones pensando en que los sujetos autonómicos (Ventura Patiño, 2024) se encuentran atravesados por la línea de la historia de la educación de lo colonial a lo intercultural siendo ellos los soldados de la primera fila[20] en estas grandes discusiones. Las configuraciones entorno al sistema educativo se despliegan desde la segunda mitad del siglo XIX y van tomando sentido con la consolidación del Estado Mexicano. En el siglo XX al surgir instituciones que cumplían la función de integrar al indígena a la homogeneidad nacional, hablamos de la creación de la secretaria de Educación Pública (SEP) fundada en 1921. Misma institución que sigue vigente y regulando la cuestión de la educación pública en México de la cual parten una serie de políticas, programas y

[20] Soldados de la primera fila, con ello me refiero a que históricamente han sido los sujetos que reciben las políticas y los agravios del despojo, han estado presentes en la mayoría de las luchas sociales y movimientos para reclamar algo que es suyo, pero también los artífices de experimentos educativos supeditados a instituciones e ideales políticos de gobiernos y políticas de "supervivencia".

modelos regulados por el gobierno.

En la historia de la educación indígena encontramos visiones que veían al indio como misioneros católicos (Bertely, 1998) que tenían la tarea de expandir la religión y la castellanización en poblaciones inferiorizadas desde la visión colonial. La idea de fondo es que la educación que se otorgará funcionará para cambiar a los indígenas a conveniencia de las instituciones con poder durante la época colonial fueron la iglesia o las escuelas eclesiásticas. Parte de esa labor, la cumplían desde las escuelas mismas que funcionaban como recurso didáctico para el mejoramiento racial y cultural con el objetivo de poder adecuar a los incultos a los modelos, valores y conductas de la sociedad ideal que era la blanca-europea (Moreno Badajoz, 2017).

Para desgracia del poder eclesiástico, no lograron generar esa integración y cambios en toda la población, ya que el ideal de mestizaje prohibía en ese tiempo la mezcla racial entre español e indio, lo cual según Bertely (1998) aportó al mantenimiento de cierta autonomía en la reproducción de aspectos culturales comunitarios. Para el periodo postcolonial y sumado a una desvinculación entre el Estado y la Iglesia y el deseo del proyecto de modernización se fue desdibujando incluso la visión de la existencia del indio se consideraba como parte de un todo donde se daba por hecho la lengua del español como lengua nacional, sin contar las otras lenguas de los pueblos indígenas, incluso autores como Nolasco (1988) reconocían que "los indígenas no eran vistos como sujetos que necesitaran educación" (citado en García Segura, 2004, p. 63). Comenzaron entonces a mirar a los indígenas como parte de una nación homogénea despejando de la ecuación la noción del indígena y priorizando la conformación de una identidad nacional.

Más adelante, pasando la segunda mitad del siglo XIX la ideología del mestizo era engrandecida por el elemento de la supremacía étnica y en consecuencia se generaron formar genocidas encontró del indio. Esto aseguraba un eje de la educación que era igual para todos mediante el estado liberar se comenzaron a definir naciones que permitía agrupar elementos comunes que caracterizaban a los individuos como parte de esa nación tales como territorio, lengua y cultura. En este paso la conformación de estados nacionales las políticas educativas son lanzadas a favor de castellanizar, industrializar y propiciar la unidad nacional. Estos proyectos nacionales sin duda afectaron a los indígenas no solo por la visión que el Estado tenía sobre ellos, sino también porque implicaba que los desplazarán por no cumplir con

cualidades necesarias para el nuevo modelo de modernización para el país. Las escuelas poco a poco fueron tomando nuevas funciones o tareas que cumplir por parte del estado entre ellas alfabetizar y castellanizar a las poblaciones la educación, la economía y la cultura debían avanzar al mismo ritmo que lo dictaban esas grandes políticas sin importar a quien se llevarán de por medio, reitero, quienes estaban de por medio para el Estado-nación eran aquellos que no se incorporaban o adecuaban por lo que diferencia era un problema para el desarrollo y no solo eso sino que también tocaba temas agrarios la idea de progreso y civilización estaba detrás de estos ideales.

La configuración del Estado nación y las ideas absolutistas fueron acompañando las discusiones de la historia de la educación indígena en México, para el siglo XX, escenario posrevolucionario, el objetivo de impulsar el mestizaje y exaltar la idea de nación y mexicanidad (Moreno Badajoz, 2017) se desplegaron una serie de políticas que permearon a la educación y a la visión entorno a los indígenas impulsadas por políticos intelectuales que en esencia buscaban construir elementos nacionales, culturales, raciales y lingüísticos para consolidar una identidad nacional (Cleto Díaz, 2019).

Tres intelectuales políticos Andrés Molina, José Vasconcelos y Manuel Gamio[21] fueron necesarios en ese momento para perpetuar las ideas de la supremacía étnica y afianzar ideas utilitaristas para el Estado vinculadas al mestizo como único modelo étnico y de clase que favorecía la transformación y el desarrollo de la nación. Así mismo la idea de la raza suponía mejorar de manera racial los aspectos no solo intelectuales sino también de físicos de los blancos e indígenas para evitar que fueran absorbidos por la raza superior. Esta apuesta ideológica permitía que la educación ayudara para mejorar la raza, mejorar lo étnico y que los blancos quisieran llegar a ser como esa nueva raza que se buscaban consolidar y finalmente, la ideología de Manuel Gamio se situó para eliminar la posibilidad de pensar en heterogeneidad y reconocimiento de los indígenas cuando planteó la idea del mestizaje cultural (Moreno Badajoz, 2017) para aportar al ideal de nación pensando que a través de enarbolar lo cultural, la historia oral y las prácticas espirituales y ancestrales de lo que para él eran las culturas inferiores. Esta mezcla apostaba a fusionar prácticas y buscar la

[21] Para profundizar en los ideales y paradigmas que sostenían estos intelectuales puedes revisar el apartado de “El siglo XX: paradigmas y construcciones educativas entorno a los indígenas” (Cleto Díaz, 2019, pp. 50-53).

unificación lingüística; una vez omitiendo la capacidad autonómica del sujeto indígena, claro esa discusión no se veía en ese momento, pero sí podemos ver los remanentes de estas ideologías presentes en el reconocimiento de la autonomía y de resistencia en la educación.

Resulta relevante señalar cómo es que los derechos que exigen desde las discusiones entorno a la autonomía están vinculadas con ejercer el control sobre sus territorios cuestión que durante la historia mexicana fue coaptada por proyectos e ideales de modernización y repartos agrarios, pero también demandan el reconocimiento de sus capacidad para tomar decisiones y poner en práctica proyectos basados en sus conocimientos y cultura y eso también es resultado de una historia educativa genocida en la que la visión que el estado ha tenido de los indígenas no reconoce las cualidades y capacidades, en las que incluso la misma educación para los indígenas impulso para desaparecer el ser indígena incluyendo su cosmovisión, lengua, cultura, sus prácticas y su capacidad autonómica como personas

Podemos hacer una pausa y analizar desde estas discusiones de la educación indígena algunos aportes que preceden a otros expuestos en el Convenio 169 de la OIT y que desde la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos indígenas (DU) se "afirma que todos los pueblos indígenas son iguales a todos los demás pueblos y reconociendo al mismo tiempo el derecho de todos los pueblos a ser diferentes, a considerarse a sí mismos diferentes y ser respetados como tales" (2009; 2018, p. 6) en esta Declaración se aborda en el artículo 14° que protege los derechos de las personas indígenas tanto a la educación del Estado como aquella en su propio idioma y de acuerdo con su cultura.

Así mismo, como parte de los Derechos de los Pueblos indígenas protegidos por el Derecho internacional se encuentran expuestos ocho[22] entre esos ocho derechos podemos encontrar que enuncian explícitamente el concepto de educación únicamente dentro de dos de estos derechos; 1) Derecho a la identidad e integridad cultural en el cual se garantiza el derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje el cual se desprende de la DU en el artículo 14°. 2) Derecho a la participación y a la consulta específicamente en situaciones en las que el Estado adopte leyes y medidas administrativas que los puedan afectar directamente entre ellas las destinadas a crear

[22] Manual para defender los derechos de los pueblos indígenas y tribales, pp. 11-29. https://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/27420.pdf

programas y servicios de educación y formación profesional.

Lo interesante de conocer lo que marcan estos organismos internacionales es identificar la manera en que es entendida los conceptos de propiedad y posesión ya que se reconoce la dimensión colectiva en relación con el sentido de que la pertenencia de está no se centra en un individuo sino en su comunidad. También reconocen el territorio de acuerdo con respetar la especial relación que los miembros de los pueblos indígenas y tribales tienen con su territorio. A su vez, este derecho a la propiedad se describe desde la vinculación que los pueblos indígenas tienen con las tierras, territorios y recursos naturales. Ello resalta el elemento de la relación (respeto, comunitaria, cultural, espiritual). Es decir, muestra como la concepción que tienen acerca de algo les permite relacionarse de una manera determinada en este caso con su territorio.

De manera que, la relación que tienen con su territorio es resultado de la manera en cómo lo conciben, como lo entienden. Aquí se encuentra una vez más un argumento valioso para poder seguir tejiendo la idea de aperturas ontológicas no solo desde el concepto de autonomía vinculado al territorio sino también vinculado a la educación. Es por eso por lo que resulta importante conectar nuevamente el hilo argumentativo y el marco de acción que la libre determinación posibilita en relación reflexionar sobre las construcciones conceptuales históricas de la autonomía y la educación.

La lógica que resulta al detenernos en la perspectiva de instituciones internacionales es que de acuerdo con la manera en que los pueblos indígenas conciban a la educación y la autonomía se verá reflejado en su relación con esas nociones en el ámbito práctico y por consiguiente en respetar como un derecho la manera en que los pueblos indígenas entienden, se relacionan y defienden lo que para ellos es importante para asegurar su supervivencia como comunidad. Inclusive sobre eso tratan las discusiones generales acerca de la educación que se exponen a lo largo de este apartado de reconocer que la visión que se tiene respecto al indígena desplegada mecanismos para atender y educar a esa población desde la visión del Estado, no desde los propios pueblos indígenas.

En suma, hasta este punto de las discusiones entorno a la educación indígena podemos encontrar hilos que sostienen actualmente muchas de las demandas de las resistencias y de movimientos etnopolíticos en México, las ideologías nacionales han tenido siempre un lugar donde operar, utilizando escuelas, políticas, gobiernos, discursos y sobre todo argumentos

que contribuyen a lo que denominó como "institucionalización de ideales eugenésicos" (Cleto Díaz, 2019); el Departamento de Educación y Cultura Indígena en 1921 fue dirigido por Gamio, la Secretaría de Educación Pública (1921) fue encabezada por Vasconcelos a partir de esta institución se crearon campañas y proyectos como "la Escuela Rural Mexicana, las misiones culturales, las bibliotecas populares, se pusieron en marcha campañas de alfabetización, se impulsó el muralismo y otras acciones a favor de un tipo de educación" (Cisneros Villanueva, 2018, p.45).

Como parte de las estrategias para lograr cambios apegados a los ideales de nación y modernización aparecen los internados indígenas en 1925, entre ellas la Casa del Estudiante indígena en la Ciudad de México en 1933. Al pasar el tiempo, los gobiernos que iban encabezando las estrategias para la educación fueron impulsando las misiones culturales y poniendo en la mira la profesionalización de los docentes indígenas con la intención de utilizar las instituciones creadas para poder alcanzar desde proyectos y concepciones diversas a los indígenas. En algunos de esos proyectos tenían la intención de formar nuevos intelectuales indígenas[23] que sirvieran como intermediarios para llevar el desarrollo a sus comunidades y otras se enfocaron en la lengua, experimentando así, por ejemplo, a partir del Proyecto Tarasco (1939) aplicado en la región purépecha la alfabetización en lengua nativa con miras a la castellanización fue apuntando a modelos de educación bicultural y bilingüe propuestas por la SEP no por las comunidades indígenas.

Finalmente, la cuestión indígena pasó a ser asuntos de las instituciones encargadas de operar la educación en el país bajo distintas alianzas y acuerdo de la SEP se creó en 1978 la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) misma que actualmente sigue vigente con el nombre de Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe[24], ubicada en la Ciudad de México y también existe el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas[25] (INPI). Se abrieron debates importantes que centralizaron la mirada a la educación indígena pensada desde la lengua nativa no como vehículo de conocimiento (Cleto Díaz, 2019)

[23]Para ello, la estación experimental de Carapan en Michoacán fundada en 1932 y también desde las capacitaciones en el Instituto lingüístico de verano, Congreso indigenista que se llevó a cabo en Pátzcuaro.
[24] Página oficial de la DGEI: https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/
[25] El Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas es la instancia del Gobierno de México que tiene como misión impulsar una nueva relación entre el Estado mexicano y los pueblos indígenas y afromexicano, basada en el reconocimiento, el respeto y el ejercicio efectivo de sus derechos fundamentales como sujetos de derecho público. https://www.gob.mx/inpi

permitió abrir nuevas discusiones y retos para el docente y la comunidad desde la arena intercultural, poco a poco fueron surgiendo movimientos y resistencias que generaban vínculos e intercambios con otras culturas, prácticas y conocimiento la llamada interculturalidad relacional (Walsh, 2010), pero también dio entrada a cuestionamientos hacia la escuela entendida como una herramienta política del Estado y desde la cual se seguía reproduciendo estructuras de racismo (Velasco, 2016).

Aportes sobre el multiculturalismo ligado a la redefinición de identidad étnicas indígenas (Dietz y Mateos, 2011) se habla entonces de que para la educación indígena era un debate importante y necesario que reconociera la incapacidad de los estados para entender los modos de vida y conocimiento de las culturas. El multiculturalismo abrió las puertas a la interculturalidad y de ahí que varios autores han aportado ideas de las cuales muchos movimientos sociales y resistencias pedagógicas y educativas se han identificado. Este debate del multiculturalismo es una arena de lucha, debate y empoderamiento donde no sólo convergen instituciones escolares sino también movimientos sociales, reclamos indígenas cada uno con sus propias agendas (Dietz *et al.,* 2008) el campo de la educación intercultural debe mirarse desde lentes complejos ya que al llevarlo al terreno de lo local y lo práctico, están presentes tres elementos: resistencia, negociación y manipulación (González Apodaca, 2009), incluso cuando este debate se inserta en la parte escolar.

En el mismo sentido, este marco entorno a la interculturalidad adquiere especial atención para este diálogo de la educación con la autonomía porque cuestiona no sólo las relaciones asimétricas que el Estado buscaba seguir reproduciendo incluso mediante la educación, sino también cuestionar las deudas históricas contraídas en la educación en contextos indígenas (González Apodaca, 2009). Es decir, la historia de la educación indígena en México contiene cicatrices que la educación occidental y hegemónica ha dejado a las comunidades indígenas. Es así como estos debates son solo un acercamiento al entramado de resistencias y de apuestas que las "experiencias pedagógicas-educativas" (Barbosa, 2015) han logrado alcanzar y que responden a problemáticas y necesidades que históricamente se han querido resolver por parte del Estado por medio de una educación indígena, pensada por los que no son indígenas, para ayudar a los indígenas, en esto ¿habrá contradicción en cuanto al debate de la autonomía educativa?

Sartorello (2009) reafirma que "la interculturalidad no es un concepto ni homogéneo

ni unidireccional, sino que es en sí misma una idea debatida, en constante negociación y definición" (p. 78), de ahí que las luchas y resistencias político-pedagógicas y educativas sigan resonando el día de hoy en las discusiones ancladas a comunidades indígenas, a movimientos sociales vinculados a horizontes de autonomía, así como, apuestas críticas a la educación en México. La relación entre educación y autonomía se puede observar cuando existe un entendimiento comunitario y real de lo que implican estos dos conceptos para la supervivencia de la vida en comunidad y el resguardo de un legado de lucha por la vida.

Segundo nivel. Diálogos y apuestas político-pedagógicas y educativas desde las resistencias y con el territorio

En este apartado compartiré algunos diálogos y apuestas que parten de experiencias diversas que articulan discusiones desde las resistencias educativas. Dichas experiencias han ido conformando junto con otras más un contexto acerca de la educación ya que al dar cuenta de lo que hacen en cada uno de los territorios también contribuyen a ampliar los debates y a generar otros diálogos con otras experiencias en latitudes distintas. Es cierto que cada uno de los aportes que se presentan como parte del nivel uno ofrecen un panorama general desde el cual podemos rastrear elementos que son vinculantes entre sí a la hora de hablar de autonomía y educación tales como; el territorio, los conocimientos propios, la forma de organización y el reconocimiento y efectividad de los derechos de los pueblos indígenas, así como también desde la cuestión educativa resultan directrices tales como; las políticas educativas, la escuela y el docente.

La educación vista desde estos tres elementos es importante porque ayuda a comprender los diálogos que se irán tejiendo, por un lado, la historia de la educación mexicana nos muestra que las políticas se entienden en relación con los ideales sociales, culturales y políticos o a la demanda de cubrir ciertos objetivos que vienen de arriba hacia abajo y que sostienen la concepción de la educación, lo cual a partir de las resistencias socioeducativas se han ido poniendo en tensión. En cuanto a la escuela se puede entender en relación con el lugar o espacio físico donde se operativizan esos objetivos o ideales, pero también se han sumado nuevas discusiones que reconocen a la escuela como institución que se transforma en una especie de interfaz entre el estado y los pueblos indígenas (Rockwell y Gomes, 2009, citado en Dietz y Mateos, 2011).

El trasfondo histórico que interpela a las escuelas desde la época posrevolucionaria es algo que ha costado trabajo modificar en muchos casos esas barreras han impedido que movimientos sociales tomen en cuenta a las escuelas para pensar en cambios a la educación. Por ello, las escuelas trabajen de manera aislada como si estuvieran fuera de esa realidad de lucha social. Pareciera que las discusiones de la autonomía no alcanzan a llegar a las escuelas, se quedan solo en la arena comunitaria. En cuanto a ello, Baronnet (2009) añade que el papel de las escuelas autónomas hace énfasis en lo propio, partiendo de las condiciones locales para de ahí producir aprendizajes significativos y situados en la comunidad. Pensar el concepto de escuela autónoma también implica pensar el interculturalismo desde abajo (Rappaport, 2005). Ello permite que la noción de autonomía educativa involucre tanto lo escolar como lo extraescolar desde las aspiraciones de las comunidades.

De esta manera pensar la propuesta de una escuela autónoma tendría que referir a reconocer la influencia y función que tendría una escuela en la comunidad y la comunidad en la escuela buscando comprender los procesos que ocurren en lo cotidiano y que aportan a la vida escolar y viceversa articular los procesos, reflexiones y conocimientos que ocurren en la escuela y que a su vez aportan o deberían de aportar a nutrir la vida local y la reproducción de lo comunitario. Así mismo, los docentes se entienden con relación a las y los sujetos que construyen estrategias y consolidan un discurso para poder llevar a la práctica esos ideales que sostiene la educación nacional. Ante este discurso Rockwell y Mercado (1988) argumentan que los docentes se les debe reconocer por su papel de maestros y maestras y también como sujetos, es decir, personas que organizan su propia vida y trabajo, apropiándose de manera diferenciada de todo lo que compone a las escuelas y a sus propias acciones. Mismas acciones que se sitúan desde un territorio entendido y comprendido en su complejidad, su armonía y contradicciones, contemplando también aquellos procesos de despojo del saber ya que la sociedad capitalista ha buscado des-territorializar los lugares íntimos y los territorios sagrados para las comunidades indígenas (Muchavisoy, 2018). Es así como el papel del docente debe ser considerado como "eje activo de cambio, como asesor, como facilitador de la vida escolar, pero también crítico de su propia hacer y construcción en colectivo. No solo se busca que la figura del docente cubra las expectativas del Estado, sino que se reconozca como miembros sentí-pensante y potencial eje de cambio para su educación y su escuela" (Cleto Díaz, 2019, p. 24).

Las apuestas político-pedagógicas y educativas se sitúan desde estos diálogos que continúan siendo abonados como campos de cultivo fértiles para seguir sembrando nuevos elementos y matices a lo que ocurre desde los territorios. En medio de esta complejidad y reflexiones es que las experiencias se han atrevido a cuestionar y proponer cambios a los elementos que en sí mismos consolidan una educación nacional oficial, pero también se encuentran dentro de un "territorio comunitario conformado por marcadores culturales naturales y construidos que constituyen geosímbolos que pueden compartidos a nivel regional, con otras comunidades" (Maldonado Alvarado, 2022), lo cual demuestra puntos de encuentro inmersos en los arsenales que cargan las resistencias socioeducativas en cada comunidad.

Dado que estos debates tienen que ver más con la relación entre la escuela y la comunidad se han sumado reflexiones críticas al campo de la educación desde dos cajones analíticos-reflexivos desde los cuales se pueden perfilar aportes significativos vinculados con las aspiraciones autonómicas y las posiciones de resistencia[26] frente al estado por las comunidades. El primer cajón es el de las alternativas educativas desde donde se pueden identificar experiencias mexicanas; por ejemplo, el Plan para la transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO) vinculado a los aportes que hace el magisterio indígena en este contexto, en función de ello han buscado "construir alternativas educativas que respondan a las necesidades y condiciones de los pueblos originarios de Oaxaca" (Meyer, 2010, p. 88 citado en Colin Huizar, 2019, p. 9). Este proyecto de PTEO "no propone de facto la modificación de la institución educativa oficial […] sino que explora un proyecto pedagógico para el ejercicio de una escuela con mayor participación en las comunidades […]" (Colin Huizar, 2019, p. 9).

El abordaje que realiza Alberto Colin (2019) respecto a dos experiencias de Escuelas integrales dentro de este cajón analítico-reflexivo de las alternativas educativas situadas en la meseta p'urhèpecha en Michoacán, reafirma la capacidad de las y los sujetos educativos en cuanto a la apropiación de un programa alternativo en la escuela dentro de un contexto de maestros y maestras comprometidos con la educación. Dado que el abordaje de las alternativas educativas alcanza debates amplios sobre el docente, la escuela y las propuestas

[26] 1. Separarnos del Estado o 2. Exigirle al Estado, considero que ambas posturas son respetables y cualquiera de las dos está apuntando hacia una transformación en su relación y autonomía frente al Estado.

pedagógicas se recupera su definición entendida como:

> la diversificación de prácticas escolares que se despliegan de un proyecto de educación alternativa matriz que elaboran los colectivos docentes agrupados en la CNTE, quienes inspiran su planteamiento político, educativo y escolar en algunos postulados de la pedagogía crítica y la educación popular [...] es un espacio de debate necesario para la buena educación [...] se construyen en cada espacio escolar-comunitario que se tome en serio la concientización social (Cisneros Villanueva, 2016, citado en Colin Huizar, 2019, p. 22).

Hablar de alternativas educativas no apela a ser un indicador con el cual medir lo que es alternativo y lo que no lo es, pero si motivar un análisis más cuidadoso acerca de "cómo se expresan las relaciones sociales y se vinculan las prácticas de sujetos concretos en el contexto escolar y comunitario a partir de experiencias específicas en cada una de las instituciones educativas donde los maestros y las maestras construyen alternativas educativas" (Colin Huizar, 2019, p. 22). Por lo tanto, considero que uno de los aportes a este planteamiento se puede encontrar en la investigación previa[27] que realicé y desde la cual se siguen hilando reflexiones que describen relaciones presentes entre las prácticas escolares y la vida comunitaria en Cherán como estrategias que abonan al campo de las alternativas educativas en Michoacán.

Hay una pregunta que recupera Alberto Colin que refuerza el sentido político y situado de este campo "¿se puede ser alternativo desde el sistema educativo oficial?" (Bermúdez *et al.*, 2015, citado en Colin Huizar, 2019, p. 21) esta pregunta nos conduce hacia diversas respuestas que sin duda debería de partir de lo que las y los sujetos involucrados en la educación en cada contexto y motiva a situar el debate desde la institución educativa. La respuesta negativa o positiva daría cuentas de la intencionalidad política y del interés que se tenga o no de hacer cambios a esas estructuras hegemónicas como la escuela y su complejidad, pero también de pensar ¿a quiénes les correspondería ser alternativos dentro del sistema educativo oficial?, creo que la respuesta puede ser obvia, pero la comprensión va más allá de una tarea que solo le correspondería al docente y más si la apuesta se sitúa dentro de un entramado comunitario que destaca principalmente por su carácter insurreccional de la

[27] Me refiero a la tesis de licenciatura "De las prácticas escolares a la vida comunitaria de Cherán K'eri: el papel de la escuela y el docente indígena desde el marco de la autonomía comunitaria", Cleto Díaz, 2019. https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000799493/3/0799493.pdf

comunalidad (Maldonado Alvarado y Moreno Badajoz, 2022) como lo es Cherán.

El segundo cajón analítico-reflexivo que ayuda a comprender las expresiones de las resistencias político-pedagógicas y educativas se vincula con la teorización de la educación formal e informal en el cual está presente "el cuidado, la preservación, el bienestar, la reconstrucción y la defensa de la tierra-territorio, el medio ambiente y los bienes comunes [y que a su vez] buscan soluciones colectivas, adecuadas a las necesidades y los contextos locales, que cuestionan y se emancipan de la razón del Estado y del mercado para relacionarse con los ecosistemas, el cuerpo-territorio, la tierra territorio y la sociedad-naturaleza (Maldonado Alvarado y Moreno Badajoz, 2022, p. 12).

Es decir, este segundo cajón subraya elementos que caracterizan a estas experiencias que resisten y crean procesos de re-existencia dentro del marco de lo formal e informal, llama la atención hacia la función de las escuelas en esos procesos de defensa por la vida. Estos dos autores Rocío Moreno Badajoz y Benjamín Maldonado Alvarado coordinaron una de las obras recientes[28] que realiza una distribución significativa para conocer el trabajo desde los territorios en dos apuestas claras: 1. Escuela-territorio y 2. Las pedagogías territoriales. En ambas apuestas existen ejes vinculantes tales como; el territorio, el proceso de enseñar y aprender, la cuestión de la comunalidad, el fortalecimiento del tejido social en relación con lo comunitario y sus significados, espacios como la familia, el barrio y el bosque-territorio. Así pues, las experiencias que surgen desde lo formal e informal escuela-territorio y las pedagogías territoriales tienen un elemento que enfatiza el quehacer desde las y los sujetos educativos "el cuerpo como territorio y como el cuerpo genera territorialidad con que agudizar la defensa de la vida" (Maldonado Alvarado y Moreno Badajoz, 2022, p. 12). Este elemento corporal se resalta más desde el ámbito de las pedagogías territoriales al poner el cuerpo para defender la vida, sin embargo, cabe preguntarse ¿de qué manera las apuestas educativas de escuela-territorio también generan interlocución con el cuerpo-territorio? Lo interesante es identificar que el magisterio indígena interviene en los contenidos educativos para incorporar la propia territorialidad comunal (Maldonado Alvarado y Moreno Badajoz, 2022).

[28] *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas*. Benjamín Maldonado Alvarado y Rocío Moreno Badajoz (coords.) 2022: Universidad de Guadalajara, México.

Apuestas y resistencias socioeducativas que se habitan desde el territorio

Pensar las estrategias pedagógicas y educativas desde el debate de las alternativas educativas y la educación formal e informal aporta referencias valiosas para comprender las resistencias históricas que han ocurrido dentro del aula y cuestionar desde ese lugar las contradicciones y huecos que tiene el sistema educativo nacional para el proyecto político de autonomía de las comunidades. Puesto que el control y la autonomía de sus territorios se vislumbra en la organización y en las prácticas comunitarias donde se asegura la reproducción de la vida comunitaria. De esta manera los debates se comienzan a fortalecer y a profundizar dado que son los actores locales los autores de impulsar esas estrategias en los espacios educativos institucionales hegemónicos como la escuela y en ámbitos de la vida cotidiana. Es allí donde empiezan a realizar prácticas autonómicas que parten de usar a su favor el margen de autonomía reconocida para hacer cambios en lo escolar y volver a ocupar sus espacios comunitarios para enseñar y aprender.

A continuación, retomo uno de los esquemas que inspiraron el presente apartado y nivel de discusión en el cual reconozco que los diálogos por la autonomía han ido alcanzando la cuestión educativa nacional como modelo oficial instaurado en las escuelas y al discurso sobre la educación. Hemos observado la influencia que tienen los ideales eugenésicos en la construcción de programas educativos nacionales verticales de arriba-abajo que a través de la historia de la educación en México se han hecho presentes dejando secuelas en las comunidades indígenas. Conversación que se torna incomoda en la lógica educativa nacional porque evidencia memorias de despojo y agravio, pero se vuelve necesaria para las y los sujetos que quieren hacer frente a las propias instituciones educativas para cambiarlas y usarlas para reforzar su autonomía comunitaria, es decir, avanzar "a construir un panorama educativo posible para las diversidades, respetando y construyendo hacia ellos y desde ellos integrando la complejidad de la escuela" (Cleto Díaz, 2019, p. 74). El esquema que se ilustra enseguida muestra algunas experiencias centradas en la parte socioeducativa desde las cuales se han percibido cambios y formas de apropiación de interés comunitario.

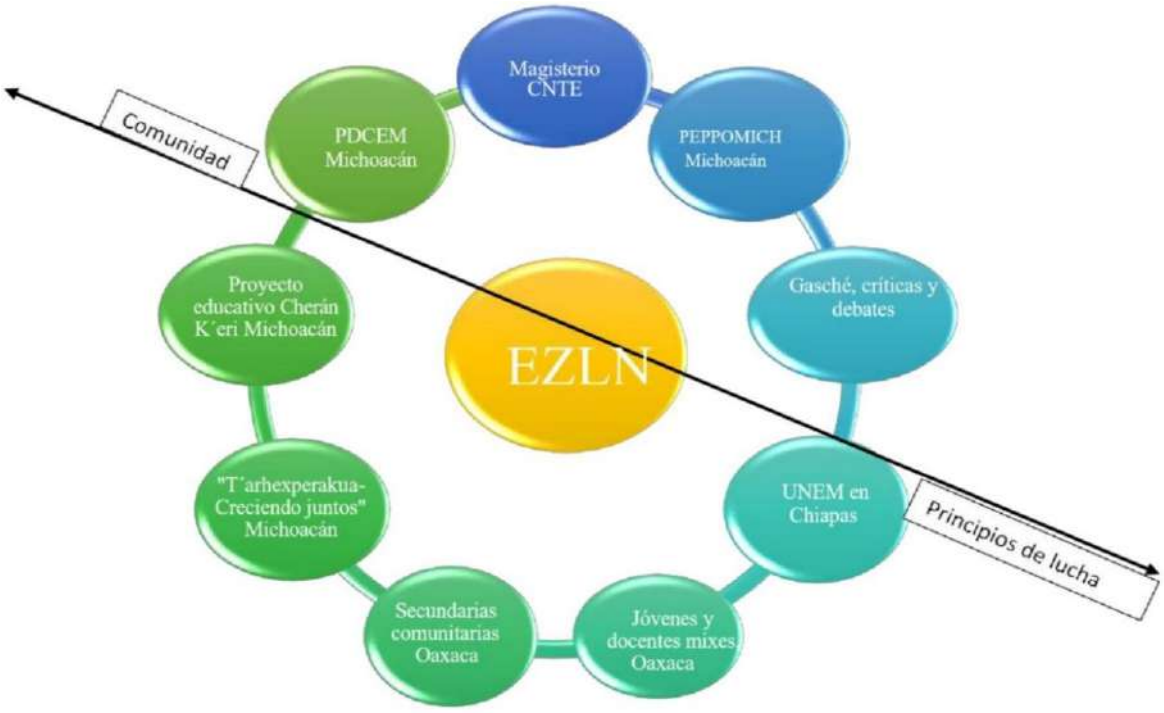


***Imagen 1**. Esquema de algunos de los diversos proyectos sobre educación y autonomía, no oficiales y contestatarios en diversas geografías del país derivadas del movimiento de 1994 en Chiapas. Recuperado de: "De las prácticas escolares a la vida comunitaria de Cherán K´eri", Cleto Díaz, 2019.*

El esquema muestra una perspectiva circular que refleja en la práctica una relación entre principios o formas de resistir entre sí, es decir, las comunidades entre sí no son indiferentes a los procesos de lucha y mucho menos a las violencias y despojos que se viven desde los territorios lo que hace que tengan puntos en común. Hemos visto hasta ahora que las exigencias de los pueblos indígenas tienen que ver con una acumulación histórica que ha omitido los agravios que han hecho las estructuras de poder hegemónicas hacia las comunidades. Para comenzar la descripción de esta ilustración es preciso puntualizar que no todos los ejemplos de resistencias socioeducativas que se muestran han tenido una influencia o impacto directo con otros procesos, por el ejemplo el caso del EZLN y los proyectos de la CENTE no tienen relación directa. Sin embargo, encontrar un punto de partida para comenzar a hablar de resistencias socioeducativas nos remite al proceso de las y los zapatistas con sus diferencias y limitaciones propias del proceso y distintas a los demás territorios y experiencias. El referente de autonomía y resistencia para el siglo XX en el país fue la lucha zapatista del EZLN en Chiapas en el cual los reflectores mediáticos, políticos y académicos

centraron su atención en lo que esta experiencia impacto y continúa impactando a nivel internacional. La lucha desde este territorio estaba generando una alternativa y resistencia desde lo propio como respuesta a la negligencia y falta de cumplimiento por parte del Estado. Los intereses políticos que el Estado tenía sobre los territorios indígenas tenían la intención de despojarles de las tierras y usarlas para beneficio particular.

El movimiento zapatista de 1994 demostró su ¡Ya basta! al separarse del Estado y comenzar a construir desde abajo su propia autonomía (Bertely, 2007) se cansó de las violencias sistemáticas, situación que viven comunidades en la actualidad que están luchando por no ser despojadas y desplazadas de sus territorios. Este movimiento tuvo el apoyo de otros países y también el respaldo jurídico por parte del Convenio 169 de la OIT y de reformas constitucionales que reconocían la pluralidad cultural y lingüística. A causa de falsas promesas y discursos prometedores que intentaban integrar a las culturas se descubrió que en realidad el Estado y los gobiernos no hacían lo que decían buscando que las comunidades actuaran en función de las reglas e intereses verticales y no bajo las reglas de las comunidades. Es por esa razón por la que el esquema previo coloca en el centro la experiencia del EZLN en relación a la temporalidad en que ocurre el proceso no para que sea extrapolable a otras luchas del país, o para que se entienda como el único referente, sino porque es preciso reconocer que la mediatización y divulgación de esta manera particular de resistir llamó la atención de otras respuestas contestatarias a nivel educativo en otros territorios como Oaxaca, el mismo Chiapas, incluso desde la academia. El nivel de relación que se entiende a partir de esta ilustración parte del reconocimiento, respeto y la motivación por resistir, luchar y defender los territorios, incluso para el caso de Cherán en Michoacán.

De esta manera las apuestas autonómicas para la educación desde las y los zapatistas se han situado desde llamadas escuelitas zapatistas mismas que han servido de inspiración y nuevas reflexiones para conocer el quehacer de una escuela, gestar proyectos educativos que colocan en el centro los saberes comunitarios y las formas de organización entre otros principios que resultan importantes para ellos, para sostener su lucha. En el contexto posterior al levantamiento de 1994 en Chiapas se sabe que:

> [...] muchas comunidades indígenas promovieron una reforma largamente esperada en sus escuelas locales, despidieron a sus profesores federales y eligieron a jóvenes de sus comunidades como maestros de sus escuelas primarias. Esta nueva responsabilidad motivó a muchos maestros

> recién designados, que solo contaban con una educación de nivel secundaria, a obtener una mayor capacitación. [de esta manera] un grupo de maestros de comunidades maya *tzotzil, tzeltal y ch'ol* formaron la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) (Bertely & Nigh, 2017).

Podemos reconocer que el EZLN comenzó a sembrar una semilla que se fue esparciendo en diversos territorios y de diversas maneras, sin embargo, en el mismo estado de Chiapas se gestaron experiencias que buscaba implementar lo teórico y lo práctico en procesos de educación básica bajo el control de las mismas comunidades. En este sentido estuvieron presentes planteamientos como el Método Inductivo Intercultural (MII) el cual fue "generado por Jorge Gasché en la Amazonia peruana, método que [María Bertely] había traído, cuidado y desarrollado en el país en años previos" (Sartorello y Morales, 2019). A principios de siglo XXI las múltiples reflexiones y esfuerzos se venían gestando con el interés y aliento de las y los propios maestros de las comunidades indígenas en Chiapas.

La autora María Bertely dedicó gran parte de su vida académica a reconocer que no se trataba esta lucha por la vida y el respeto de lo propio desde la educación no les correspondía solo a ellos refiriéndose a los indígenas y a un nosotros refiriéndose a los occidentales, sino que se necesitaban puentes, espacios para dialogar incluso desde "la SEP debería asegurarse de reunir a docentes indígenas y no indígenas, porque los primeros tenían mucho que aportar a sus colegas, desde el reconocimiento de contextos adversos enmarcados en la falta de condiciones ideales, pero con áreas de oportunidad identificadas por la innovación desde el reto y la innovación desde la práctica del profesorado indígena" (Sartorello y Morales, 2019). Para el caso del movimiento socioeducativo que estaba ocurriendo en Chiapas la mirada y atención hacia el magisterio fue creciendo y la participación de quienes estaban de cerca al movimiento político movilizaba nuevas discusiones sobre la cuestión educativa y la autonomía.

Continuando con la descripción del esquema en la parte inferior se nombran los esfuerzos que surgen desde el contexto oaxaqueño en él se identifican aportes socioeducativos vinculados con el magisterio de la sección 22 en Oaxaca quienes partiendo de una movilización territorial en 2006 conforman la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca por sus siglas (APPO) este espacio que funcionaba como asamblea tipo magisterial, más como asamblea democrática de comunal (Maldonado Alvarado, 2022, p. 112) surgió como una respuestas contestarias ante el descontento por reprimir el magisterio y con el

objetivo de derrocar a un gobernador en turno. “La APPO fue una asamblea sin territorio, que no constituyó poder de un espacio que se apropiara resignificándolo, lo que muestra que no fue la experiencia comunal de la mayoría de sus integrantes la que orientó la lucha, sino formas derivadas de otras experiencias de lucha, sin duda valiosa pero distinta” (Maldonado Alvarado, 2022, p. 112). Esta experiencia contribuye a poner atención en que los principios de lucha que surgen desde los movimientos educativos estén alineados con los comunitarios para medir el impacto y beneficio que estos tendrían en la política educativa comunitaria.

Desde este mismo contexto se ha descrito la experiencia de las Secundarias Comunitarias indígenas las cuales han centrado sus esfuerzos en resistir desde las aulas y dialogar con los conocimientos comunitarios usando las entrevistas para acercarse a la realidad social desde y con los estudiantes. Las experiencias de las Secundarias comunitarias se acercan a lo que autores como Alberto Colin Huizar describen en cuanto a lo que consideran los proyectos comunitarios al “contemplar como pilares: la defensa del territorio, el cuidado integral de la salud, las cosmovisiones de los pueblos y una práctica intercultural en el aula; así como el respeto a los derechos humanos y el impulso a la formación científica y tecnológica para el trabajo liberador” (2019, p. 9). Con relación a situar como una apuesta a dicha experiencia desde la cual se buscaba que la educación respondiera a contextos y las realidades que vivían los pueblos indígenas en Oaxaca, utilizaban las entrevistas comunitarias como una herramienta pedagógica. Las Secundarias comunitarias “no siguen el plan de estudios nacional trabajan por proyectos de aprendizaje con una duración de un ciclo escolar [...] la función del maestro es guiar, orientar y crear estrategias para que los estudiantes sean sujetos activos y autónomos en la búsqueda de conocimientos y en la construcción de aprendizajes” (Briseño, 2015, p. 6)

Al mismo tiempo, experiencias como el Bachillerato integral comunitario Ayuujk (BICAP) (González Apodaca, 2008) en el cual están al frente nuevamente los maestros y las maestras de la comunidad, maestros mixes que van enseñando y dialogando con otros jóvenes de la comunidad logrando consolidar un cuerpo docente consciente y alineado a la cosmovisión del pueblo. Recupera la percepción y necesidades de las juventudes al involucrarlas en debates sobre la enseñanza-aprendizaje y al compartir con ellos la responsabilidad del trabajo docente. Lo interesante de estas apuestas tanto el magisterio, el proyecto de secundarias comunitarias y los jóvenes indígenas es que están presentes las y los

sujetos que hacen educación, no me refiero únicamente a los maestros y las maestras, sino también a la misma comunidad. La percepción que se tiene sobre el contexto de Oaxaca radica en la tradición de resistencia vinculada a los docentes, las instituciones sociales y la necesidad de comprender la complejidad de su territorio desde muchas aristas.

Ahora bien, el territorio michoacano también acuerpa experiencias de resistencia socioeducativo en las cuales aparecen también los docentes como mediadores, impulsores o locutores de un discurso ligado a la educación popular o educación comunitaria. La comunidad de San isidro Uringüitiro ha trabajado desde un proyecto que pondera la lengua p'urhèpecha en las aulas por encima del español. Esta comunidad ubicada en la sierra de Michoacán en medio de la historia de políticas indigenistas y en contextos rurales los maestros y las maestras ponen en el centro el uso y resguardo de su lengua nativa por encima a través de prácticas, planeaciones, normas y cuidados vinculados con su territorio. De la misma manera y como parte de las iniciativas que surgen de la sección XVIII de la CNTE por reivindicar la experiencias activas de los docentes y crear proyectos educativos alternativos se encuentra el Programa Democrático de Educación y Cultura (PDECEM) como programa que se comenzó a poner en práctica en 2009 en Escuelas integrales en Michoacán y donde el educador tenía un papel central de cambio en la educación (Colin Huizar, 2019) y el Programa de Educación Primaria para los Pueblos Originarios de Michoacán (PEPOMICH) el cual se pensó como una herramienta que contenga esquemas, actividades y descripciones en p'urhèpecha para uso propio de las comunidades de las subregiones del estado (Cleto Díaz, 2019).

La última apuesta socioeducativa está situada en el territorio de Cherán se encuentra el Proyecto educativo Cherán K´eri mismo que fue creado en 2013 con la participación de Concejo Mayor de Gobierno Comunal (CMGC) de ese momento y junto a otras esferas comunitarias. El proyecto educativo es el resultado de un seguimiento a un plan de educación comunitaria integral y es relevante esta acotación porque muestra también que el proyecto educativo surge del interés y compromiso con la educación de su comunidad por parte de los maestros y maestras que estaban en el cargo de concejales para ese momento. Se reconoce que detrás de la creación del proyecto hubo un compromiso y exceptiva de cambio plasmada en un documento integral que tenía como fin llegar hasta las escuelas y ponerse en práctica por los docentes. Sin embargo, no contaban con las condiciones quizá poco visibles de las

realidades educativas en cada escuela. El proyecto buscaba integrar en niveles básicos elementos culturales y lingüístico sin menospreciar los planteamientos filosóficos de los planes y programas nacionales educativos se describe en el mismo trabajo la propuesta por líneas temáticas dos de ellas tenían que ver con la recuperación de la lengua, una con la práctica colectiva y la comunalidad en la escuela, otra con la relación con el medio ambiente y la última con la salud y el arte. Sin duda este trabajo marca un precedente y referente valioso para la historia de resistencia educativa en Cherán.

Finalmente, es preciso reconocer que al igual que estas experiencias nacionales existen muchas otras apuestas que generan prácticas de resistencia conforme a ideales de lucha por defender la vida y el territorio a una escala internacional. El caso de Colombia en Medellín donde podemos ver que se gestan y sostienen experiencias como la de Corporación Mi Comuna que, a través del juego, la escucha, el cuento, el arte y la comunicación hacen comunidad y resisten para formar también nuevas generaciones que conozcan su historia y vivan lecturas en voz alta sobre sus territorios (Duque Villa, 2024). Las experiencias desde Bolivia que teje al territorio con las formas de cultivar la tierra desde la cultura mapuche quienes desde proyectos como agricultura y horticultura (Manosalva, 2020) están reafirmando su cosmovisión al establecer qué tipo de plantas sembrar y en que temporalidades, pero también intentan transmitirlo a las nuevas generaciones al involucrar a jóvenes mapuches a regresar a la tierra. Lo que mantienen viva las resistencias socioeducativas es la capacidad de las y los sujetos con una conciencia sobre el cuidado de sus territorios y el compromiso político por una educación benéfica para preservar la vida en comunidad. Aquí solo se recuperan tres regiones, pero el grueso de estas resistencias cada vez aumenta a favor de las luchas por la vida, aunque con desafíos cada vez más violentos.

La escuela sin el Estado y el estado de la escuela: Experiencias en Chiapas

Las prácticas autonómicas con control territorial son espacios de resistencia y procesos autonómicos rebeldes que desafían la institucionalización a través del ejercicio de sus formas propias de autogobierno, con sus instituciones definidas por ellos y reguladas de acuerdo con sus principios y valores construidos comunalmente y supervisadas por sus instancias colectivas de decisión. No sujetas ni subordinadas a las reglas del Estado, no homogéneas ni libre de conflictos, ni estáticas, sino dinámicas y con propuestas de distintos proyectos que surgen de la comunidad. Actualmente se encuentran en tensión y negociación y en respuesta

a los distintos desafíos estatales. Las prácticas autonómicas se pueden entender como espacios que resisten al capital, a los modos de acumulación, desposesión y dominio de relaciones de explotación y neoextractivimo (Ventura Patiño, 2024, p. 39). Adentrarnos de manera puntual al contexto zapatista de las escuelas donde no está presente el Estado y a otra escuela donde aún con la presencia del Estado las condiciones son diferentes intenta ser un ejercicio de reflexión que sitúe el concepto de educación en términos de experiencias locales y con clave de aprendizajes para su análisis.

La escuela sin el Estado representa la experiencia en que las y los zapatistas han creado espacios otros para enseñar y aprender, no solo dentro de la arena escolar sino también desde el consenso, la escucha, la palabra, saberes medicinales, la propia alimentación y la salud. También representa esa separación a lo que ellos llaman un "mal gobierno", podemos afirmar que esta lucha de las y los zapatistas no fue pensada como una receta que todos los pueblos indígenas en México tenían que seguir citó el siguiente texto de la obra Nosotrxs lxs Indixs de Hugo Blanco Galdós (2019):

> Cuando alguien le dijo a [subcomandante] Marcos que ellos eran la vanguardia de México, Marcos respondió: -Nosotros no sabemos los problemas que tiene Coahuila ni cómo enfrentarlos. Eso saben los compañeros de Coahuila, ¿cómo vamos a ser su vanguardia?
> (p. 328) [los zapatistas dicen] -Por favor no nos copien, cada uno en su tiempo y en su geografía sabrá como hacer" (p. 331).
>
> Un presidente de México dijo: -Allí hay uno solo que piensa, los otros lo siguen como ovejas- [Pues que creen] 1111 indígenas zapatistas se desperdigaron por México explicando por qué luchan y cuál era su lucha (p. 327).
>
> Les invitaron a la Cámara de Diputados, todos esperaban que fuera Marcos, No fue así. En la delegación estaba una compañera que tomó la palabra y dijo: -Parece que esperaban que viniera el subcomandante Marcos. Él no está acá por dos razones: él es subcomandante, nosotros somos los comandantes. Él es militar y este no es un lugar para militares. [La que dijo eso] Era la Comandanta Ramona (p. 328)

Las y los zapatistas se gobiernan desde el "mandar obedeciendo" bajo siete principios; 1) Servir y no servirse, 2) Representar y no suplantar, 3) Construir y no destruir, 4) Obedecer y no mandar, 5) Proponer y no imponer, 6) Convencer y no vencer y 7) Bajar y no subir. Es claro que estaban marcando una diferencia subversiva no sólo en la forma de pensar sino en la forma de relacionarse. Bajo este contexto más la asamblea, los caracoles y la Junta de Buen Gobierno las y los zapatistas también han sostenido modos de ver la escuela que desestabiliza

el mismo orden del sistema educativo como lo conocemos, con ello me refiero a ver la escuela como la casa, el huerto, la asamblea, el trabajo colectivo sujetos a sus reglas comunitarias, experiencias como las escuelitas zapatistas ayudan a reconocer que es posible gestionar desde las comunidades la educación y no solo la política-forma de gobierno en el caso específico del EZLN sin depender del gobierno y resistiendo a partir de su propia forma de organización y concepción de lo que están defendiendo.

> A la escuelita zapatista fuimos invitadas como estudiantes […] los materiales educativos fueron escritos por compañeros y compañeras que habían ejercido algún cargo de representación en uno de los tres niveles. Los maestros eran la gente de cada pueblo que respondía a nuestras preguntas los cursos eran teóricos y prácticos, participábamos del trabajo colectivo […] Tienen escuelas hasta secundaria los maestros no ganan dinero, el pueblo les da lo que necesitan, también las escuelas tienen una parcela para trabajar la tierra. Alumnos de primaria saben más que los de secundaria de las escuelas del sistema. Los maestros no se consideran "sabelotodo", entienden que el aprendizaje es mutuo (Blanco Galdós, 2019, p. 330).

La pluralidad de experiencias pedagógicas situadas desde Chiapas se ha convertido en un referente inspirador para pensar la función crítica de la escuela y del docente parte de ello se describe de manera específica en los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) como entidades intercomunales en este territorio. De acuerdo con Bruno Baronnet (2015) desde este lugar el actor educativo y colectivo que legitima o desaprueba lo que se va a enseñar en las escuelas denominadas autónomas es el pueblo. Para ello, se recurre a acuerdos y negociaciones dentro de las formas internas de participación y toma de decisiones como lo son las asambleas. De esta manera, "la escuela se vuelve un lugar de aprendizaje culturalmente situado, pertinente y descolonizador en la medida en que son los autónomos quienes se encargan de determinar lo que es prioritario enseñar a las nuevas generaciones" (Baronnet, 2015, p. 64). La escuela y el educador o promotor recobran la legitimidad comunitaria siempre y cuando cumplan los acuerdos negociados y decididos en colectivo, es decir que se encuentran bajo la mira del proyecto político y cultural autonómico.

Los aprendizajes que podemos obtener de las experiencias en territorio zapatista con relación al campo educativo nacional son diversos y profundos. Entre ellos, se encuentra la lógica de toma de control popular en torno a lo que se enseña y aprende en el seno de su territorio, al lograr la democratización del conocimiento desde el actor educativo, desde la posibilidad de cuestionar no solo las estructuras de poder, sino también la función de la escuela y del docente. Me parece un juego de palabras conveniente que las escuelas se

nombren autónomas partiendo de cambios en la concepción de escuela, los cuales están anclados a una lucha política. Otro aprendizaje es la posibilidad de pensar en las dificultades del proyecto de educación autónoma desde este contexto en donde el fracaso se refiere a "un incumplimiento del acuerdo por parte de los actores comunitarios […] la legitimación del educador y de su intervención pedagógica se ubica en medio del juego político local y regional" (Baronnet, 2015, p. 65). Esto nos lleva a repensar en los límites y limitantes de cada proyecto educativo, incluso creado por las mismas comunidades autónomas ya que, si bien van a contracorriente de un sistema individual occidental, al mismo tiempo, pueden estar presentes las contradicciones, tensiones y fracasos que se vuelven relevantes para el análisis. Los sistemas comunales de escuelas son legítimos "porque responden al proyecto político y cultural al que se adhieren" (Baronnet, 2015, p. 65), lo cual corresponde a un aprendizaje que se rescata para pensar en un proyecto educativo autónomo en el cual exista un piso común sólido sobre lo que significa hacer educación desde las comunidades ejerciendo autonomía.

Resulta valioso para esta investigación aprender y recuperar en estas líneas algunos aspectos que pueden ser útiles para otras experiencias y que sitúan en el "corazón de sus contenidos pedagógicos" (Baronnet, 2015) su autonomía política, su relación con la tierra-territorio y la dignidad humana. Además de que reconfiguran el papel dado a la educación y cuestionan esa desatención históricamente protagonizada por el Estado, de ahí que esa autoridad, forma de gobernar y capacidad de cuestionar sitúa a la persona comunitaria o a los autónomos (Baronnet, 2015) como protagonistas para crear una historia plural de la educación desde las comunidades zapatistas.

La lucha de las y los zapatistas no solo ha alineado el pensamiento de lucha sino también el ojo, con esto me refiero a que esta experiencia ha conseguido comunicar su lucha desde resistir con la palabra y enseñar con el ejemplo, pero también desde fotografía, es decir han permitido que su lucha se retrate y escriba por otros que simpatiza con ellos para agrandar lo que hacen. Permitieron que personas de fuera pudieran retratar lo que estaban viviendo, así como, aquellos elementos que sostenían sus principios de lucha y eso fue algo que desde mi punto de vista puedo nombrar como un tipo de estrategia de comunicación visual a(e)fectiva ya que, no solo lograron comunicar de manera efectiva lo que estaba ocurriendo con su lucha y para darle difusión, siendo esta una estrategia también para mantener a través del tiempo una memoria visual de su lucha, sino que también lograron comunicar (nos) a

través de cada una de esas imágenes la manera en que estaban viviendo su lucha desde sus territorios creando vínculos afectivos-cercanos con la lucha sin ser de la comunidad, sin ser indígenas, sin ser zapatistas, es sabido que muchas comunidades en el país reconocen y respetan lo que ellos han hecho.

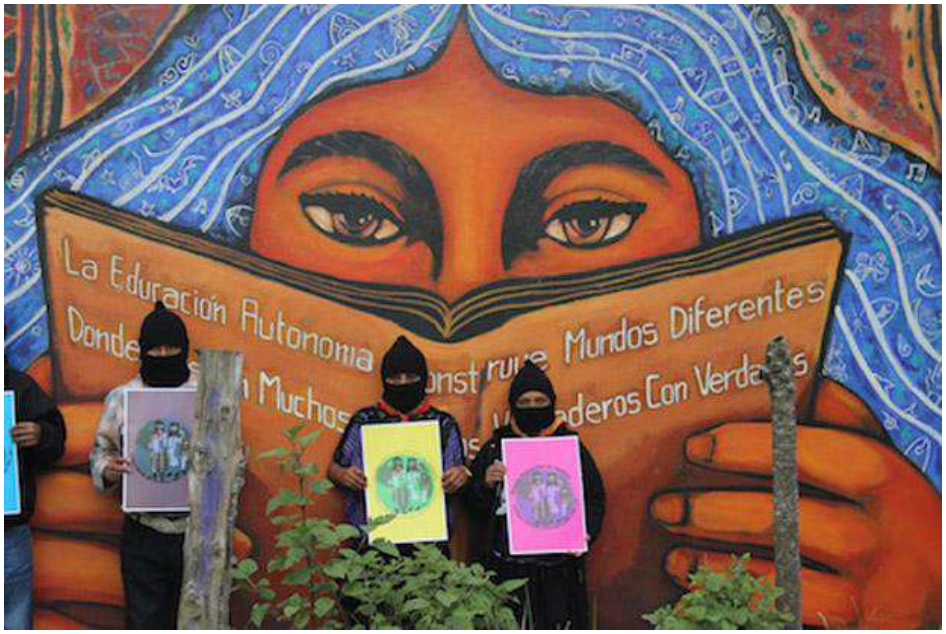


Imagen 2. *Celebración de los diez años de autonomía desde la Escuelita zapatista: Recuperado de: Sitio web https://popularresistance.org/*

Es claro que eso no fue todo, lo que escuchamos quienes estábamos lejos de las montañas de Chiapas eran discursos que se trasmitían en frases poderosas tales como; nunca más un México sin nosotros, otro mundo es posible, somos maíz, autonomía es vida sumisión es muerte, mandar obedeciendo, luchemos juntos sigamos adelante y, en especial, dos frases que hicieron sentido al estar cerca de la lucha de Cherán: Tenemos que aprender a ver y escuchar con el corazón de la Comandanta Ramona y las mujeres rebeldes que luchan. Todas ellas han servido como frases para comunicar una lucha, un posicionamiento y una estrategia para crear resistencia colectiva, en este caso de Chiapas, pero ocurre también desde Cherán.

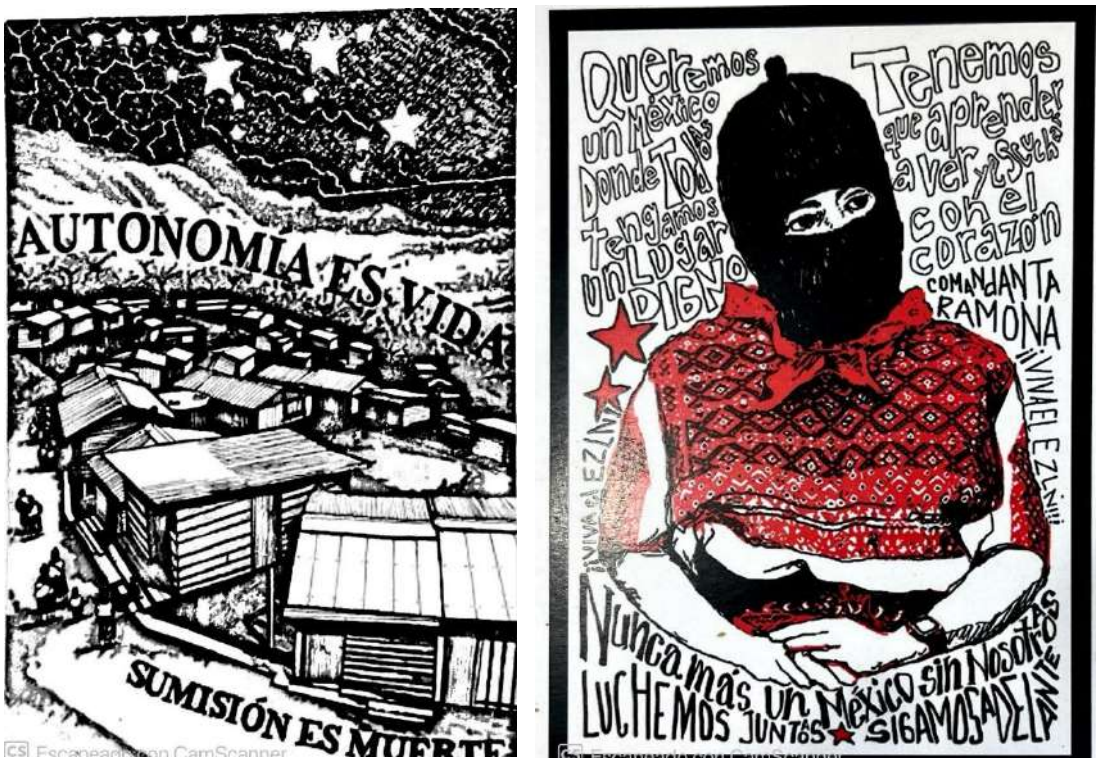


Imagen 3. *Colección de arte visual sobre el movimiento zapatista. Fuente: Archivo personal*

El camino que continúa recorriendo el movimiento del EZLN aún tiene mucho que seguir compartiendo, en algún momento escuche a dos mujeres jóvenes indígenas *tzotzil* de Chiapas y también a maestros y maestras de comunidades[29] cercanas a la capital decir -hay cosas que mejorar no hemos acabado hay muchas cosas que no estamos viendo- las tensiones, desacuerdos, relecturas a la lucha incluso la misma memoria histórica del movimiento es importante de fortalecer pensando en las nuevas generaciones, en los impactos que han generado los zapatista aunque no sea ese su fin último, si ha sido una realidad y es que esta lucha marcó un parteaguas importante y un referente que indudablemente se pone en la mira de los otros pueblos indígenas. Por eso autoras como Mariana Mora (2010) reconocen que "son autonomías en resistencia, consideradas como radicales, porque no sólo no tienen relación con el gobierno, como parte de un posicionamiento político contra el Estado, sino que van más allá, al desafiar las lógicas del capital y el legado de un poder-conocimiento colonial. Asimismo, cuentan con una base territorial con su propia lógica política-militar y

[29] Escuela primaria "José María Morelos y Pavón" de Betania, Teopisca, Chiapas.

la producción de una identidad política colectiva" (citado en Ventura Patiño, 2024, p. 26).

Por otro lado, hablar del estado de la escuela alude a una experiencia situada en una escuela en las llanuras de Chiapas en donde la frase de Freire tomó sentido con los sueños y anhelos de la educación "en la práctica de navegar se confirma, se modifican o se amplían los saberes" (Freire, 2004, p. 11). El trabajo del Sembrador[30] es un ejemplo de esa gran tarea que corresponde a la práctica de navegar y vivir el proceso de hacer una educación diferente según el contexto de la comunidad. Dicha experiencia resulta en un documental en él que se plasman subjetividades construidas desde el territorio dentro y fuera de la escuela, se desarrolla en una comunidad maya *Tzeltal* inmersa en un contexto familiar-comunitario donde la neblina cobijaba los salones de la escuela multigrado entre montañas de Chiapas. Es asombroso poder recuperar esta experiencia en clave de aprendizajes para el concepto de educación ya que, a través de una entrevista en junio de 2021 al maestro Bartolomé Vázquez al que llaman el sembrador porque representa en su profundidad reflexiones valiosas para el análisis de ambas experiencias en Cherán: la FogataMxM y la escuelita.

Más tarde casi un año después en abril del 2022 tuve la oportunidad de conocerlo en persona de escuchar experiencias que ocurrían en las escuelas multigrado de distintas partes del país en un Congreso organizado por la RIER y la Comunidad multigrado. Asimismo, logramos estar presentes en la Escuela primaria bilingüe multigrado Mariano Escobedo de Monte de los Olivos ubicada en el municipio Venustiano Carranza, en la región de los Llanos de Chiapas en la cual se desarrolló la historia del sembrador. Estar en ese lugar significo mucho, la mayoría de las veces cuando conversaba con los maestros y las maestras de la escuelita *Tsitsipandakuri* en Cherán ponían como ejemplo a Chiapas y decían -es que ellos sí han logrado- haciendo referencia a que ellos si habían podido hacer las cosas diferentes con respecto a la educación, lo repito esto tiene que ver con la influencia y el impacto mediático que ha tenido el EZLN en el país.

[30] Dirigido por Melissa Elizondo estrenado en 2018.

Fotografía 3. *Conferencia "el sembrador" de la Convención nacional multigrado en la escuela primaria "Mariano Escobedo" Monte de los Olivos, Chiapas, 22 de abril de 2022. Fuente: Archivo personal.*

La experiencia del sembrador muestra el estado de la escuela como un ejemplo con varias facetas del ser maestro en un contexto rural interconectadas en un mismo contexto en dónde se es maestro, gestor, aprendiz, facilitador, amigo, es decir lo que refleja esta historia contada a través del documental y la voz directa del maestro Bartolomé Vázquez es la forma en que un maestro se teje con otros roles sociales que van más allá del hecho de estar dentro de las aulas como maestro, pero que a su vez hacen posible que haya educación. La manera de pensar esta experiencia parte de reconocer que "un profesor sabe que la pedagogía no está en los libros" (Rodríguez, 2020) y que la forma de relacionarse e incentivar las relaciones entre todos es una tarea que también le corresponde como maestro, pero que debe ser respaldada por la familia que hacen a la comunidad y los otros niños y niñas que conforman la escuela.

Por lo que la reflexión central habita también en el ser maestro con memorias personales construidas en la educación, podríamos llamarlas trayectorias de formación que como persona recibió e implica que el docente acuda a esas memorias "si es que uno tiene voluntad de hacer las cosas eso ayuda para hacer lo que a ti te gusto en la escuela, tratar de

recordarlo, es decir como una recreación de las cosas que fueron buenas y de evitar las que fueron malos […] pienso en cómo me hubiera gustado que mis maestros me hubieran enseñado" (B. Vázquez, comunicación personal, 6 de junio del 2021).

Y así poder "comenzar, soñar, imaginar y construir una formación integral desde donde cada quién se encuentre" (B. Vázquez, comunicación personal, 6 de junio del 2021). El proceso educativo que ocurre en esta experiencia es un ejemplo de resistencia política educativa muestra la complejidad de la Dodiscencia[31] (Freire, 2004) desde la escuela, no rechaza este espacio más bien la entiende de una manera diferente a como la podría entender el Estado. En este sentido el maestro conoce a sus alumnos y también a sus familias, sus problemas y también sus debilidades se interesa por la manera en que ocurre el proceso de enseñar(con)-aprender(desde) el investigar se convierte en una práctica in situ consciente del maestro para conocer, proponer, aportar y modificar a esa educación deseada. Lo anterior implica poner el ejemplo con lo que como maestro realiza tanto dentro como fuera del aula el maestro Bartolomé tenía claro que su labor no terminaba al cerrar las puertas de la escuela, sino que continuaba incluso de camino a casa.

Este concepto de dodiscencia busca problematizar la unidireccionalidad del modelo educativo donde el docente solo enseñe sin dejarse permear por su contexto dicha noción aporta una perspectiva reflexiva para la labor del docente que vive la educación desde la casa, la familia, la comunidad, el campo, la escuela, los niños, la milpa que a la vez forman parte de escenarios de socialización (Lahire, 2007) e intercambio que abonan a la formación integral. Para Bartolomé "el mejor maestro de un niño es otro niño", porque el niño puede compartir conocimiento y transformar relaciones y espacios de juego en aprendizajes al interactuar con otros niños. Lo que las niñas, niños, familias y el maestro viven en esa escuela es reflejo de que desde las aulas se pueden construir sueños y se pueden hacer realidad enuncia el maestro Bartolomé "la escuela se forma de sueños reales, sueños que se pueden cumplir y que son acompañados por todos los que habitamos la escuela" (comunicación

[31] Este concepto hace referencia a la idea de enseñar y aprender como un proceso bidireccional, hace énfasis en el docente como alguien que también aprende mientras enseña a otras y otros. La perspectiva de Freire también nos recuerda que el conocimiento es un proceso de construcción de saberes desde la realidad y experiencia, pero a la vez la educación debe apostar por formar una consciencia crítica. Esto no solo en los estudiantes sino también en el docente. Este concepto de dodisencia promueve una relación horizontal entre el que enseña y el que aprende rompiendo jerarquías desde la escuela e incentivando el diálogo y la participación en la educación.

personal, 6 de junio del 2021). En este sentido las propuestas de Freire (2004) desde la pedagogía de la autonomía plantean que enseñar exige construir las condiciones para cultivar y aprender críticamente considero que la experiencia narrada desde las diversas voces en este documental refleja que desde la escuela se pueden crear las condiciones adecuadas para cultivar una educación formadora para la vida, una educación en donde el juego pueda ser una herramienta pedagógica.

La perspectiva que se tenga sobre el currículo escolar también impactará en la manera en que se pretenda desarrollar "lo importante es poder pensar en el desarrollo humano, en humanizar la educación" (B. Vázquez, comunicación personal, 6 de junio del 2021) a la vez considerar que el espacio de creación se permita ser integral y que ocurra en la práctica un acompañamiento de los que hacen a la escuela. Los que revisan y aplican cada mañana las actividades y estrategias educativas dentro y fuera de un salón de clases reconocen lo que hay a su alrededor como útil y valioso para continuar aprendiendo. El mayor reto al hablar de educación es que se pueda comprender desde un sentido "complejo, integral, social, político, cultural, y formador" (B. Vázquez, comunicación personal, 6 de junio del 2021) no solo para los niños sino también para la comunidad y para los maestros y las maestras, para todos aquellos que piensan en hacer educación.

La reflexión final la podemos encontrar en la función del docente y la función del espacio escolar, ésta recupera que el proceso de enseñanza aprendizaje y la relación con el territorio entendido como la escuela se sostiene de soñar con una educación diferente comenzando por marcar diferencias en la práctica docente, encontrar lugares seguros y propios para desarrollar esa práctica al interior de las comunidades, tener presente la manera en que han sido formados y recordar que los sueños, aspiraciones y anhelos que plasman en la vida cotidiana muchas veces son lo que ocurren cuando estás en la escuela. Por ello, la cuestión educativa también involucra la manera en que se concibe la educación no solo dentro de la escuela también a nivel comunitario. Una pregunta hecha al maestro Bartolomé Vázquez sobre ¿cómo es que usted desde su proceso vive o puede describir el concepto de educación? A lo cual él respondió:

> Yo creo que todo es un conjunto integral del desarrollo de las personas, que le llaman educación porque es alinear nuestras habilidades, aceptado para la sociedad, el buen funcionamiento de las personas dentro de este gran mundo que es la humanidad, en ese momento yo creo que dicen este ser humano si tiene educación y este no, habrá cosas que nos sirvan y otras que toque guardar, pero se confunde un poco con la disciplina porque una cosa es solo eso que refleja un poco la

> educación, pero es una mínima parte que se refleja o se trabaja en este amplio concepto de educación, uno se alinea a las reglas de convivencia en determinado espacio, entonces la educación es más amplia porque inicia muy temprano y no tiene fin hasta el último día que uno esté hospitalizado o así nunca termina de aprender, sigue siendo algo para la vida, no tiene fecha para después cosecharlo simplemente es constante desde el primer día hasta el último día de nuestra existencia. Pero la palabra educación no solo engloba todas las aptitudes y habilidades del ser humano que le sean útil para su buen comportamiento dentro de una sociedad grande, sino también para su comunidad, dentro del trabajo y la labor que diario le toca realizar, al final de cuentas eso considero que es la educación algo más amplio (B. Vázquez comunicación personal, 6 de junio del 2021).

La escuela de Monte de los Olivos en los llanos de Chiapas ubicada en una comunidad que está en la cuenca del río Grijalva es un ejemplo de un espacio semilla para pensar en una educación, una escuela y un maestro diferente. Llegar a esa escuela es todo un viaje, lleno de paisajes impresionantes, hay montañas que se ven a lejos y que crees que conforme avances pronto llegarás a ellas. El paisaje por sí mismo inspira y ayuda a imaginar, llegas a la escuela y puedes seguir admirando desde ahí las montañas ahora un poco más de cerca, pues no hay grandes bardas que te impidan que el viento siga corriendo, así como los niños en la cancha de la entrada. Los salones son como los demás tienen puerta, sillas y estantes donde acomodar algunos libros lo curioso es que no hay tantos libros en esa escuela, más bien hay material visual como una pirámide de palabras colgada en uno de ellos la cual decía una frase de bienvenida en cada salón la cual era: bienvenidos al mundo del conocimiento, ciencias, matemáticas, literatura y juegos aprendamos para construir.

Los pasillos eran amplios no sólo para caminar sino para correr y jugar estoy segura de que por ahí cabrían más de diez filas de personas para salir a desfilar. Los niños y las niñas que acuden a esta escuela saben que es suya es como si ellos te invitarán a pasar a un lugar propio. Al entrar existe un mural que tiene bordados de la comunidad a niñas y niños jugando por las llanuras, animales como guajolotes, gallinas y conejos a una mujer sentada observando la gente pasar, también un pequeño río con agua que nutre todo lo demás. La escuela en sí misma no es la puerta, los pasillos, los salones o las butacas, sino las risas, los juegos, las nuevas palabras, los errores, las filas para recibir la comida, la participación en clase, las calles, las familias, las actividades que realizan, el río que lleva agua, el campo donde corren, las flores que recogen y las montañas que a lo lejos se pueden ver, así es como se ve el estado de una sola escuela ubicada entre las montañas y las llanuras de Chiapas.

***Fotografía 4**. Alumnas y alumnos de la escuela primaria "Mariano Escobedo" de la comunidad de Monte de los Olivos, Chiapas, 22 de abril de 2022. Fuente: Archivo personal.*

Tercer nivel. Contexto para hablar de las autonomías en Michoacán

Como hemos visto hasta este punto los aportes y abordajes acerca del concepto de autonomía y educación no solo se han quedado en un plano teórico o discursivo poco a poco hemos podido conocer y aprender de algunas experiencias político-pedagógicas y educativas que articulan estos debates con elementos de la vida comunitaria para hacer educación que sea útil para el desarrollo de capacidades y habilidades que fortalezcan relaciones más humanas. Recordemos que este capítulo se divide en cuatro niveles; en los dos primeros se retomaron debates, aportes y apuestas que interpelan el concepto de autonomía y educación, los cuales rastrean algunos elementos de lugares donde el tema educativo como resistencia a generado mayor producción reflexiva por diversas y diversos autores en el campo de la investigación educativa. Chiapas, Oaxaca y Michoacán han sido lugares donde emergen planteamientos pertinentes para continuar las reflexiones en el campo de la educación, no son los únicos, pero para el presente trabajo se considera prudente retomarlas. Las experiencias antes mencionadas son algunos ejemplos que nos recuerdan que desde las comunidades se sigue buscando defender la vida, tener el control de sus territorios y poner en práctica sus conocimientos propios identificando en el debate central la cuestión educativa.

Es por ello que la intención de este tercer nivel es dedicar un apartado a caracterizar las autonomías en Michoacán desde la diáspora de la libre determinación, la identidad de la resistencia y un acercamiento a la travesía jurídica vinculada con el presupuesto directo. Esta inmersión intenta reflejar la manera en que el concepto de autonomía hace tierra en contextos del noroeste del país partiendo de reconocer que la libre determinación es un parteaguas legal para que estos debates comiencen a tener sentido en la vida cotidiana. La intención es ir acotando y acercarnos a la realidad de Cherán de manera paulatina, es preciso decir que para describir a la autonomía regional desde el marco legal hago referencia a la experiencia de Cherán y a otras figuras sub municipales. El eje de reflexión para hablar de las autonomías en Michoacán se enfoca en reconocer la influencia que han tenido entre sí los procesos dentro del marco de la libre determinación.

Sin embargo, antes de comenzar a nombrar los procesos desde el ejercicio y aplicación del derecho se deben reconocer las huellas que dejó la Organización Nación Purhépecha (ONP) y que son un referente también para hablar de las autonomías en Michoacán. En el apartado teórico se mencionó las alianzas que realizaron con el EZLN una vez que ocurrió el estallido del movimiento en 1994. Dichas alianzas buscaron posicionar la lucha y la cuestión indígena en el espectro del debate nacional. Durante aproximadamente cuatro años se realizaron diversas movilizaciones y encuentros en distintas comunidades de la región p´urhépecha, líderes comunitarios, profesionistas y actores educativos vislumbraban en esos espacios. “Desde los años setenta la reivindicación étnica replanteó la naturaleza de las relaciones entre la comunidad y la sociedad nacional a partir de la utopía de la autonomía y de la reconstrucción de la nación purhépecha. Es importante entender que no se trata solo de un movimiento de resistencia, sino que es también propositivo en cuanto a los objetivos y fines que pretende lograr” (Zárate, 2024, p. 39).

Ante la lectura que podemos tener sobre las autonomías en Michoacán, el trabajo impulsado por la ONP es un referente que tendríamos que tomar en cuenta, ya que intenta articular las demandas de los purépechas para lograr el reconocimiento a nivel nacional e institucional. Es así como se entiende que “a través de las luchas de las poblaciones indígenas y el reconocimiento de su identidad étnica se busca participar en los procesos de toma de decisiones que los incumben, y de los cuales han sido históricamente excluidos” (Jasso, 2012, p. 33). El aporte del proyecto de Nación purépecha también se reflejó mediante símbolos de

la identidad purépecha como la bandera y un lema *Juchari Uinapekua* (nuestra fuerza), mismos que siguen vigentes. Sin embargo, estos esfuerzos quedaron solo en demandas expuestas ya que se reconoció que la Nación purépecha entró en una fase de debilitamiento debido a los líderes que orientaron sus esfuerzos a proyectos colectivos y personales con fines políticos y electorales. Esta inestabilidad coincidió con el surgimiento del debate de la autonomía indígena misma que "implicaría la creación de distritos federales y locales, así como nuevos ayuntamientos a cuya ocupación aspiraron esos mismos líderes" (Pérez, 2019, p. 172). Las demandas colectivas cada vez fueron respondiendo a intereses personales, a la par la ONP se incorporó al Congreso Nacional indígena (CNI), acercándose más al EZLN y estos intentos contribuyeron a desdibujar las demandas y la posibilidad de materializarlas.

A partir de la última década, hablar de autonomía en Michoacán alude a experiencias de las comunidades indígenas que demandan un reconocimiento del derecho de libre determinación y del presupuesto directo. Es decir, comunidades que exigen a la figura municipal el porcentaje económico que los corresponde para que ellos lo puedan ejercer libremente en el ámbito comunitario. "Más allá de la distinción propia de la administración pública neoliberal, que hace una división entre proyectos exitosos y aquellos fracasados [...] están aquellos de carácter comunal, que expresan el ideal de lo que la comunidad quiere para sí en el futuro" (Zárate, 2024, p. 40).

Las autonomías en momentos específicos se llegaron a entender vinculados con las autodefensas, no son comparables, pero lo que intento decir es que apelar al contexto de las autonomías para el caso de Michoacán ha pasado por una serie de procesos, adaptaciones y debates vinculados con la seguridad, el control de territorio y la reivindicación cultural. Se ha convertido en un debate permitido y deseable para muchas comunidades en la región y en otras partes del país. La travesía jurídica de Cherán nos ayuda a imaginar y defender la posibilidad de transgredir la cuestión educativa desde la coyuntura de un movimiento con un horizonte hacia la autonomía cimentado en lo comunal. Al mismo tiempo la relación entre libre determinación y presupuesto aglutina nuevas preocupaciones que bajo este contexto actual se puntualiza en dos proyectos que se consideran de vital importancia por atender desde el ejercicio del presupuesto directo:

> uno es la conformación, entrenamiento y mantenimiento de un cuerpo de seguridad, que pueda enfrentar o al menos contener las frecuentes incursiones de los grupos del crimen organizado en las comunidades. El otro, muy asociado al anterior, es la recuperación o al menos la detención de

> la expansión del cultivo del aguacate en terrenos comunales, que se ha vuelto para las comunidades una verdadera plaga, producida por empresarios particulares, en ocasiones asociados a grupos de sicarios, que defienden y promueven la deforestación y la ampliación del cultivo de aguacate en zonas montañosas (Zárate, 2024, p. 41).

Existen conceptos y debates que se quedan solamente en el plano de lo que deberían ser y otros que se aplican mediante estrategias comunitarias, es decir, podríamos caer en el totalitarismo de pensar que todas las autonomías y todas las expresiones de la educación deberían ser como las y los zapatistas, como Cherán o como Oaxaca. No se trata de llegar a encapsular las luchas, que en sí mismas son diversas por los contextos y por las necesidades que competen a cada comunidad, sino de comprender las condiciones en las que operan. Nuestras teorizaciones sobre las realidades las agrupan como si fueran estáticas, la intención durante este apartado es compartir y hacer memoria sobre lo que, para las comunidades en Michoacán de manera diferencia y con sus particularidades, ha implicado estar en una condición de autogobierno y como eso les ha permitido converger y caminar hacia procesos autonómicos desde sus territorios. De ahí que, hablar de autonomía y educación resulta una relación indivisible esto pensado desde el contexto que viven muchas de las comunidades que han ejercido el derecho a la libre determinación para el caso de Michoacán donde cada uno de los procesos jurídicos a los que se han enfrentado han tenido que ser aprendidos y adaptados, enseñar-aprender, dos procesos que le competen al campo de lo que entendemos por educación. Al compartir un panorama general sobre cómo el marco de la libre determinación agudizó y atrajo la discusión de la autonomía en la arena comunitaria se ve como una vía o ruta para que nociones macro se hagan presentes en la agenda comunitaria.

Lo valioso de la senda de la libre determinación es que también ha permitido cuestionar lógicas de poder ejercidas históricamente sobre las comunidades a partir de la distribución del recurso económico. Existen otras luchas que sitúan también las transformaciones sociales, el debate de la autonomía e incluso las alternativas educativas como prioritarias en sus agendas locales, las cuales han sido un parteaguas indiscutible para avanzar en esos diálogos al margen de un sistema capitalista. Sin embargo, para el caso de Michoacán también es preciso nombrar la lógica coyuntural que nos permite comprender a las autonomías como parte y efecto de un derecho internacional amalgamado con una demanda, contexto y necesidad comunitaria.

En medio de la diversidad de miradas sobre el concepto de la autonomía que desarrollé en el nivel uno, se encuentra una posibilidad empírica de entender un tipo de autonomía pensaba desde abajo y afianzada de un marco internacional, sin olvidar las memorias históricas que han son referentes para el contexto de lucha por la autonomía regional desde Michoacán. Esta categoría no puede ser entendida sin dialogarla con la pluralidad y heterogeneidad de las luchas sociales y de la categoría empírica de la emergencia inmediata. Así que, la travesía comienza desde el marco jurídico de la libre determinación podemos comprender el caminar de la autonomía pensada desde el contexto de Michoacán que remite al caso de la lucha política jurídica de la comunidad de Cherán misma que desde 2011 generó un nuevo consenso-acuerdo político a partir de "no más partidos políticos, ni policía del Estado y sí a un sistema de gobierno municipal basado en usos y costumbres y sí a una ronda comunitaria formado por los mismos cheranenses" (Aragón, 2021, p. 342).

La diáspora de la libre determinación en Michoacán

Desde hace más de una década el estado de Michoacán logró captar la atención de los medios de comunicación nacional e internacional para movilizar la noticia emergente sobre la expulsión de los partidos políticos en uno de los municipios del estado en la meseta p´urhépecha. Algunos de los medios de comunicación como revistas y periódicos digitales comunicaron la noticia en primera plana con el encabezado titulado "Cherán consigue autonomía política; se regirá por usos y costumbres" por la revista Expansion (14 de noviembre 2011), Cherán "expulsó a delincuentes, políticos y policías" por la BBC (17 de octubre 2016), "Cherán, el municipio autonómico de Michoacán donde no habrá elecciones el primero de julio" por el Financiero (29 de julio 2018).

De igual manera se movilizó la noticia entre algunos de los medios locales en Michoacán que forman parte de los medios alternativos como por ejemplo encabezados que decían "Cherán, el pueblo que se rebeló contra el crimen, organiza sus elecciones sin partidos" por animal político (30 de junio 2018), "a diez años del levantamiento por su autonomía" (15 de abril 2021) por un periódico reconocido el sol de Morelia. Como podemos observar las miradas y las producciones académicas en el contexto de Michoacán incrementaron a partir del 2011 querían conocer lo que estaba ocurriendo en la comunidad de Cherán las notas mediáticas no sólo describían la negación de los partidos políticos, sino también resaltaban en los encabezados que habían expulsado al crimen organizado y detonó

aún más el interés hacia esta parte del país, tomando en cuenta que las condiciones de seguridad era débil.

Hablamos entonces de que Michoacán actualmente es uno de los estados del país con procesos jurídicos emancipatorios que aunado a expulsar a los partidos políticos como lo vimos previamente también ha ido configurando una especie de fuerte de la resistencia pareciera que cada vez son más las comunidades que resisten de una manera visible y por la vía legal ante el sistema rapaz y violento. La decisión de expulsar a los partidos políticos fue porque se dieron cuenta que estaban coludidos con el crimen organizado y aparte estaban generando divisiones comunitarias. Entonces para 2011 Michoacán era famoso por ese caso en particular, sabemos que el estado consolida una tradición religiosa que permeo en la región p´urhépecha[32]. La población total en Michoacán es de 4, 748, 846 habitantes y forma parte del lugar número nueve a nivel nacional por el número de habitantes y densidad (INEGI, 2020). El mapa (Ver figura 2) siguiente muestra una mirada panorámica a nivel país, estado y región p´urhépec'

Figura 2*. Mapa de 2010 a escala, país, estado y región purépecha, México. Recuperado sitio web.*

La rapidez con la que la noticia enfocaba a Michoacán hizo que se volteara las miradas nacionales e internacionales al estado con asombro, curiosidad política y empatía por lo que estaba ocurriendo y por la manera en que la comunidad había expulsado al crimen organizado en un contexto desafiante y violento como el de Michoacán. Este caso de lucha y resistencia etnopolítica en el municipio indígena de Cherán situado en la subregión de la meseta

[32] http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM16michoacan/nomenclatura.html

p´urhépecha colindante con la región de la Cañada de los Once Pueblos, la Ciénega de Zacapu, la Cuenca del Lago. Comparten una riqueza territorial del recurso forestal principalmente de pino encino y cuerpos de agua naturales.

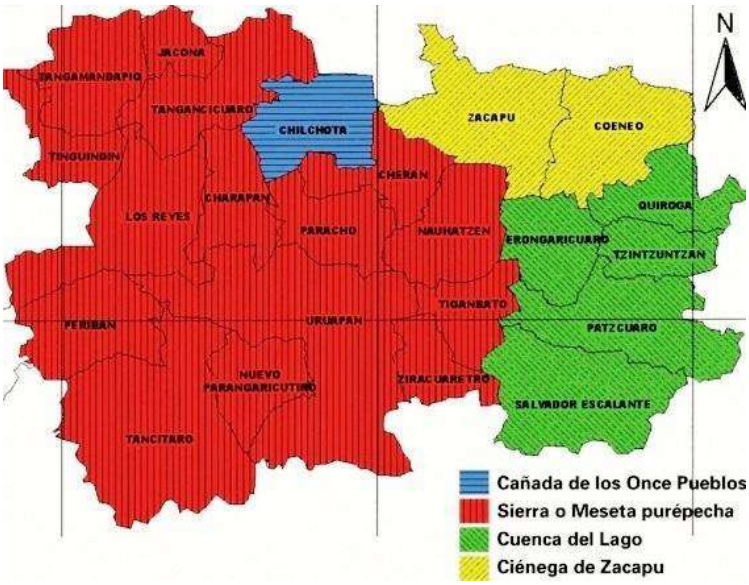


***Imagen 4**. Mapa de 2012 de las cuatro subregiones de la región purépecha en el estado de Michoacán, México: Recuperado de sitio web.*

La historia de las luchas sociales nos ha enseñado que las injusticias y violaciones a derechos humanos y omisiones respecto a los pueblos indígenas son el resultado de acciones, mecanismos y discursos hegemónicos legitimados por el Estado y sus políticas de coacción, pero también por la presencia del crimen organizado, sin embargo con el paso del tiempo se ha ido posicionando una nueva narrativa que sitúa a las luchas sociales en el centro de la discusión develando cada vez más la incongruencia y debilidad del Estado para cumplir con sus responsabilidades básicas para la sociedad, no solo para los pueblos indígenas sino para la sociedad en general. La agudización de la violencia, el grado visible de la inseguridad y la presencia del crimen organizado en Michoacán y en el país fue aún más visible durante el sexenio de Felipe Calderón lo cual no solo ocasionó pérdidas humanas sino también despojos y persecuciones que actualmente continúan en particular a defensores de los territorios.

Cuando comenzó a circular la noticia de la comunidad de Cherán, parecía algo lejano que únicamente hacía parte de una manifestación, un enfrentamiento de carteles o una noticia

amarillista más, no obstante, no dimensionábamos que esta lucha y defensa iba a escalar y detonar expresiones de resistencia en cadena para un estado como el de Michoacán donde la cuestión política y de inseguridad acechaba a la población y principalmente a las comunidades indígenas por sus recursos naturales. Esté caso introdujo ejemplos de éxito y dictamen a favor de la libre determinación han cobrado mayor sentido e interés teórico por conocer las formas en las que la libre determinación construye veredas para la autonomía y comienza a hacer eco con luchas como la del levantamiento armado de 1994 mismo que "sacudió el régimen político de México y a las mismas luchas indígenas y de izquierda en América Latina" (Baronnet, 2009, p. 166). Podemos argumentar que cada experiencia tiene su propio marco de acción y de interpretación de acuerdo con el contexto en el cual emerge, pero también es cierto, que las experiencias de lucha van conformando una historia que simpatiza o es común para otras luchas indígenas o no indígenas del país.

Entonces, parece prudente hacernos la siguiente pregunta; ¿Qué enseña la historia de las luchas sociales al campo de la autonomía y la educación en el contexto mexicano? Considero que parte de las reflexiones a esta pregunta las he ido explorando durante este capítulo lo veíamos con el caso del EZLN y la UNEM que a partir del movimiento en el 94´comenzó a hacer ajustes en la arena educativa para el caso de los maestros y las maestras de las comunidades y de la misma manera podríamos seguir la pista de las experiencias de Oaxaca, cuántas de ellas se han sido inspiradas por la perspectiva de la comunalidad Oaxaqueña iniciativas y debates que han llegado a la educación dentro de las aulas. Pasa lo mismo para el caso de experiencias como las de Cherán, no pretenden ser una receta para las situaciones que se presenten en cada comunidad de Michoacán, pero subrayan los mismos comuneros lo siguiente "si de algo puede servir nuestra experiencia a los demás pues eso es muy bueno al final no éramos los únicos que teníamos miedo de los de afuera" (J. Ortiz, comunicación personal, 17 de abril de 2022).

Por consiguiente, la libre determinación de los pueblos indígenas tendría que ser entendida en su carácter dinámico, adaptativo y contextual una vez que toca tierra, es decir, que pasa de ser solo un derecho en el papel a ser practicado y apropiado en la realidad social. Es ahí cuando podemos reconocer que la libre determinación sostiene una doble función, por un lado, como una herramienta argumentativa y, por otro lado, como una herramienta viable que refuerza el sentido de identidad ambas funciones del derecho de la libre determinación

han sido una estrategia efectiva empleada por las comunidades y expertos poder construir y tomar el control de sus territorios en la medida de su organización y el entendimiento de ese derecho en el ámbito local. La reivindicación del derecho a la libre determinación vista desde el marco de acción y alcance que ha posibilitado a las comunidades a generar cambios, ocupar y proponer desde lo propio también ha incentivado a otras luchas de otras regiones tanto en lo rural cómo en lo urbano a cuestionar las condiciones estructurales en las que se encuentran inmersas, ejemplo de ello son "los dos municipios interétnicos de San Luis Acatlán y Ayutla de los Libres en Guerrero o los cuatro municipios indígenas de Xoxocotla, Hueyapan, Coatetelco y Tetelcingo en Morelos" (Aragón, 2021, p. 351).

Es decir, más allá de reconocer los impactos a nivel jurídico como parte de las huellas que dejo la experiencia de Cherán, también es importante el eje de expansión e influencia entre diversos territorios del país en otras palabras "que otros tantos municipios y comunidades indígenas estén siguiendo sus pasos hacia la libre determinación" (Aragón, 2021, p. 355) no se trata solamente de un valor agregado a la demanda de reconocimiento de las luchas sociales y al control de su territorio desde sus propias formas, sino también nos remite a pensar que las propias comunidades comparten una identidad de la resistencia que ocurre a través del ejercicio de la libre determinación anclada a un conocimiento empírico compartido que resulta en que más comunidades pongan sobre la mesa el camino de la libre determinación para construir condiciones diferentes en lo local, pero también en relación con el Estado-estructuras de poder.

De ahí surge pensar en la noción de la diáspora de la libre determinación, autores como Avtar Brah (2011) definen el concepto de diáspora como "una referencia a las genealogías históricamente contingentes […] es decir, el término se entiende como un mapa conceptual que desafía la búsqueda de absolutos originarios o manifestaciones genuinas y auténticas de una identidad ya dada, estable y estática, de costumbres y tradiciones puras o de inmaculados pasados gloriosos" (p. 228). El concepto de diáspora se ha utilizado mayormente desde un análisis histórico y social de los desplazamientos y las migraciones, sin embargo, el mismo concepto de diáspora refiere a la dispersión de algo que sale de su lugar de origen. Si pensamos de esta manera el proceso de la libre determinación como parteaguas desde el caso de Cherán podemos ver que este mismo efecto ha emigrado-dispersado a otras comunidades que cumplen con las condiciones para poder argumentar este

derecho. En este sentido la diáspora de la libre determinación es entendida como un proceso de dispersión y movilización efectiva de un derecho internacional en dirección subversiva e inversa, es decir, de abajo hacia arriba para recordar el ejercicio de autonomía y hacer resistencia desde las comunidades indígenas en Michoacán.

Según Stuart Hall (1990), las diásporas generan identidades híbridas que se construyen en la interacción de diversos elementos culturales que se comparten y tienen influencia entre sí. También reconoce que al detonarse una identidad no se mantiene estática, sino que está en constante cambio y mejora con relación a la memoria y las transformaciones culturales evidentes. Por tanto, la riqueza de pensar la experiencia de la diáspora desde la libre determinación desde esta noción:

> está definida no por una esencia o pureza, sino por el reconocimiento de una heterogeneidad y diversidad necesarias; por una concepción de "identidad" que vive con y a través de la diferencia, y no a pesar de ella; por la hibridez. Las identidades de la diáspora están constantemente produciéndose y reproduciéndose de nuevo a través de la transformación y la diferencia (Hall, 1990, p. 359-360).

Si reconocemos que la libre determinación también ha creado una identidad de la resistencia desde las comunidades que se adscriben en este proceso, y que eso les ha permitido asentir sobre un mismo caminar jurídico, un entendimiento de una relación con el Estado y también de construir las condiciones necesarias a nivel local para afianzar esa resistencia. Podremos entonces, no solo reconocer los cambios evidentes sino también los que están de fondo como parte de la diáspora de la libre determinación; ¿Qué están creando? ¿cómo están avanzando? ¿cómo siguen resistiendo? ¿cómo están aprendiendo? entre otros aspectos en donde estarían presentes procesos de educación desde ese proceso. Ya que, estar bajo el marco de la libre determinación no solo trae consigo cambios inmediatos y evidentes en la estructura de organización social de la comunidad, sino también nuevas reformulaciones desde aprender, enseñar, proponer y resolver con otros y otras con el objetivo implícito de ampliar ese campo de resistencia y de re-existencia donde las expresiones de la autonomía están presentes.

Sin olvidar que no por el hecho de ser una comunidad o municipio dentro del marco de la libre determinación están ausentes de todos los peligros o amenazas que siguen ocurriendo en el contexto de Michoacán y del país en general, no quiere decir que esas situaciones no los alcancen a ellos, no es una especie de blindaje que los exime del sistema

capitalista como algunos pueden creer, más bien como comunidad les permite desarrollar un alerta y resistencia de manera cotidiana, la realidad es más compleja de lo que pareciera y es en medio de esa complejidad que se entreteje la autonomía para el caso de Michoacán.

De la misma manera comprendemos que el contexto desde el cual se debate y dialoga la autonomía tiene implicaciones políticas-jurídicas y empírica-situadas podemos sumar al contexto que el concepto de autonomía debe someterse a movimiento, confrontación, interpretación, adaptación y reinvención desde cada contexto específico. Por lo tanto, las experiencias desde Michoacán nos invitan a mirar la porosidad y textura de las autonomías y a identificar el posicionamiento político desde el cual se menciona ellas para encontrar el potencial que tendría de ser cuestionada y adaptada para sostener y fortalecer los cambios y avances que han logrados las comunidades hasta la actualidad. La autonomía podría ser un punto de partida más para fortalecer las esferas de la vida cotidiana donde se resiste y se crean estrategias desde "educar-nos" y "educar-con". Estas pistas sobre la autonomía abren nuevos hilos de discusión que podrían centrarse en preguntar ¿Si las comunidades que se encuentran actualmente bajo el marco de la libre determinación están pensando en las expresiones autonómicas locales?, ¿Qué ámbitos de la vida comunitaria está impactando esa autonomía? ¿en qué espacios, tiempos y con que personas se está hablando de autonomía? y ¿de qué o de quiénes se está nutriendo ese anhelo de la autonomía?

En otras palabras, considero que el concepto de autonomía analizado desde las luchas sociales no se puede encapsular en una sola forma de ser y hacer dirigida a los pueblos indígenas siendo que los mismos pueblos y movimientos sociales han demostrado la diversidad y complejidad de hecho, las mismas experiencias nos han llevado a entender que es un proceso que se afirma, vive, se debate y se construye desde la vida real atravesado por la cosmovisión y la relación con el territorio. La autonomía puede tener límites y retos incluso distorsiones dentro de los movimientos porque esa autonomía la están sosteniendo o debatiendo los propios sujetos comunitarios con la vida si consideramos la complejidad y el carácter polisémico entre luchas sociales también deberíamos de reconocer que dentro de un mismo movimiento la autonomía puede ser entendida de diversas formas y no por eso dejará de ser autonomía, lo importante sería no solo señalar a quienes si están politizados, es decir, aquellos que reconocen que en su andar comunitario están aportando a hacer autonomía, sino también utilizar esas diferencias para incentivar un diálogo que permita tener un piso común

afianzado al horizonte político de lucha.

La autonomía que conocemos y debatimos actualmente corresponde a la que emana de la experiencia del EZLN, separada del estado con sus matices y retos propios, pero no podemos olvidar que es un caso concreto no es una receta para mirar la autonomía ni tampoco para criticarla. Lo que se ha construido desde Michoacán tendría entonces otro tipo de matices y encapsular el debate de la autonomía en una utopía de lo que sí debería ser para ser llamada como tal, al menos para esta tesis, eso no es elección, por eso el concepto de diáspora de la libre determinación y de identidad de la resistencia nos permiten construir una mirada compleja y crítica sobre un contexto específico, ayudar a clarificar que la lógica y la pertinencia de hablar de autonomía desde el marco de la libre determinación es una forma de tener las condiciones sociales y políticas para hacer, ejercer y caminar la autonomía sin separarse por completo del Estado. En ese campo de acción entre el Estado y las comunidades está presente la capacidad transformadora de las y los sujetos para construir un tipo de autonomía útil para la reproducción de la vida comunitaria.

Un acercamiento a la travesía jurídica emancipatoria de la comunidad de Cherán

El abogado Orlando Aragón sostiene a partir de la experiencia política jurídica de Cherán y su acompañamiento la "existencia de un tipo de constitucionalismo trasformador que parte del conocimiento lego y que desde una comunidad indígena ha sido capaz de transformar el Estado mexicano desde sus propias bases para abrir nuevos caminos a la autonomía indígena en México" (2021, p. 341). La constitución o constituciones se encuentran ajustadas a la figura del Estado-nación y se basan en un conocimiento único del derecho, desde las Epistemologías del Sur se ha trabajado y pensado la idea del constitucionalismo transformador, principalmente desde las contribuciones de Bolivia y Ecuador.

Ante ello se reconoce contradictorio hasta cierto punto ya que está construido bajo un saber jurídico experto que deja de lado a muchos ciudadanos para su construcción y aplicación, es decir tiene tintes que develan aún su carácter centrado en lo occidental. Sin embargo, aunque con sus limitaciones, un aporte que surge desde aquí son los "planteamientos sobre el derecho de las teorías del pluralismo jurídico" (Aragón, 2021) ellos abrieron una veta importante desde la antropología jurídica para comenzar a cuestionar "la idea naturalizada de que el derecho fuera un atributo exclusivo del Estado" (Aragón, 2021, p. 345). A grandes rasgos

estas fisuras que cuestionaban el uso de un derecho hegemónico y monopolizado solo para uso de unos cuantos fueron dando lugar a estudios donde se ponía atención en derechos practicados por los colectivos y que no tenían relación con el derecho común.

A pesar de las diversas formas que se han registrado en las que se practica la justicia indígena en México se ha visto estancada en no pensar de manera más amplia y compleja en cuanto a la noción y concepción sobre el derecho, es decir, "en el análisis de la noción de derecho limitaron justicias indígenas a prácticas estratégicas que movilizan según su conveniencia […] si muestran la existencia de "otros derechos", pero no ayuda a articularlos en principios que los doten de coherencia" (Aragón, 2021, p. 346). Eso claramente, acorrala hasta cierto punto, la posibilidad de reflexionar e impactar más allá a la estructura hegemónica operada por el Estado. Remarcando la importancia que tiene el que estas discusiones sean abordadas desde las Epistemologías del Sur (Santos, 2009) como una propuesta que busca reconocer y valorar los conocimientos producidos fuera del aparato hegemónico tradicional, reconociendo la diversidad de saberes arraigados a las realidades sociales. Apela a entablar diálogos entre distintos conocimientos de manera horizontal, pero también propiciando una crítica a la supremacía de un saber único o válido permitiendo también que desde estos planteamientos se puedan crear alternativas que surjan desde los pueblos indígenas. De esta manera, es evidente que los planteamientos y discusiones que han surgido como parte de las luchas indígenas en México especialmente desde el marco jurídico, no son algo acabado, vale la pena seguirlos problematizando.

Hay preguntas que van más allá que buscan ampliar la discusión del derecho y que apuntan no solo a ver las justicias indígenas como prácticas estratégicas usadas por los actores a su conveniencia (Aragón, 2021) sino pensadas en que puedan tener sus propias constituciones[33][34] (Santos, 2015, citado en Aragón, 2021). Sobre este último punto se desprenden dos preguntas situadas al contexto de Cherán reconociendo dos elementos fundamentales que sostienen ese pacto político 1) un gobierno municipal por "usos y

[33] Existen tres elementos de las constituciones; 1) constituyen el pacto político más importante de una colectividad, 2) construyen instituciones consecuentes con ese pacto político y 3) cuentan con mecanismos jurídicos y políticos para defender ese pacto (Aragón, 2021, p. 347).

[34] Según la RAE constitución se define como: "Ley fundamental de un Estado, con rango superior al resto de las leyes, que define el régimen de los derechos y libertades de los ciudadanos y delimita los poderes e instituciones de la organización política". https://dle.rae.es/constituci%C3%B3n?m=form

costumbres y 2) un sistema de seguridad basado en la ronda comunitaria. La pregunta que aporta a este debate se plantea "¿ha construido instituciones que desarrollen y fortalezca ese pacto? y ¿cuenta con mecanismos para proteger ese pacto?" (Aragón, 2021, p. 347) estas dos preguntas contemplan el que una comunidad ya cuente con ese derecho y lo esté haciendo aplicable, incentivando los pasos siguientes.

Resulta inspirador para esta investigación reconocer que la lucha político-jurídica de Cherán se sigue fortaleciendo y en la medida en que estas dos preguntas han tenido una respuesta afirmativa anclada a la propia historia del movimiento, sus formas de participación y legitimación comunitaria, así como el propio CMCG. Es potente reconocer que estas interrogantes, aunque atienden a un contexto particular jurídico en relación con el nuevo pacto político de la comunidad también alcanzan a hacer eco en debates y cuestiones que corresponden a la educación pensada en términos de las escuelas como instituciones que forman parte de la comunidad. Si bien están diseñadas bajo una lógica histórica colonial, cabría preguntarse ¿si desde este marco de construcción de instituciones y mecanismos que tengan coherencia con ese pacto se están considerando a las instituciones educativas como aliados para fortalecer ese pacto y desde las cuales se puedan crear mecanismos que defiendan la lucha?

La respuesta que sitúa esta reflexión sobre si las justicias indígenas cuentan con constituciones como acabamos de leer nos remite al movimiento de Cherán, a lo que ha logrado conformar y al impacto que ha tenido esta experiencia en el campo jurídico al lograr el reconocimiento legal del primer municipio indígena en México que elige y conforma a sus autoridades municipales bajo el sistema de "usos y costumbres", de la misma manera que todo el sistema de organización y participación comunitaria respalda incluso a trece años del movimiento. Las condiciones que apremian el contexto situado de las autonomías se ven directamente relacionado con marcos jurídicos que continúan en debate, es decir, no podemos dar por terminada una discusión ni en la teoría ni en la práctica cuando hay mucho por hacer y seguir aprendiendo. Orlando Aragón enuncia que "aun cuando se admita que Cherán estableció una Constitución a partir del movimiento de 2011 […] podría argumentarse que por su carácter local simplemente resulta irrelevante frente al orden constitucional y político hegemónico en México" (2021, p. 353). Aquí podría hacer una pausa y repetir la frase de las y los zapatistas un mal gobierno, continuando con la cita previa podemos observar que la

contienda principal muchas veces no está en las resistencias y nuevas estructuras que se crean desde lo local y que desestabilizan al Estado, sino en la incompetencia y ego de un *"mal gobierno"*. Coincido con lo siguiente;

> Una precondición para que eventualmente una Constitución como la de Cherán pueda transcender lo local es un estado de necesidad apremiante que no puede ser resuelto por la legalidad y la política hegemónica. Esta condición vale para la lucha jurídico-política de Cherán, pero también para las múltiples comunidades, colectivos, organizaciones, movimientos sociales de México y del mundo que se le han acercado para aprender de Cherán […] (Aragón, 2021, p. 353).

Otro punto central para entender el contexto de las autonomías vinculado a la experiencia de Michoacán son las huellas que han dejado que permitan seguir insistiendo en la necesidad de que las estructuras normativas de los pueblos indígenas tengan presencia en las discusiones y estructuras de poder más amplias. Abogar por un tipo de gobierno comunal propio generó la aprobación de una reforma del artículo 3° de la Constitución de la provincia de Michoacán y también la misma comunidad[35] presentó una iniciativa legislativa de reforma al artículo 115 de la Constitución de México en 2016 ante el Senado de la república[36] con el "objetivo de establecer en dicha constitución la existencia de municipios indígenas, sus atribuciones y obligaciones [por lo tanto se reconoció que] la constitución de Cherán es capaz de desafiar el orden jurídico y político dominante del Estado colonial en México" (Aragón, 2021, p. 357).

La lucha de la comunidad de Cherán desde el campo jurídico se realizó "para salvaguardar el pacto político social al que se llegó con el inicio del movimiento de 2011, pero este fue producto de un contexto más amplio" (Aragón, 2021, p. 351). Los problemas que ella comunidad enfrentaba eran generalizados incluso en regiones fuera de Michoacán, responde a situaciones de despojo de violencia, de gobiernos coludidos con el crimen organizado. Las problemáticas en común sumaron el que otras luchas simpaticen con la lucha de Cherán porque no era algo ajeno o indiferente había otras comunidades que se encontraban

[35] Esta iniciativa se trabajó en asambleas por comuneros, autoridades y sus abogados y se construyó conforme al pacto político tomado por la comunidad en 2011 más el conocimiento técnico del derecho estatal y los derechos humanos de los pueblos indígenas.

[36] Como referencia detallada podemos acudir revisar la descripción breve del proceso jurídico de la comunidad de Cherán en el texto "Descolonizando el constitucionalismo más allá de promesas falsas o imposibles" de Boaventura de Sousa Santos, Sara Araújo y Orlando Aragón Andrade (2021), específicamente pp. 353-357.

en una situación similar y que admiraban lo que ellos estaban haciendo frente a una política de violencia depredadora. Por lo que se reconoce según Aragón (2021) la experiencia de Cherán se enmarca en los esfuerzos de colectivos y sectores sociales que buscan generar transformaciones en las condiciones de injusticia y opresión social en México.

La travesía jurídica emancipatoria se puede identificar en lo que Boaventura de Sousa describe sobre la experiencia misma (2003) en el grupo social, en las y los sujetos que impulsan, promueven y defienden esa lucha. Su experiencia ha representado un parteaguas en el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación (TEPJF) al ir produciendo desde ese momento una "rica jurisprudencia en materia de libre determinación de los pueblos y comunidades indígenas" (Aragón, 2021, p. 355). Es por esa razón que a continuación, se presenta un esquema general que identifica seis momentos del proceso político-jurídico que atravesó la comunidad de Cherán para mostrar los espacios de incidencia donde estuvieron presentes para ello me apoye del capítulo del libro "Transformando el constitucionalismo transformador: lecciones desde la experiencia político-jurídica de Cherán, México" del autor Orlando Aragón (2021)[37].

Figura 3. *Seis momentos del proceso político-jurídico que forman parte de la historia de la lucha de la comunidad de Cherán, Michoacán. Elaborado con información de la fuente Aragón, 2021.*

[37] Para profundizar en cada momento del proceso jurídico de la experiencia de Cherán se puede consultar en las páginas 353-357.

El presente esquema es un breve bosquejo de esos momentos lo relevante es comprender su profundidad y lo que implico cada uno de ellos en la historia misma de la comunidad. Hubo comuneros y comuneras de Cherán que estuvieron en cada etapa para lograr que estos cambios donde más que una demanda se convirtiese en un reconocimiento verídico y aplicable. La cuestión es si podemos considerar cada uno de estos momentos que forman parte de la historia contemporánea del pueblo de Cherán como procesos educativos. Por mencionar algunos matices; el campo de lo jurídico, las marchas, la conformación de comisiones, las defensas más de una vez en las Salas superiores de los Tribunales, las victorias, los errores, los tiempos extensos y densos en asambleas, las visitas a los barrios para explicar el proceso, el decidir acudir a las memorias del pasado para construir su presente, investigar y conocer más sobre el derecho, sus leyes, las normativas, los textos que tuvieron que redactar, los consensos y decisiones que tuvieron que tomar, la incertidumbre, la espera afuera de los tribunales para las respuesta, el miedo, la valentía y todo lo que sostiene la lucha de Cherán que no solo se remite a un día en especial, sino a un proceso de largo aliento. Insisto ¿Considerarían que eso es digno y necesario de compartirse en las aulas de una escuela ubicada en la comunidad de Cherán para proteger y resguardar el legado de su lucha?

Finalmente, la travesía y las veredas que la experiencia jurídica ha consolidado también tienen sus límites, retos y contradicciones como ya lo mencioné en un apartado previo el marco de la libre determinación no se concibe como un blindaje que esté exento de daños, la realidad es que seguimos bajo un sistema colonial y capitalista que continúa buscando cómo desestabilizar las luchas sociales. La idealización de los movimientos y luchas sociales nos lleva a ignorar que están compuestos por tensiones y retos que viven en su cotidianidad. Se tiende a olvidar que quienes escribimos muchas veces no hacemos parte de su día a día, de problemas, situaciones urgentes que resolver, de los detalles que conforman el entramado comunitario. La lectura de la realidad a las autonomías desde lo jurídico nos da pistas para comprender el camino que han recorrido para avanzar hacia ese ejercicio práctico del derecho, pero debemos tener cuidado con no idealizar los movimientos al compartir reflexiones y aportes que contribuyan al caminar crítico de su propia lucha. En ese tenor, la expansión de los casos de la libre determinación y la identidad de la resistencia

que se crean alrededor de estos procesos jurídico-comunitarios abren un paréntesis significativo para hablar de sostenibilidad y educación en la lucha de Cherán. En el camino, Cherán ha reconocido explícitamente que siguen trabajando, aprendiendo, y que la autonomía no es proceso terminado, pues la lucha sigue de una manera cotidiana. En esta realidad, se han creado nuevas narrativas que a través de las experiencias autonómicas y educativas ayudan a comprender la complejidad detrás del ejercicio de este derecho en los territorios. La presente tesis busca abonar a las reflexiones que se han hecho y que han surgido desde el propio movimiento, e intenta fortalecer el camino de la autonomía resaltando el valor de los espacios educativos endógenos.

De una demanda política a un derecho construido y aplicado: Condiciones necesarias para ejercer el presupuesto directo en las comunidades de Michoacán

"Los casos que han generado esta nueva jurisprudencia [en materia de justicia indígena] van desde el reconocimiento de autoridades tradicionales hasta el ejercicio de la autonomía para ejercer y disponer de los recursos que del presupuesto público les corresponde" (Aragón, 2021, p. 355). Es en el marco del derecho a la libre determinación que la demanda se hace posible las diversas luchas que acontecen desde el contexto de Michoacán, específicamente lo que corresponde a la experiencia de la comunidad y municipio indígena de Cherán marca un parteaguas significativo y reflejante para otras luchas también en esta región. Por ello, es importante reconocer que en Michoacán ya no hay otra comunidad como Cherán que tenga esa pertenencia p´urhépecha y que sea cabecera municipal y tenga las condiciones geográficas, sociales y político-jurídicas.

Cabe aclarar que Cherán a nivel jurídico demandaba dos cosas; 1) que fuera reconocido su derecho a elegir autoridades municipales por "usos y costumbres" y no por medio de partidos políticos y 2) junto con ello una reconfiguración a la estructura de autoridad municipal desde su lógica comunitaria. Mismos que puntos que se desprenden de la afirmación del movimiento de 2011 con relación a un gobierno por "usos y costumbres" y un sistema de seguridad basado en la ronda comunitaria conformada por los mismos habitantes de Cherán. Es decir, el punto de partida para construir un argumento jurídico basado en la libre determinación desde Cherán surgió desde una necesidad concreta arraigada al movimiento de 2011 y en las condiciones estructurales y coludidas del gobierno con el

crimen organizado. Para lograr explicar y sumar al contexto de las autonomías en Michoacán, es preciso reconocer que hasta este punto el marco de la libre determinación fue la vía jurídica por la cual se aprobó que la comunidad pudiera lograr la conformación de un autogobierno basado en "usos y costumbres".

De esta manera, las demandas emergidas del movimiento junto con el uso del derecho en un sentido contrahegemónico, la colaboración entre comunidad y abogados externos a ella consiguió que el derecho fuera aplicado y reconocido el Tribunal. Las condiciones de ser cabecera municipal desde el siglo XIX les permitía desempeñar acciones vinculadas con el presupuesto directo, pero en ese momento estaba en manos de la figura municipal en su mayoría alejado de atender las necesidades de la comunidad. Por lo que, ahora siendo un municipio indígena bajo una estructura de gobierno propio este ejercicio de administrar y tratar directamente comuneros con instituciones es una condición y realidad comunitaria.

En una entrevista con el Dr. Orlando Aragón en febrero de 2025, abogado e integrante del Colectivo emancipaciones[38] compartía que la particularidad que distingue a Cherán de otras experiencias político-jurídicas para el caso de Michoacán es en primer lugar la emergencia inmediata originada por el movimiento de 2011 y también la caracteriza de ser municipio que por su naturaleza ya contaba con un presupuesto directo, en su demanda no estaba el recurso económico porque él ya lo tenía. Hasta este punto estas eran las condiciones comunitarias con los que ellos contaban, sin embargo también hubo otros municipios en los que se aplicó este mismo modelo de jurisprudencia de la libre determinación para municipio indígena en donde la gente de los territorios recuperó ese modelo, los criterios jurisprudenciales que sentó el caso de Cherán y se los llevó para aplicarlos a los municipios, es decir, fue más efectivo replicar el modelo a nivel municipal fuera de Michoacán ya que esos otros municipios en otros estados contaban con las por las características de ser comunidad indígena y cabecera municipal al mismo tiempo.

A continuación, se muestra un esquema de los estados y municipios donde se aplicó el mismo modelo de jurisprudencia emanado del caso de Cherán en los cuales resalta Guerrero y sólo se logró consolidar en el municipio de Ayutla de los libres, luego se fue a Chiapas y en cuanto a Morelos por influencia indirecta por estos casos judicializados el

[38] Colectivo conformado por abogadas y abogados que acompañaron la lucha de Cherán. Consulta disponible en: https://colectivoemancipaciones.org/

gobierno y el congreso decretaron la creación de los cuatro municipios indígenas tal como se muestra:

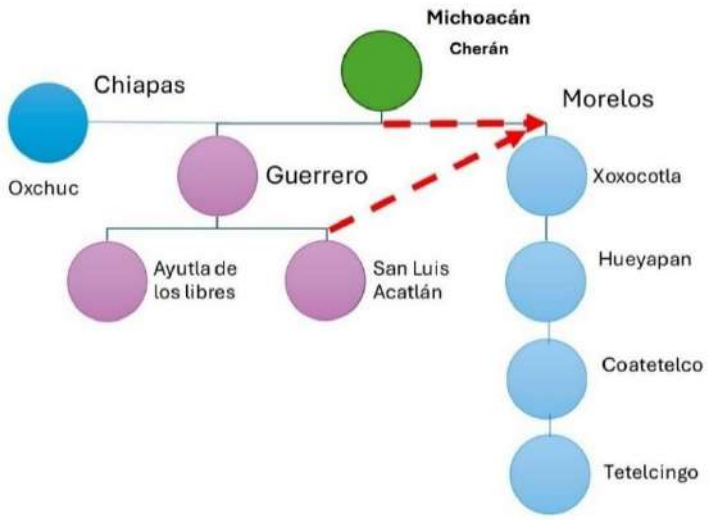


Figura 4. *Municipios indígenas que adoptaron el modelo jurídico de la libre determinación por influencia del caso de Cherán, en México. Fuente: Elaboración propia con datos por comunicación personal.*

Con esta información podemos ver que la libre determinación fue un argumento jurídico que se empalmo con la demanda del presupuesto directo para ejercer esa autonomía nos detendremos un momento para explicar la relación que hay entre estos tres derechos; libre determinación, autonomía y autogobierno para ello tenemos que entender que no son lo mismo. La libre determinación es el derecho macro, la autonomía es un derecho más acotado que la libre determinación, pero esta implica muchas dimensiones, por ejemplo; la autonomía política, educativa, jurídica, económica o cultural. Y el concepto más pequeño es el autogobierno entendido como "el autogobierno es la autonomía en la dimensión política, es como una expresión de la autonomía donde también podemos encontrar el ejercicio del presupuesto directo" (O. Aragón, comunicación personal, 11 de febrero de 2025). Siguiendo esta lógica el autogobierno y la autonomía están dentro del marco de la libre determinación, es decir, son posibles estos derechos porque existe el derecho a la libre determinación. La siguiente ilustración (Ver figura 5) es útil para comprender por esferas esta explicación:

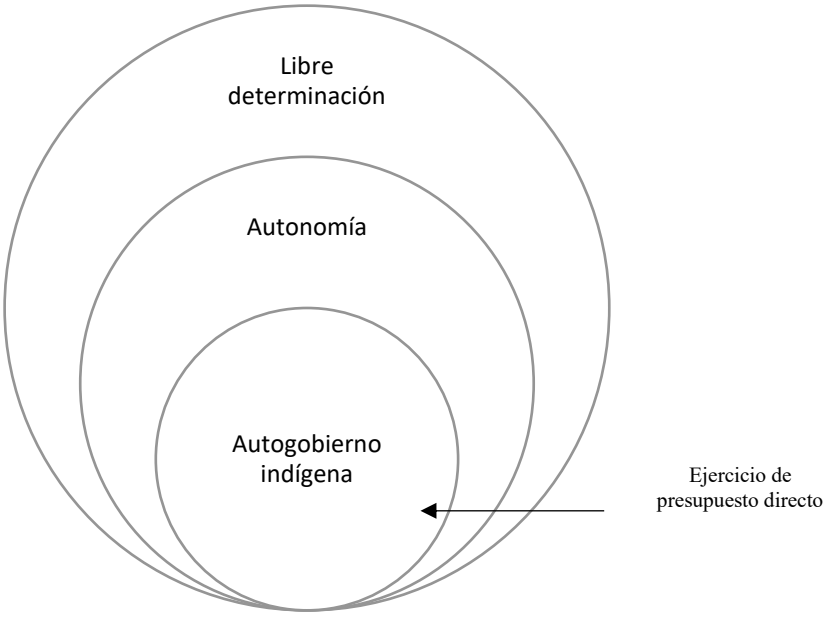


***Figura 5**. Dimensiones-escalas de los tres derechos desde una perspectiva jurídica. Fuente: Elaboración propia con datos de comunicación personal.*

Estas tres nociones y dimensiones agrupan el entendimiento amplio de la noción de autonomía, los tres siguen siendo polisémicos, pero tiene un contenido político jurídico desde el cual muchas veces resulta contradictorio hablar de autonomía y decir que no al Estado o hablar de autonomía y reconfigurar nuevas relaciones con el Estado. Por lo que según comenta Orlando Aragón para el caso de Michoacán es más preciso hablar de autogobierno porque sus dimensiones autonómicas están más ligadas al tema político. Es por eso que, desde este contexto se habla más de autogobierno indígena haciendo referencia a una expresión de la autonomía y en este sentido el tema del presupuesto directo y las funciones de gobierno son una dimensión política de la autonomía (comunicación personal, 11 de febrero de 2025). Esto no aleja de la discusión a la autonomía al contrario nos permite entenderla desde el autogobierno indígena reitero, esto bajo el contexto de Michoacán donde incluso en medio de cada lucha y experiencia se mantiene sus particularidades y tensiones lo que hace que la autonomía vaya adquiriendo un sentido de debate.

La ilustración previa favorece el entendimiento de los términos que se han usado en proceso de resistencia por las comunidades indígenas y ayuda a comprender que como parte

del derecho macro que es la libre determinación hay marcos de acción, debate y resistencia frente al orden tradicional establecido por el Estado. Lo ideal es que dentro del análisis estas tres dimensiones se expliquen y entiendan conectadas porque en la realidad estas dimensiones no están separadas. Ellas mantienen una relación mediante las zonas de contacto que hacen que todas sean posibles o que se requiera la una de la otra. Es así como se vuelve pertinente hablar de autonomía dentro del marco de la libre determinación. En palabras simples, "tú tienes autogobierno porque tienes libre determinación y porque tienes una dimensión de la autonomía que es política, pero que sigue siendo autonomía [de esta manera podemos afirmar que] la autonomía se va construyendo desde abajo no es algo que llega de la nada" (O. Aragón, comunicación personal, 11 de febrero de 2025).

Esto nos permite entender al autogobierno como un proceso que puede expandirse siendo esta una tarea relevante por cumplir desde cada experiencia de lucha y por preguntarse, ¿de qué manera se puede construir autonomía en otras dimensiones de la vida comunitaria? hasta cierto punto y como hemos podido aprender hasta ahora la respuesta a esta pregunta es algo que podemos rastrear y observar en las múltiples resistencias y experiencias de los movimientos indígenas y en la búsqueda por agrietar a las instituciones educativas hegemónicas como lo es la escuela.

Por otro lado, se reconoce que la lucha política jurídica del autogobierno y presupuesto directo para diversas comunidades de Michoacán son herederas de Cherán en dos sentidos; por un lado, porque se acercaron a la experiencia de Cherán a pedir ayuda al Concejo Mayor y al colectivo emancipaciones entre ellas; Pichátaro y San Felipe de los Herreros sumado a la disposición de las autoridades por ayudar a los demás comunidades mientras estuviera en sus posibilidades y por otro lado, porque el mismo conocimiento jurídico que se utilizó en Cherán se utilizó en esos procesos desde los cuales acompañó el colectivo emancipaciones.

A razón de ello se identifican a Pichátaro, San Felipe de los Herreros y Arantepacua como los primeros casos precursores de la aplicación de la diada de libre determinación y presupuesto directo en Michoacán, tres casos que abrieron camino jurídico a todos los otros casos que existen hasta la fecha y que fueron cercanos al contexto de la meseta p´urhépecha.

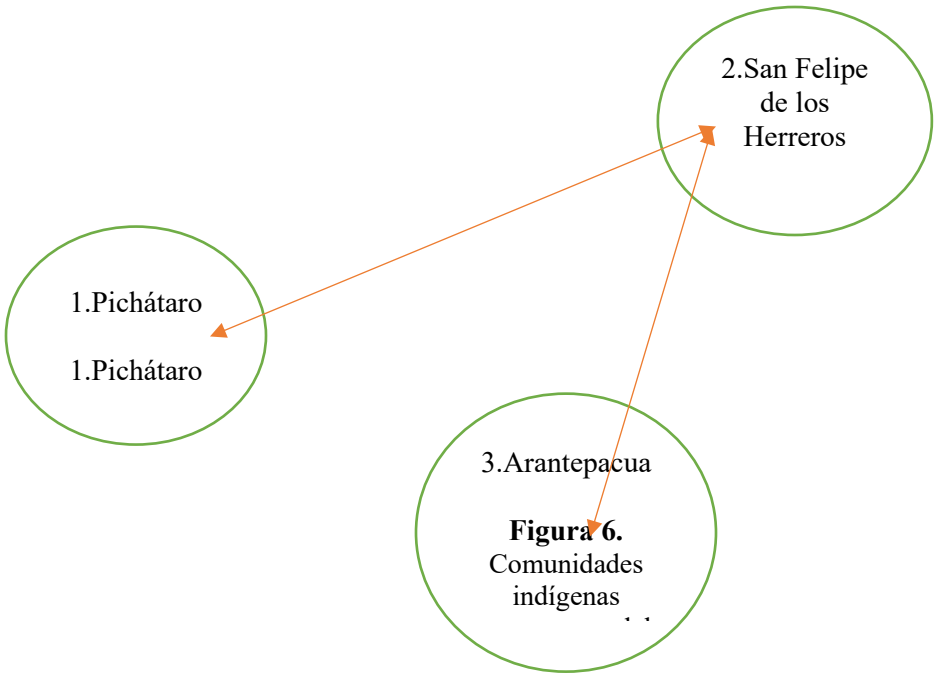


Figura 7. *Comunidades indígenas precursoras del libre determinación y presupuesto directo en Michoacán: Fuente: Elaboración propia con datos de comunicación personal*

Estos casos también los acompaño el Colectivo emancipaciones eso quiere decir que en ellos se usó el mismo instrumento jurídico que se despliega del conocimiento del colectivo y de la comunidad por eso se reafirma que son herencia del caso de Cherán porque se inspiraron de ese caso para poder convertir una demanda política en un derecho aplicado. El caso de la comunidad de San Francisco Pichátaro, Michoacán es particular y relevante porque fue la primera comunidad que no era municipio desde la cual se articuló la demanda del presupuesto con la libre determinación, la autonomía y el autogobierno. Las siguientes palabras del abogado Orlando Aragón (entrevista febrero 2025) resumen una pista más para comprender el contexto para hablar de autonomías en Michoacán, situado el argumento jurídico que llevaron a cabo con la comunidad de Pichátaro para lograr articular esta demanda frente al Tribunal Electoral:

> Lo que nosotros dijimos fue según el derecho de la autonomía y el autogobierno las comunidades indígenas tiene el derecho a que el estado les de presupuesto para cubrir sus funciones autónomas o de autogobierno" es decir en la demanda se dijo -la comunidad de Pichátaro reivindica su derecho al autogobierno para elegir sus autoridades por "usos y costumbres", pero también para administrar el presupuesto público-. Eso se acepta y autoriza por el Tribunal Electoral reconociendo que -es cierto una comunidad para ejercer su derecho al autogobierno debe tener

> presupuesto- y entonces le solicita al Ayuntamiento que le transfiera a la comunidad ese recurso eso se convierte en una obligación que ahora tenía que cumplir el ayuntamiento porque ya era parte de un derecho. En ese momento ocurre una configuración distinta en la que el presupuesto forma parte entonces del autogobierno esa fue la conversión de una demanda política a un derecho. Desde ahí Pichátaro aplico un precedente que ya podían seguir todas las comunidades.

De la mano de esta narrativa podemos comprender y reafirmar una vez más el sentido polisémico que puede llegar a tener un mismo concepto a la luz de una decisión en el marco jurídico. Cada proceso y cada lucha hace posible un corpus de conocimiento híbrido que apunta a pensar las nuevas configuraciones que se gestan entre personas indígenas y no indígenas para hacer valer un derecho a favor de las luchas sociales. A este tipo de experiencias como las de la comunidad de Pichátaro y subsecuentes es a lo que se nombra el Cuarto Orden de Gobierno el cual tiene sus bases en "todas esas comunidades de Michoacán que a la hora tener que ejercer y aplicar el presupuesto directo se convirtieron y funcionan como un municipio pequeño con funciones, responsabilidades e instituciones sociales que permitan la aplicación de ese ejercicio. Dato interesante es saber que "el presupuesto directo es avalado por el Tribunal eso quiere decir que no es algo que aparezca en el convenio 169 o en otro lado" (O. Aragón, comunicación personal, 11 de febrero de 2025).

El llamado Cuarto Orden de Gobierno es una logró histórico al hablar de control del territorio desde el recurso eso despliega diversos beneficios y también retos, es una figura que se encuentra debajo del municipio, pero que está encabezada por comunidades indígenas cuentan con las mismas atribuciones que la parte municipal, tiene el presupuesto que le corresponde de acuerdo con su territorio y desde ahí las y los sujetos ejercen su autonomía desde el autogobierno, encontramos una relación más enmarcada dentro de la libre determinación. El siguiente mapa (Ver imagen 5) es recuperado del texto de Carmen Ventura Patiño (2024) sobre cartografía autonómicas en Michoacán y nos es útil para ampliar el panorama actual de las comunidades que ejercen el presupuesto directo por tres vías; por acuerdo político, por la vía de judicialización y por la Ley Orgánica Municipal (LOM), además de que nos muestra las subregiones a las que corresponden dichas comunidades.

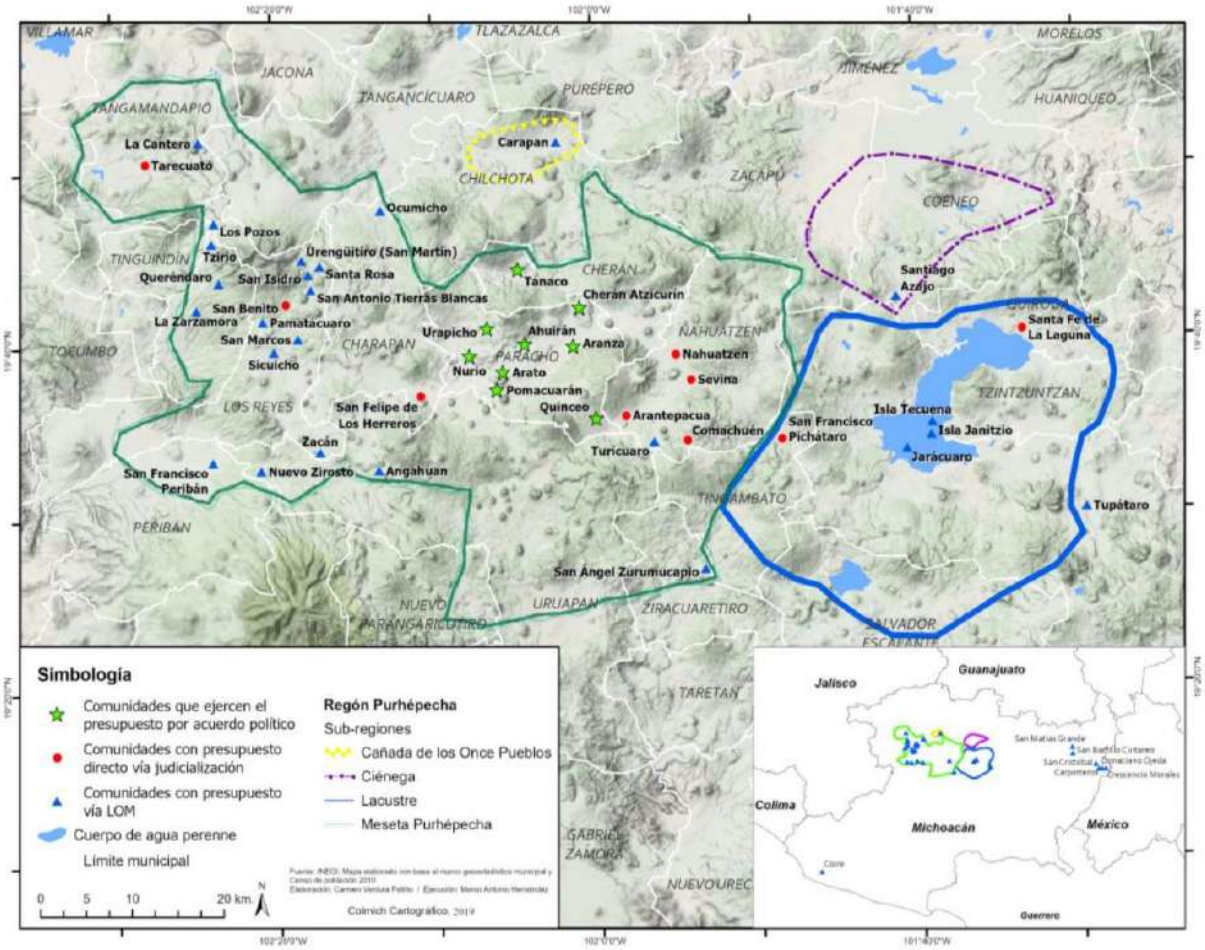


Imagen 5. *Mapa de comunidades que administran el presupuesto municipal en Michoacán, septiembre 2023. Recuperado de Ventura, 2024, p. 51.*

En este mapa podemos ver lo que está investigación entiende por la diáspora de la libre determinación mediante la expansión territorial que abarca a las comunidades que administran el presupuesto público de manera directa de las cuales se alcanzan a contabilizar 8 comunidades que ejercer el presupuesto por acuerdo político, entre las dos etapas que existieron para entrar al presupuesto directo que fue una por la vía de judicialización de las cuales se muestran 9 es decir, aquellas que fueron mediante juicios y la segunda y más reciente a través de la Ley orgánica municipal (LOM) en la cual se encuentran la mayor cantidad de comunidades, en total suman aproximadamente 25 de acuerdo a esta fuente con datos de septiembre de 2023.

Aunado a este panorama reconocemos que el autogobierno y el presupuesto directo no llegaron para resolver todos los problemas de las comunidades incluso eso trajo consigo una serie de nuevos desafíos y retos para ellas, “pero tampoco podemos decir que es inocuo

que las comunidades por fin reciban dinero y puedan tomar decisiones sobre su destino" (O. Aragón, comunicación personal, 11 de febrero de 2025). Claro esto tiene sus imperfecciones y podemos reconocer "no se trata de tomar el poder, hay que construirlo" (Blanco Galdós, 2019) habrá tensiones y ajustes que hacer, pero la lógica de reflexión es la misma que las luchas del siglo XIX, recuperar el control del territorio de una manera efectiva, sumado a crear instituciones sociales que responsan a mantener viva la comunalidad.

Podemos resumir lo que hasta ahora se ha mencionado retomando el objetivo central de este primer capítulo, ofrecer un panorama bibliográfico en el que se aprecien algunas experiencias y territorios en que los conceptos de autonomía y educación van tomando sentido y aplicación inclusive apropiación por parte de las y los sujetos sociales. Eso conlleva pensar en construir un discurso a favor de las autonomías en Michoacán y reconocer que para lograr los casos que actualmente conocemos fue necesario "el conocimiento del derecho estatal y un conocimiento de la justicia indígena de las comunidades" (Aragón, 2021). En otras palabras, implicó un reto epistemológico mayor en el que se mezclaron cuatro factores el conocimiento hegemónico del derecho estatal, los conocimientos en materia de justicia indígena, el carácter emancipatorio de las y los sujetos y la incidencia en instancias de poder. Por supuesto esta no es una fórmula que resuelva aplicarse para todos los casos ni que resulte efectiva para todas las luchas. Para ello se requirió lo que Boaventura de Sousa Santos (2009) denomina "ecología de saberes" situarse como actores internos y externos, presentar todas sus cartas del conocimiento y experiencia empírica y politizada para jugar a favor del pueblo.

El acercamiento a las autonomías desde la comprensión del derecho nos permite recordar que la manera en que se pueden configurar las autonomías responde al contexto político y a los avances que se logran ganar en el campo de lo jurídico. Como veíamos algunas experiencias se sitúan lejos de esta comprensión y otras dentro de ella, pero ninguna es más o menos ambas son luchas que resignifican la vida y colocan en el centro la necesidad de aplicar los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la vida real. La manera en que se utilizó el derecho en los contextos de Michoacán sin duda fue de gran acierto, pero eso no elimina los retos y limitantes que puede llegar a tener, así como, tampoco otorga el privilegio de totalizar y homogeneizar la manera en qué se entienda la autonomía solo desde lo jurídico. Por ahora, la autonomía política que las comunidades han logrado no representa la solución a todos los demás problemas o ámbitos, pero si es una vía para seguir avanzando

eso quiere decir que ninguna lucha concreta resuelve todas las dimensiones y áreas de la vida comunitaria.

Más bien eso abre la posibilidad y nos invita a como investigadores educativos que acompañan estas luchas nutran una mirada crítica y situada de la potencia que las comunidades han ganado desde el terreno jurídico por medio de la libre determinación desde el cual pueden germinar otras expresiones de la autonomía. No se trata de desmeritar la autonomía que Cherán o de las demás experiencias han ganado con relación a consolidar un autogobierno indígena, más bien de conocer las maneras en qué desde cada contexto está ocurriendo la autonomía. Cabe recordar que hay dos experiencias desarrolladas en los próximos capítulos y desde las cuales podremos ver prácticas y elementos que den cuenta de estos argumentos. Cherán, Pichátaro, San Felipe de los Herreros, Arantepacua, Sevina, Santa Fe de la Laguna, Janitzio, Teremendo de los Reyes son algunas de las comunidades que han caminado por la senda jurídica para hacer aplicable este derecho. El caso registrado de la comunidad p´urhépecha Teremendo de los Reyes[39], en un entorno cultural y religioso protestante y católico, representa una coexistencia pacífica que aporta a la participación cooperativa de los comuneros y comuneras en las responsabilidades del autogobierno. Este ejemplo que explora la relación entre participación política y religión ilustra como el autogobierno indígena en Michoacán representa una muestra del impacto y la pertinencia que ha tenido para las comunidades esta nueva forma de organización comunitaria en sinergia con otras esferas de la vida social.

Conforme nos vamos acercando a conocer sobre las experiencias educativas comunitarias que propongo para este análisis las reflexiones se empiezan pulir y a tomar sentido, es cierto que cuando vemos este tipo de ejemplos podemos pensar que lo que están viviendo y haciendo las comunidades no es autonomía porque no están siendo autónomos en todas las dimensiones de la vida social, pero justamente el contexto que intento describir es el de comprender los alcances que se han dado desde este territorio y que no por el hecho de que explícitamente no se nombre en otras áreas la autonomía quiere decir que no están alineadas con ese horizonte político comunitario.

[39] Está investigación fue realizada por Saúl Esteban Felipe (2024) registrada durante el periodo de 2011-2021 en el cual ofrece pistas reflexivas de la participación religiosa del protestantismo en las responsabilidades y tareas de una comunidad con autogobierno. Además de argumentar la manera en qué esos elementos de la religión favorecen la convivencia y elocuencia de la lucha social para el caso de la comunidad de Teremendo de los Reyes en Michoacán.

Podemos encontrarles muchos peros a las autonomías, que sí con el estado o sin él, que, si los miembros portan el legado de la autonomía o no entre otros, pero considero que nuestra tarea también está en poder comprenderlas en su realidad, no solo en las definiciones también en su quehacer y retos cotidianos "podríamos solo decir que Cherán no es autónomo porque está con el estado, el enfoque también aplica para nosotros quienes decimos hacer investigación […] muchas veces perdemos de vista la idea del conocimiento situado y no reconocemos nuestro sitio que también es de contradicción" (O. Aragón, comunicación personal, 11 de febrero de 2025). Y ¿Qué relación encontramos hasta aquí con la cuestión educativa? ¿Por qué este recorrido por la libre determinación adquiere relevancia para pensar el campo de la educación dentro de la comunidad de Cherán? Estas provocaciones reflexivas nos ayudan a situar la discusión y a situarnos en la discusión como investigadores educativos para comprender junto con los actores la complejidad y textura de la autonomía.

Con facilidad podemos caer en homogeneizar las luchas y hacerlas singulares, buscar protagonistas o cuestionar su falta de atención a todos los problemas, pero conforme nos acercamos a la realidad podemos entender que "en la inmediatez del movimiento de Cherán no se estaba contemplando en ese momento un cambio para la educación en Cherán, no era algo que preocupara de inmediato" (O. Aragón, comunicación personal, 11 de febrero de 2025). Y podríamos construir preguntas entorno a ello algunas que desde nuestra postura como "externos" contemplen ¿si la organización comunitaria está contemplando e involucrándose en generar un cambio en la educación de Cherán? Pero también podría ser ¿qué estamos haciendo nosotros como académicos e investigadores para construir esas pequeñas utopías hacia una educación diferente? Es decir, no se trata sólo de cuestionar y dar nuestro punto de vista sino también de contribuir lo cual implica un posicionamiento en la investigación que va más allá de la academia.

Veíamos al inicio de este capítulo un triángulo invertido en el que se reconoce que las grandes discusiones, debates y aportes de la autonomía y la educación se van tejiendo y aterrizando para tocar tierra en los territorios y en experiencias concretas. Más adelante llegaremos al nivel cuatro, pero a través de este tercer nivel podemos que las experiencias de Michoacán despliegan una serie de particularidades (retos, tensiones, fortalezas, oportunidades) que permiten entender una autonomía plural descifrada a partir de la necesidad en lo cotidiano de los sujetos que se están cuestionando y viviendo ya bajo un

sentido de autonomía. Por ello, es pertinente analizar toda autonomía como un proceso, como algo que se va construyendo, pero que ya ha empezado a caminarse. Veamos algunas formas y espacios en las que se camina, enseña y refuerza el sentido de estar en la autonomía.

El Frente por la Autonomía de Consejos y Comunidades Indígenas de Michoacán es entendida en una concepción más amplia como una escuela de autogobierno *(ikarani)* como parte del trabajo del Colectivo emancipaciones y diversos esfuerzos académicos, estudiantes y diversas comunidades. Los que participan principalmente en estas reuniones son los integrantes de los Concejos comunales, aunque también asisten algunas veces autoridades agrarias, jefes de tenencia y autoridades tradicionales, pero en menor medida. Lo que se atiende en estas reuniones son los problemas que van apareciendo en su día a día pueden ser temas de seguridad, capacitaciones, leyes etc. "El Frente por la autonomía también es un espacio de aprendizaje, de formación política sobre el tema del autogobierno ahí aprenden unos de otros ¡Hasta se envalentonan!" (O. Aragón, comunicación personal, 11 de febrero de 2025). Según Andrea Alcázar (2022) es una organización que agrupa a comunidades indígenas entre ellos purépechas, otomíes, mazahuas y náhuatl y el papel que ha desempañado este espacio ha sido fundamental en la promoción de reformas legales y modificaciones a la LOM, comunicar avances y retos dentro del proceso de la libre determinación desde las comunidades.

En palabras de Orlando Aragón (entrevista febrero 2025), el frente como proceso pedagógico se ha centrado principalmente en la nueva relación que las comunidades que son tenencias se ven obligadas a tener con el estado, son comunidades que nunca había tenido contacto con el estado, no saben cómo recibir el presupuesto y cómo gastarlo, no tenían esa experiencia directa. Se formó con el objetivo de poder apoyarse mutuamente en relación con lo que refiere al proceso de libre determinación lo que converge ahí son dos cosas; las historias de lucha y el hacerle frente al estado para que las funciones que ahora ellos ejerzan puedan hacerlas de manera más eficaz, conveniente y que se adapte y respete más su organización desde los usos y costumbres.

De este espacio se puede registrar diversos aprendizajes y materiales valiosos para nutrir la memoria colectiva de los movimientos sociales, pero sobre todo para seguir caminando la autonomía como parte de un proceso educativo útil para las comunidades a partir del encuentro, la escucha y el intercambio de experiencias. En este sentido el papel y

la presencia de las mujeres para sostener estos procesos de autogobierno y hacer parte de los espacios de participación, debate, aprendizaje y toma de decisiones (Alcázar, 2022) ha tenido retos y obstáculos que no son exclusivos únicamente de una comunidad, sin embargo, resultan confrontantes para seguir caminando la autonomía desde las comunidades para el caso de Michoacán. Dar centralidad a la manera en que las mujeres sostienen y participan de estos espacios va configurando un campo de acción y conversa en torno a desafíos inmediatos como el machismo, el chisme, el trabajo en el hogar, las formas autorizadas de habitar los espacios públicos, el uso de la palabra entre muchos otros aspectos que están presentes y que conforman retos y debates vigentes necesarios de analizar desde estas experiencias parte de estos detalles los describe la obra de la colega Andrea Alcázar [40]desde una mirada más cercana a esta experiencia del Frente por la autonomía y el diálogo directo con mujeres desde el autogobierno en la comunidad de San Felipe de los Herreros, Michoacán.

Por otro lado, el acompañamiento y quehacer desde SERAPAZ, esta es una organización civil mexicana independiente que brinda servicios para la paz, la justicia y la dignidad a través del acompañamiento y el fortalecimiento de actores sociales, así como la articulación de procesos e iniciativas locales para la transformación positiva de conflictos[41]. De esta asociación se desprenden ejercicios de escucha, acompañamiento y reconocimiento de problemáticas centradas en ejes como desapariciones, territorios y derechos sociales en propuestas articuladas con educación realizan la Escuela de Paz Nacional[42] en la participación jóvenes o adultos de pueblos o comunidades indígenas generando intercambios y aprendizajes situados en sus líneas de acción y acompañamiento a nivel regional, nacional e internacional.

Finalmente, el trabajo y articulación que involucra a comunidades que están dentro del marco de la libre determinación en Michoacán y otras regiones del país, ocurre también desde la Alianza por la Libre Determinación y la Autonomía (ALDEA), la cual es una articulación de pueblos, comunidades y organizaciones civiles con presencia en 18 estados de la República. Quienes son parte de este espacio desde Michoacán son; Comunidad Indígena de Cheranástico, Consejo Ciudadano Indígena de Nahuatzen, Santa María Ostula,

[40] Consultar la tesis de licenciatura en Estudios Sociales y gestión local en http://132.248.9.195/ptd2022/junio/0826811/Index.html

[41] Consulta disponible en https://serapaz.org.mx/quienes-somos/

[42] Consulta disponible en https://serapaz.org.mx/escuela-de-paz/

comunidad de Cherán, comunidad de Comachuén. Carapan, Cheranatzicurín y Colectivo ESHENI. En su posicionamiento se describen de la siguiente manera; "Quienes la integramos, nos unimos por una necesidad compartida de transformar las estructuras de desigualdad e injusticia que durante años han mantenido en la marginación y la pobreza a los pueblos indígenas en nuestro país"[43].

Tuve la oportunidad de estar presente en una de las Asambleas realizadas en la comunidad de San Antonio Castillo Velasco en Oaxaca en octubre del 2022 en la que participaron alrededor de 150 representantes de organizaciones, comunidades y pueblos indígenas y afromexicanos en donde se reunieron para analizar el contexto actual, la ruta para defender los territorios, la vida y el derecho a la libre determinación y autonomía. Es un espacio en el que las comunidades se reúnen no solo para aprender y ayudarse con luchas y experiencias de otros estados, sino que también entre las mismas experiencias de libre determinación de un mismo estado, para ello se generan mesas de diálogo con tiempo pertinentes para poder hablar, preguntar y pedir consejos de las formas en cómo están afrontando una situación, pero sobre todo para intercambiar retos y desafíos de mediano y largo plazo. Apoyamos en la mesa y tiempo de conversa de las comunidades de Michoacán, en ella salieron situaciones que han vivido y cómo lo han enfrentado estos espacios ayuda a no encapsula en momento histórico, político o comunitario determinado la lucha más bien la reconoce como un proceso continuo que requiere de alianzas para mantenerla.

La idea siguiente refuerza la articulación entre la libre determinación y la autonomía desde la perspectiva de los pueblos recuperada de ALDEA (2022):

> el derecho humano a la libre determinación no es una concesión, nadie nos da permiso para ejercerla, ya la estamos ejerciendo. Día a día la vivimos y la construimos. Sin embargo, también día a día nos enfrentamos a actores que la obstaculizan, la amenazan, nos criminalizan o no la reconocen. Entre esos actores se encuentran lo mismo distintos niveles de gobierno que actores privados, entre otros. Por eso, quienes conformamos la ALDEA exigimos el reconocimiento pleno en la constitución de nuestra autonomía y nuestro derecho a decidir en nuestros territorios. Los pueblos y comunidades no queremos ser tutelados por el Estado, queremos derechos y reconocimiento plenos.[44]

[43]Consulta disponible en https://serapaz.org.mx/reconocimiento-pleno-de-la-libre-determinacion-y-autonomia-para-comunidades-indigenas-y-afromexicanas-demanda-aldea/

[44] Consulta disponible en https://serapaz.org.mx/reconocimiento-pleno-de-la-libre-determinacion-y-autonomia-para-comunidades-indigenas-y-afromexicanas-demanda-aldea/

Los espacios de trabajo y encuentro que realizan desde ALDEA, Asociaciones civiles y el Frente por la autonomía son evidencia de que el intercambio y acompañamiento son necesarios para generar alianzas, fortalecer y aprender con otros territorios no solo cuando se presente una situación de emergencia sino para compartir los aprendizajes y soluciones reforzar ese sentido de identidad de la resistencia. Lo que estos debates, apuestas y diálogos ha generado en el terreno de lo teórico es consolidar argumentos que sigan cuestionando las estructuras hegemónicas de poder y las relaciones que rompen con el sentido de comunidad. Quizá se pensaba que los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes solo se veían bien en la redacción, pero estas luchas y otras nos han enseñado los aportes que eso trae al tejido social y al cuidado de su territorio. El camino es más llevadero cuando se hace bajo alianzas, acuerdos y negociaciones como ya vimos pasar de una demanda política a un derecho construido y aplicado nos permite mirar y reconfigurar las relaciones y tensiones presentes entre lo local y las instituciones que conforman el Estado, diversos autores lo han mencionado una autonomía no necesariamente ocurre al separarse del estado y se vuelve indispensable que cumpla con sus obligaciones y responsabilidades.

Los procesos autonómicos emanados del derecho construido y aplicado de la libre determinación en las comunidades indígenas de Michoacán no se han quedado estáticos han impulsado cambios y estrategias de resguardo de las normas que involucran su usos y costumbres. En materia de avances del derecho de los pueblos indígenas la Reforma Constitucional en Materia Indígena que entró en vigor en octubre de 2024 fortalece los derechos hacia el patrimonio cultural y el derecho a la consulta sobre medidas legislativas que puedan afectar a sus territorios. El año pasado también se aprobó como parte de la reforma al artículo 2° destinar un porcentaje del Fondo federal a lo que nombran como FAIS, Fondo de Aportaciones para la Infraestructura Social en ambos avances se reconoce a los pueblos indígenas como sujetos de derecho público con personalidad jurídica y patrimonio propio y aporta hasta cierto punto, a ejercitar el respeto a la libre determinación desde el marco federal constitucional. Asimismo, la consulta previa libre e informada es un derecho que se ratifica en el Convenio 169 de la OIT y en la constitución mexicana y que se recupera como parte del reconocimiento de la autonomía y la libre determinación por lo cual es fundamental su aplicación en las cuestiones que competan la supervivencia de los pueblos indígenas.

Cuarto nivel. La comunidad que resiste: ¡Cherán vive, la lucha sigue y sigue!

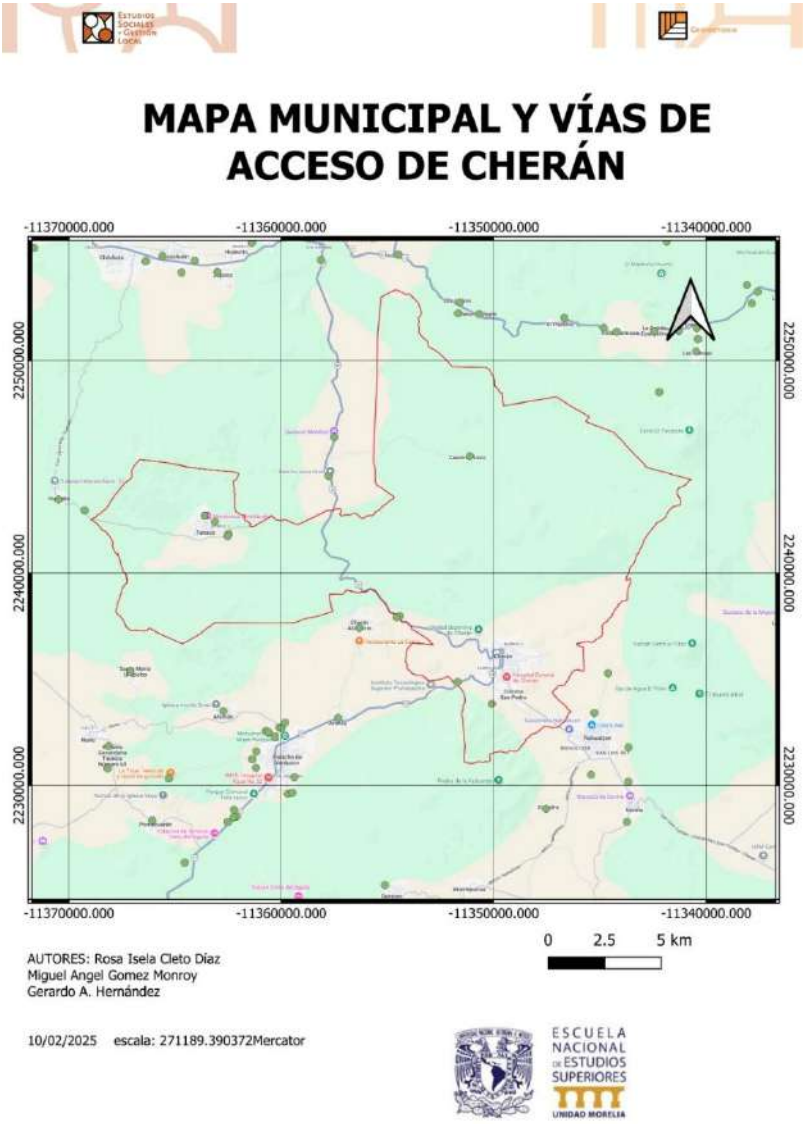
> La lucha ha sido una constante histórica en Cherán, sin embargo, precisamente en tiempos de globalización esta es más notoria, adquiere mayor alcance y significado. Lo que la comunidad ha logrado hasta el momento, es el resultado de un caminar basado en principios solidarios y colectivos.
>
> Fogata Kejtsitani, Memoria viva, 2017

***Fotografía 5**. Participación de escuelas en el desfile conmemorativo del XIII aniversario del levantamiento por la defensa de los bosques en la comunidad de Cherán, Michoacán. Fuente: Archivo personal, 2024.*

"Ante la cruel realidad que vivíamos en Cherán K´eri a partir del año 2011, decidimos, en un grito de ¡ya basta!, volver la mirada a nuestras raíces y, con el proceso de autonomía emprendido, afrontar la crisis civilizatoria en la que nos encontrábamos. Defendimos el

derecho a la libre determinación que como pueblo originario tenemos, consagrado en nuestra Carta Magna y en pactos y convenios internacionales, y a través de ellos protegimos nuestra vida, nuestros bosques" (Chávez, 2019, p. 21). San Francisco Cherán comunidad y municipio indígena ubicada en el corazón de la Meseta P´urhépecha en el estado de Michoacán cuenta actualmente según el censo de 2020 con 20, 586 habitantes en los cuales la comunidad de Santa Cruz Tanaco hace parte de este municipio.

Mapa 1. *Extensión del territorio comunal, febrero 2025*



El presente mapa representa el polígono municipal de Cherán con una extensión territorial de 22,236 hectáreas cuadradas según datos del portal de geo información 2025 de

la CONABIO[45], en el cual se pueden identificar las diversas localidades colindantes con Cherán marcadas con puntos verdes. Entre ellas se encuentran Cherán Atzurí, Aranza, Nahuatzen, Rancho seco, Sevina y un poco más alejadas, Arantepacua, Paracho, Ahuirán, Huáncito, Chilchota entre otras en el mapa se puede ver que dentro del municipio se encuentran Tanaco y Casimiro Leco mejor conocida como "el Cerecito". También podemos observar los caminos o carreteras que reflejan la conexión que existe entre el municipio y los puntos principales de tránsito y acceso (líneas azules que atraviesan el polígono municipal) con otras comunidades los cuales son; la carretera Nahuatzen-Pátzcuaro al sureste, Paracho-Uruapan al suroeste y Zamora-Carapan al noroeste. La comunidad reconoce que durante el estallido del movimiento los tres puntos de acceso fueron lugares de vigilancia por los comuneros y las comuneras y ahora siguen siendo accesos de seguridad conformados por las barricadas a carga de la ronda comunitaria. En el mapa también se puede apreciar que la ubicación que tiene Cherán representa una zona de paso importante que conecta al menos tres sub-regiones p´ruhépechas que son la cañada, la zona lacustre y la sierra. Además de ello, la comunidad está rodeada y protegida por cuatros cerros: el Cerro de San Marcos, el Tecolote, la Virgen y el Pilón.

Este mapa es útil para dicha investigación ya que, ayuda visualmente a reconocer la densidad territorial con la que cuenta Cherán al ser cabecera municipal, muestra los puntos de conexión con otras comunidades por el acceso y porque muchas comunidades aún llevan a vender sus productos locales al tianguis de Cherán y acuden a este para abastecerse. Cherán es un lugar de paso y estadía como punto de acceso importante para llegar a otras comunidades y subregiones por medio de las carreteras pavimentadas al ser un punto de acceso y conexión para llegar a otras regiones podemos de imaginar lo que eso implicaba durante el tiempo de auto-sitio a raíz del levantamiento de 2011 cuando nadie podía entrar ni salir. Llama la atención que las condiciones geográficas cumplieron un papel durante movimiento mediante el cual recibieron apoyos en especie principalmente de las comunidades vecinas. En dos de las comunidades con las que colinda Cherán provienen docentes de la escuelita; Tanaco y Arantepacua.

El contexto histórico-político de Cherán deviene de conflictos, pérdidas humanas y no humanas, fragmentaciones comunitarias, agravios sociales, despojo de sus recursos

[45] Consulta disponible en el portal general http://www.conabio.gob.mx/informacion/gis/

naturales, del saber y ejecución de procesos fuertes de castellanización e institucionalización que degradaron la lengua p´urhépecha, así como de la destrucción de sus bosques. Estas heridas forman parte de una serie de políticas coloniales de las huellas que ha dejado el sistema capitalista voraz y también de una colusión del poder con el crimen organizado en nuestro país, aun así, son parte de la historia de resiliencia de la comunidad y esas formas de supervivencia-resistencia han servido para consolidar un entramado comunitario para defender sus bosques y la vida, como esperanza a lo que ocurre desde afuera.

Si entendemos las luchas y movimientos de los pueblos indígenas una respuesta de la acumulación de las resistencias históricas podremos dimensionar de una manera más amplia y crítica los logros y cambios que han realizado las personas y que representan una transformación profunda para un sistema hegemónico dominante. Desde esa comprensión y reconocimiento a esta lucha y bajo la acumulación de agravios a la vida y a sus bosques la mañana del 15 de abril de 2011 las mujeres al frente, los niños y detrás los adultos conformaron un primer frente decir para gritar ¡Ya basta! de tantos agravios y de los talamontes[46] cortando sus árboles sin ninguna preocupación. Para ellas era necesario poner un alto a la devastación de sus bosques, al miedo de transitar por sus propias calles y a que siguieran tomando el control de sus territorios.

Me gustaría detenerme un momento y que conozcamos lo que pasó en 2011 a partir del relato de algunos de los testimonios de las y los niños, jóvenes y adultos que participaron en un Concurso de relatos: *Juchaari Uandakua* para narrar ese 15 de abril de 2011 como parte de la memoria de ese momento vivido, esta actividad fue organizada por la fogata Kejtsitani: memoria viva, el primer Consejo de Jóvenes de Cherán y la dirección de Estudios históricos del INAH que se llevó a cabo en el marco del séptimo aniversario de la comunidad de Cherán. Estos testimonios conforman una obra colectiva titulada El corazón ardiente de Cherán desde la Fogata Kejtsitani (2018) resultado de una estrategia pedagógica concreta en el cual se respetó su escritura y desde la cual me gustaría recuperar la narrativa de lo ocurrido el 15 de abril de 2011:

- Relatos de niñas y niños de la primaria Tsitsipandakuri:

  Relato 1. Mi corazón defiende al bosque

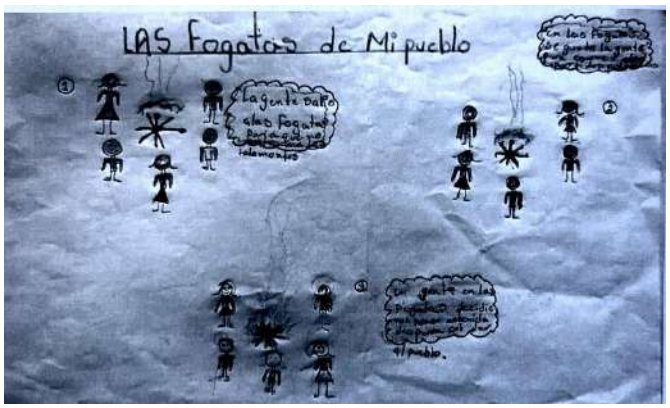
[46] Acudir a los testimonios sobre el movimiento de 2011 en Cherán al texto: "Fogata Kejtsitani. (2018). *Juchaari Uandakua*. El corazón ardiente de Cherán. Relatos de niños, jóvenes y adultos en el marco del 8º aniversario del levantamiento". https://www.youtube.com/watch?v=vgRa0yHxZZ8

Lo que paso fue que los talamontes cortaban los árboles y luego que estaban cortando los árboles y los pueblo van a detenerlos a los talamontes y luego les pegaron con palos y machetes y hachas y los talamontes con pistolas y andaba tirando balazos y quemando carros y cuando vuelven a ir al cerro a cortar los árboles y cuando ya bajando las personas vieron bajando a los talamontes luego tocaron las campanas y las personas salieron corriendo con machetes, hachas, cacerolas y cuchillos a pegarles a los talamontes y luego los talamontes empezaron a tirar balazos y que iban a una patrulla para defender a los talamontes y hasta ahorita no han cortado las arboles en los cerros (Testimonio de Francisco Basilio Ambrosio, 2018, p. 13).

Relato 2. ¿Qué pasó el 15 de abril de 2011?
El 15 de abril se levantó el pueblo para parar a los talamontes que venían a robar el bosque entonces La gente Junto para agarrar a Los carros que llevaban madera y quemaron los carros y a Los malos Los corrieron y unos Los agarraron y los tenían el calvario y los entregaron a las autoridades (Testimonio de Salvador Mondragón, 2018, p. 16)

Relato 3. La Historia de Cherán
Es cuando se detuvo la delincuencia de los talamontes se quemaron carro hubo fogata se estuvo así por un largo tiempo de otros pueblos ayudaron al pueblo con despensa (Testimonio de Sandi García Macías, 2018, p. 31).

Relato 4. Las Fogatas de Mi pueblo
La gente salió a las fogatas para que no entraran los talamontes. En las fogatas se juntó la gente para correr a los partidos políticos. La gente, con fogatas decidieron poner actividades para cuidar al pueblo.



(Testimonio y dibujo de Emily Martínez Cucué, 2018, p. 13)

- Relatos de jóvenes de la secundaria:

Relato 1. Cosas vividas en Cherán
El 15 de abril del 2011 las mujeres de mi pueblo se cansaron de ver a las personas de acabar poco a poco con su bosque se levantaron y empezaron a reflexionar y fueron a lucha por su bosque se reunieron señores, señoras, niños y niñas y muchas personas. Empezaron a detener a los carros y las campanas del calvario y se empezaron a venir las personas, al día siguiente todo el pueblo con su temor fue al pueblo a luchar algunas personas murieron todas las noches los hombres se quedaban a vigilar las calles. Se escuchaban gritos como ¡Ya vienen reúnanse en la plaza! Las

personas todas atemorizadas escondidos bajo los techos de sus casas con las luces apagadas para que no supieran que estaban ay algunas familias se iban al centro a casas de otros familiares, después de un tiempo empezaron a reunirse los vecinos e hicieron fogatas a vigilar las calles con las fogatas toda la noche, también se vigilaron las entradas de las carreteras. En luchas algunas familias perdieron a sus conocidos, toda la plaza se escuchan los llantos de algunas personas por la caída de sus esposos, ellos murieron por salvar a su pueblo. Algunos vecinos míos murieron a causa de eso. Después de un tiempo el pueblo fue más unido se apoyaban en todo ya no vivía tanta delincuencia en nuestro pueblo y también CHERÁN fue reconocido a nivel mundial por el problema (Testimonio de Yesenia Berenice Tehando Blas, 2018, p. 35).

Relato 2. El corazón de Cherán Arde

Un 15 de abril de 2011 el temor y el miedo se apodero del corazón de Cherán y nuestro pueblo se levantó en armas y poder para ir y alejar a todos los malos. Hola yo soy Mayra y para mí el terror que todos teníamos se hizo más grande y estaba en mi primaria y no sabía que los malos estaban aqui sonaban las campanas del calvario y mi madre llego por mí y mi padre fue en arma y cuerpo hacia ellos para poder enfrentarlo yo con miedo y temor llorando por ellos. En las fogatas salíamos y yo con mucho miedo no podía quedarme hay, pero luego se hizo más costumbre. El terror y el miedo no era poco como para que si se uniera todo el pueblo con valentía y valor eso significa que somos fuertes que no nos acobardamos con nada todo el pueblo se unió en unión plena y esfuerzo para defender la tierra p´urepecha. Nuestra generación es lo del futuro que se acerca y sino lo cuidamos lo aremos nada solo desierto pleno.

(Testimonio y dibujo de Mayra Isabel Pérez Ceja, 2018, p. 40)

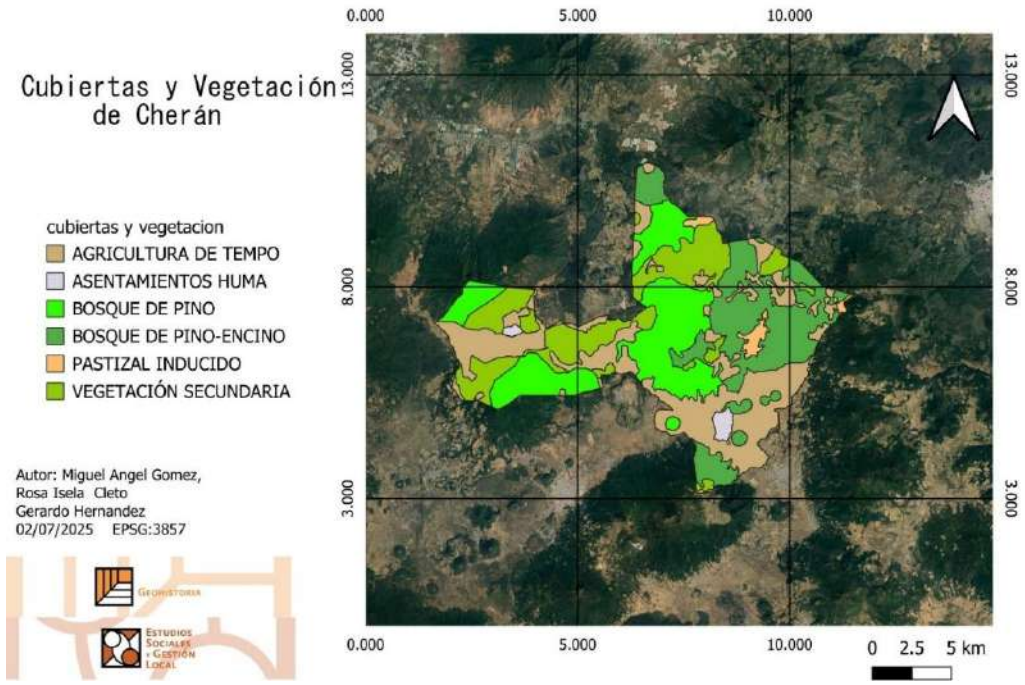
- Relatos de adultos:

  Relato 1. Como si fuera ayer

> Como si fuera ayer recuerdo el día 15 de abril era viernes eran como las cinco treinta de la mañana cuando se escucharon las campanas del calvario […] como las campanas no cesaban, él se levantó y fue a ver qué pasaba ya habían dado las seis cuando regreso y me dijo: -viejita esto se puso feo, no sé qué es lo que hicimos ya detuvimos a un carro que ya subía otra vez, ya agarramos al chofer y a otro. Ya se está juntando la gente […] me da escalofríos de acordarme que pase a un lado de un señor que pertenecía a los malos […] mi esposo me dijo que ya le habían disparado a un comunero de Cherán y que "los malos" junto con las autoridades de ese tiempo, habían entrado al rescate de los que tenían detenidos en el calvario […] Mi vecina me conto después que querían entrar a las casas y que unos decía a otros: - ¡a quién encuentren parejo denles niños, mujeres quien sea!- Hasta entonces vi la verdadera gravedad del susto, me entro un miedo, por mis hijos, por mi gente, por todo. […] Los días siguientes que pasamos fueron de incertidumbre, nervios cuidándonos unos a otros, los niños se enfermaron de miedo, mi niño mayor cuando escuchaba los cohetes comenzaba a vomitar y ya no quería comer. […] A los ocho días se hizo un mega marcha por todo el pueblo que finalizó en el calvario en la cual participamos mucha gente y desde ahí hemos sido constantes hasta estos días. […] Me ha tocado escuchar a algunas gentes que no nos conocen no quieren ni pasar por aquí que porque si lo hacen les vamos a hacer mal, que porque somos indios y que como todo indio (salvajes). Pero he escuchado también decir que mucha más gente nos quiere conocer y quiere venir a ese Cherán K'eri que tanto les hablan […]vamos por buen camino porque hay muchos más aciertos que desaciertos: paso a paso, pero juntos como familia, seguiremos apoyando para la reconstitución de nuestro territorio…Por eso ¡Viva Cherán K´eri! Felicidades por ser ejemplo de muchos (Testimonio de Martha Fabila Sebastián Jerónimo, 2018, p. 87-89).

Derivado de lo sucedido durante el levantamiento de 2011 y de la mano de un marco legal y del uso contrahegemónico del derecho (Aragón, 2013) la comunidad de Cherán comenzó a generar cambios puntuales en la esfera comunitaria desde una nueva forma de organización política, a recuperar el control de su territorio y poco a poco a robustecer su bosque. Los comuneros comenzaron a trabajar desde los cuatro barrios que componen su comunidad para ello se conformaron comisiones para atender hasta cierto punto lo que había dejado de hacer la figura municipal, la cual desapareció días después del movimiento. "Se establecieron para ese momento, 16 comisiones entre ellas la general, honor y justicia, la de educación, la de bosques, prensa y propaganda y la de alimentos […] todas ellas dependían de las asambleas de cada uno de los cuatro barrios de Cherán" (Aragón, 2021, p. 348).

***Mapa 4**. El bosque y su relación con la educación, febrero 2025*



Uno de los principios de su lucha fue la reconstitución de su territorio, la defensa de sus bosques fue un catalizador para el movimiento de la mañana del 15 de abril de 2011. Este mapa muestra la vegetación que compone al territorio de Cherán mayormente se identifica por el bosque de pino-encino con 5,129 ha cuadradas, en segundo lugar, por bosque de pino con un total de 5,499 ha, en cuanto a la cantidad del territorio ocupado por vegetación secundaria que corresponde a especies arbustivas o matorral corresponde 4,501 hectáreas, algunos datos sobre la agricultura de temporal principalmente maíz corresponde a 6,441 ha esto refleja el esfuerzo por el cuidado y manejo de sus recursos naturales. Finalmente, la cantidad de asentamientos humanos corresponde a 272 hectáreas, esto según datos de CONABIO de 2025. Esto solo nos muestra que la gran parte del territorio comunal que conforma el municipio de Cherán está compuesta en mayor proporción por bosque de pino y la suma total del bosque es de aproximadamente 10, 628 hectáreas.

Esto remarca la centralidad que tiene el bosque en relación con la vida y el desarrollo de la comunidad, pero no solo eso también nos muestra la relación intrínseca que tiene el bosque en la cuestión educativa ya que es una comunidad rodeada por áreas verdes diversas escuelas se encuentran cerca de esa vegetación y en algunas su cercos y caminos para llegar se caracterizan por la presencia de pino. El bosque no solo fue un motivo de lucha y movilización política sino también un elemento entorno al cual volver a hacer comunidad,

por tanto, no se puede separar de la educación, de la organización y de las memorias porque es un elemento vital que define a la comunidad de Cherán y que con el paso del tiempo ha permeado en actividades discursos escolares donde se ve al bosque como un elemento vivo al que se tiene que cuidar.

En cuanto a la organización comunal y defensa de su territorio el 5 de febrero de 2012 contando con un gobierno reconocido de manera jurídica, "se encargó la representación del municipio a una serie de consejos, encabezados por el Concejo Mayor de Gobierno Comunal (CMGC) integrado por 12 personas quienes fueron nombrados equitativamente al interior de las fogatas[47] de los cuatro barrios" (Aragón, 2021, p. 348) así cada barrio mediante su asamblea sin la presencia de partidos políticos o circo electoral (casillas) elegían a los tres representantes que ocuparían el cargo en el CMGC por tres años, figura que suplió a la del presidente municipal. "Cherán logró consolidar un lema Por la Seguridad, Justicia y la Reconstitución de nuestro territorio que hasta la fecha nos ha permitido guiar nuestra lucha y no olvidar aquello por lo que luchamos" (Chávez entrevista, 2021).

Junto a ello están presentes dos figuras comunales más que van de la mano con las demandas que expresó Cherán al inicio del movimiento y atienden la primera parte de su lema seguridad y justicia para lo cual se recuperó desde el tiempo de levantamiento en 2011 la figura de la ronda comunitaria arraigada en las memorias de formas de cuidar del territorio y se inventó una expresión de justicia (Aragón, 2021) por la comunidad que fue la Comisión de Honor y Justicia. Es así como la ronda es un sistema de seguridad comunitaria que se encarga del orden y seguridad dentro de la comunidad y la Comisión de Honor y Justicia realiza la labor judicial del municipio ambas siguen vigentes y al igual que los demás consejos "están subordinadas a las asambleas de los barrios y a la asamblea general que siguen siendo la autoridad máxima del municipio" (Aragón, 2021, p. 348). No obstante, para 2015 se creó el Consejo de la Mujer y el Consejo de los Jóvenes a raíz de que desde las asambleas se determinara que a lo que ya existía de los consejos se tenía que hacer ajustes "para dar mayor peso a dos sectores de la población que fueron determinantes durante la insurrección en 2011" (Aragón, 2021, p, 549).

A esta historia y a más de una década del inicio del movimiento, la comunidad ha logrado posicionarse y ganar una memoria territorial (Linares, 2020), una memoria de lucha

[47] Se describen como la célula de organización de la estructura comunal de Cherán.

y de resistencia indígena que ha permitido continuar defendiendo lo comunitario, pero también ha construido una forma distinta de mirar la lucha al develar la capacidad emancipatoria y autonómica que tienen las comunidades para defender la vida desde sus términos y formas. A lo largo de este andar desde el marco de la libre determinación se han construido diversos espacios y formas para seguir tejiendo el sentido de hacer comunidad entre ellos reconozco el trabajo que realiza Colectivo *Xamoneta* que en p'urhèpecha significa eco, desde Redes por la diversidad, equidad y sustentabilidad A.C. (REDES A.C., 2019) se reconoce a este espacio como "un colectivo que se integra principalmente por mujeres jóvenes que buscan fortalecer el proceso de defensa de territorio de Cherán K'eri a través de la comunicación, la memoria y la organización comunitaria" (REDES, 2019). En 2018 se diseñó una estrategia de comunicación integral que contempla el accionar de distintos espacios de comunicación y ejercicio de autonomía como radio fogata en su momento y fogata *Kejtsitani:* memoria viva que actualmente se denomina Fogata *Kejtsitani* Mujeres por la Memoria de Cherán.

Como parte de su quehacer han ido conformando una intranet en la comunidad con apoyo de diversas manos y también de espacios para aprender y hacer junto con otros jóvenes de la comunidad con la finalidad de resguardar las memorias y saberes comunitarios, así como crear y difundir información real y verdadera. *Xamoneta* al igual que los esfuerzos que continúan por crear canales de comunicación comunitaria son lugares recíprocos de constantes aprendizajes que van marcando una ruta pedagógica de las maneras en que las memorias, saberes y las prácticas comunitarias sigan nutriendo la vitalidad del movimiento y el caminar de la autonomía. De la misma manera están presentes en la comunidad distintas expresiones de arte que también comunican y tienen como objetivo "que la gente no olvide lo que compone su territorio, pero también que sepan que el arte que encontramos en los murales de Cherán también ha implicado aprendizajes y colaboraciones aquí dentro de la comunidad" (B. Sánchez, comunicación personal, marzo 2021)[48].

Ahora bien, en la periferia de la comunidad algunas escuelas de nivel básico

[48] La compañera, comunera y amiga Belén Sánchez es originaria de Cherán, es promotora y gestora cultural y artista visual su talento y habilidades le han permitido construir espacios de aprendizaje y colaboración para favorecer el arte de las comunidades indígenas. Actualmente está al frente junto con Daniela Niniz del Semillero Creativo de artes visuales de Cherán como parte del programa de Cultura comunitaria de la secretaria de Cultura Federal.

específicamente de nivel preescolar[49] y primaria[50] han ido trazando caminos de enseñanza-aprendizaje desde el acercamiento con el territorio y la vida comunitaria donde los maestros y las maestras son una pieza clave para hacer realidad esa vinculación. Los maestros maestras que realizan esta práctica pedagógica con y desde el territorio han reconocido la huella que les dejó el movimiento de 2011 como maestro-comunero y maestra-comunera. En este sentido podríamos hablar de que en Cherán coexisten múltiples maneras de socialización y acercamiento a lo comunal en las que algunas escuelas han sido parte, también podríamos identificar que en un mismo territorio existen procesos educativos y procesos pedagógicos que han ido cuestionando desde sus trincheras la lógica oficialista de hacer educación al servicio del estado. No podemos olvidar que estas experiencias están siendo sembradas desde el marco de la libre determinación en medio del entramado comunitario y de una manera en la que está presente el ejercicio de la autonomía.

De esta manera, la comunidad y municipio indígena de Cherán ha logrado construir y defender un escenario sociopolítico en el marco de la libre determinación desde diferentes escalas de la lucha por la vida impactando en la escala personal, comunitaria, regional, nacional e internacional lo cual ha permitido que Cherán se piense y se vea como una experiencia de éxito y de creación de alternativas para sostener la vida y poder contar otra historia desde los pueblos indígenas desde Michoacán. Contextualizar el lugar y el tema a más de una década del movimiento que marca un antes y un después para la producción académica lo cual implica contemplar lo que los colectivos y experiencias han realizado al interior de la comunidad, es decir, lo que ocurre en la educación más allá de la escuela que han tenido un impacto y lugar metodológico la búsqueda de las pistas para construir otra educación. La apuesta es que, a partir de conocer y recordar el contexto de Cherán, pensemos en la posibilidad de construir una interpretación y concepto más amable con la lucha y sus ideales y menos excluyente para las escuelas.

Para lo cual propongo reconocer las contradicciones y tensiones que pueden ser muchas y muy dolorosas, pero que también considero necesarias de no ser olvidadas para no cometer los mismos errores e imposiciones e intentar construir una investigación

[49] Milpas educativas, semillas que dejan los trabajos de María Bertely Busquets.
[50] Revisar la tesis de licenciatura "De las prácticas escolares a la vida comunitaria de Cherán K´eri", Cleto Díaz, 2019.

sentipensante, crítica y amable durante el análisis de la educación al describir desde ahí el quehacer de la fogataMxM y la escuelita. El aporte de mirar este último nivel desde la visión del territorio comunitario (Maldonado Alvarado, 2022) es la función que cumple la comunidad en regular lo que ocurre por ejemplo en una fiesta, en una faena o en una asamblea como un punto de partida para trasladar a la educación.

También propongo pensar en los espacios como procesos potencialmente creativos, en el caso de los que se activaron a raíz del movimiento y otros que siguen ocupando reconocer ocupando un lugar en los márgenes. Me refiero a las escuelas, mismas que han ido ganando terreno en las cuestiones comunitarias y a 14 años de lucha han tenido un auge importante al reposicionar lo comunitario como práctica, ideología y metodología. Reconocer también su existencia, sus aportes y sus errores respecto a la historia de la comunidad, pero también propongo pensar ¡más allá de la escuela y más allá de la comunidad! El movimiento de 2011 ha construido puntos de encuentro y eso ha permitido que se abra nuevas posibilidades para construir nuevas narrativas sobre lo que sí es educación compartir el saber, las tensiones, problemáticas entre escuelas y colectivos sería un buen paso hacia por ejemplo habitar los planteamientos de la interculturalidad[51] desde las comunidades indígenas que implica el respeto a lo diferente como un punto de partida para entender la diversas de las formas que existen para llegar a una meta en común: la autonomía.

Algunas de las historias narradas y escritas sobre Cherán después del movimiento (Alberto Colin, 2014; Orlando Aragón, 2013; Verónica Velázquez, 2013; Héctor Ruíz, 2015; Rocío Moreno Badajoz, 2019) han sido cruciales para entender desde afuera lo que ocurría en la comunidad y para movilizar la experiencia desde distintos espacios académicos. Esto nos recuerda que es posible hacer investigaciones comprometidas que aporten a las luchas de los territorios desde la teórica, es decir lo que escribimos sobre ellas y desde la práctica, es decir lo que acompañamos con ellas. Sumergirnos en intentar comprender un tipo de autonomía como la de Cherán hace que nosotros también seamos aprendices de esta lucha y que desde los principios y aprendizajes podemos construir comunidad en los espacios que habitamos de manera cotidiana, incluso aplicarlos en nuestra investigación.

Todas estas reflexiones, debates, apuestas y diálogos entorno a la autonomía y la

[51] Maldonado Alvarado, Benjamín (08 de diciembre de 2021). La educación intercultural [Sesión Virtual]. Ponencia en seminario de Políticas Educativas, Universidad Veracruzana.

educación los podemos ver situados en una comunidad concreta en un caso específico como lo es Cherán, contexto en el cual son posibles las dos experiencias que abordaré durante los próximos capítulos, pero también las distintas reflexiones que hasta este momento han encontrado en el documento. La oportunidad de seguir tejiendo en el debate teórico lo que ya se encuentra tejido en la realidad social considera solo una parte de todo lo que la comunidad ha creado y si bien no menciona todas las experiencias, si invita a que sea un camino más transitado desde lo local pero también que aporte a debates más amplios. Desde un posicionamiento ético y político Cherán sigue mereciendo la atención, realce y acompañamiento de personas comprometidas que puedan comprender la lucha y que inclusive a catorce o más años del movimiento podamos afirmar que la lucha sigue.

Cauces para pensar la educación y autonomía desde el autogobierno en la comunidad de Cherán

En relación con la educación y autonomía sostengo la idea de que la comunidad de Cherán cuenta con la capacidad política e intelectual para poder sacudir y debatir la educación desde una esfera más amplia que involucre la participación y respaldo de la organización de autogobierno. Eso daría pie a vincular las memorias emergidas y encarnadas del movimiento con las múltiples experiencias que apuestan por hacer educación desde y con el territorio que han desplegado los diversos sujetos comunitarios. Construir y acordar un horizonte político-comunitario para la educación es un paso que reforzará el horizonte político de su lucha emanada en 2011 quizá con matices, ajustes o aportes que agregar, pero cimentado en la comunidad y en la defensa de la vida.

Para ello, resulta relevante reconocer que el contexto en el cual se sumergen estas reflexiones y apuestas parte de tres planos empíricos y coyunturales para la educación; el primero al situar las distintas expresiones de resistencia de los docentes a través de su participación activa en manifestaciones políticas plantones, marchas, pliegos petitorios en alianza con más docentes, pero también desde los planteamientos y propuestas creadas principalmente por la sección XVIII de la CNTE con programas como el PDECEM y el PEPOMICH como planteamientos que apuntan hacia posicionar una discusión en dos sentidos; a lo que se enseña en las aulas y a quienes lo realizan enfocando al “educador”, detrás de estas resistencias también está presente una política de deslegitimación y subestimación de la labor docentes lo cual ha generado al menos para el caso de Michoacán

un descontento[52] de la población hacia el magisterio y a nivel nacional la búsqueda de privatización de la educación, la represión y criminalización del mismo magisterio y estudiantado.

El segundo plano empírico y coyuntural que observo es la pandemia de covid-19 la cual coincido con autores como Benjamín Maldonado y Rocío Moreno Badajoz (2022) ya que, ella evidencio la crisis en el modelo económico de desarrollo y civilización evidenciando desigualdades, condiciones estructurales y materiales frágiles, destrucción del planeta y formas agresivas de consumo y despojos puso en evidencia; el primero de ellos tiene que ver Michoacán y el segundo con la pandemia en la escuela. Lo cual alcanzó al ámbito educativo provocando que las escuelas cerraran y que el proceso de enseñanza aprendizaje se resguardara en casa, la virtualidad fue una vía para continuar con la educación. Actualmente podemos ver los estragos de esa pandemia no solo a nivel salud, sino también en un aislamiento de jóvenes y adolescentes que no aprendieron a socializar, que han sido coaptados por la tecnología, pero también que deciden no avanzar en la escala ascendente deseado del sistema educativo nacional porque no ven un futuro desde allí. Considero que es una coyuntura para la educación porque a partir de esta crisis que atravesó a la sociedad se evidenciaron también muchas otras formas de llevar a cabo esa enseñanza aprendizaje, bajo lógicas más humanas, recíprocas y comunales. El auge de experiencias que se enmarcan desde estos lugares íntimos, permiten ser un plano más en el que se le pone atención a la educación, sus fragilidades, pero sobre todo a esas zonas de contacto y acción para dar centralidad y validez a otras formas y pensamientos.

El último plano que identificó como potencial para debatir y apropiarse de acepciones de la educación es la coyuntura que originó el sexenio presidencial previo de AMLO, impulsado desde la Secretaria de Educación Pública (SEP) con el modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) de acuerdo con el Dr. Marx Arriaga (conferencia presencial, 19 de febrero de 2025) se desprende de un proceso constructivo que involucró el esfuerzo y la participación de miles de maestros y maestras del país, así como innovadores, editores,

[52] Con descontento hacia el magisterial en Michoacán me refiero a que durante las manifestaciones que se han realizado con mayor intensidad en el año 2021 por maestros de las regiones de Michoacán y estudiantes normalistas la población cambio la perspectiva con la que observan a los maestros nombrándolos de manera despectiva en las calles https://www.elsoldemorelia.com.mx/local/docentes-de-primaria-se-manifestaron-frente-al-congreso-7371636.html

revisores y diseñadores gráficos para construir los nuevos libros de texto gratuitos (LTG) que hoy representan y respaldan que la NEM "permite una construcción horizontal, dialéctica y dialógica en donde los saberes ancestrales, los saberes locales, los saberes gremiales, los saberes de los grupos históricamente marginados, conviven con los saberes tradicionales de los colectivos hegemónicos para proponer respuestas a los problemas sociales desde una realidad comunitaria" (Arriaga Navarro, 2024, p. 7) sumado a que "propone libertad, ecología de saberes, pensamiento crítico y propone multiculturalismo" (Arriaga Navarro, 2024, p. 10).

Se estima que para el diseño de los LTG y su sentido didáctico se contó con la participación de 101 532 participaciones en relación con todos los estados que componen el país lo cual les asegura una muestra necesaria para dar resultados confiables (Arriaga Navarro, 2024, p. 44). A excepción de lo que se pueda argumentar respecto a este modelo que ha tocado tierra en la comunidad de Cherán y en muchos otros contextos, a través de los LTG y de un nuevo discurso que se despliega del llamado Humanismo mexicano, considero que la NEM si representa una coyuntura valiosa para cuestionar de manera crítica la lógica del sistema neoliberal que se sostiene por una educación al servicio del estado y de que ese sistema se siga reproduciendo desde la educación oficial, pero no solo eso sino también mete en el juego de palabras a la autonomía profesional es decir, aquella ejercida únicamente por el profesional de la educación, el docente.

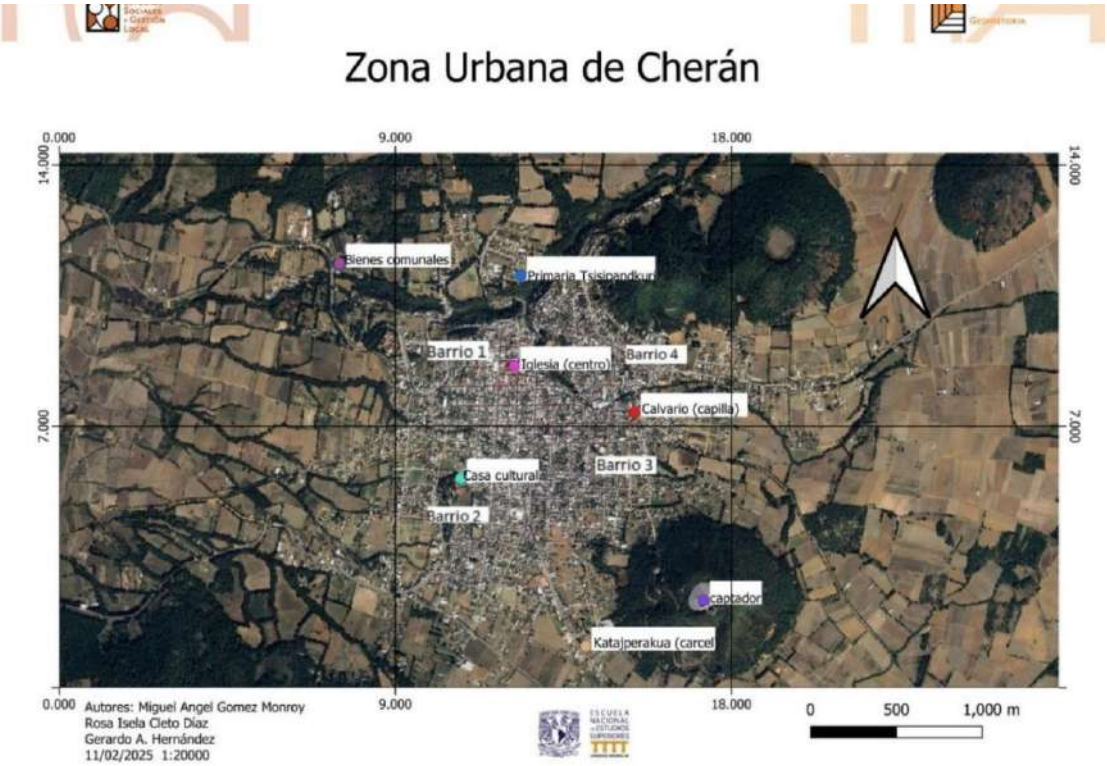
Sin duda esta coyuntura legitimada puede ser una herramienta y pretexto significativo para situar la capacidad de agencia e investigación de la y el sujeto-docente, pero también para que como comunidad se piense en la necesidad de consolidar un horizonte político comunitaria a la educación para que desde ese horizonte común se puedan tomar en cuenta todos los esfuerzos, condiciones y estrategias pedagógicas necesarias para hacer educación en un contexto de autogobierno. A la par buscar generar las condiciones para que se plantee una autonomía educativa o una educación para la autonomía que sostenga la lucha por la vida y la formación de las y los sujetos para hacer comunidad. Considero que esto es un llamado no solo en pensar la autonomía desde la capacidad de la y el sujeto-docente, sino como un proyecto político de vida desde su sentido relacional con otras esferas a pequeña y gran escala.

Hasta aquí podemos identificar cómo es que esas situaciones que devienen de

estructuras permeadas por el gobierno pueden servir como provocadores de nuevos debates y cambios en la arena local como el modelo de la Nueva escuela mexicana. También podemos notar que la educación y la autonomía como conceptos y realidades empíricas se han movido, han generado nuevas preguntas, nuevos campos para la discusión, generan mayor incertidumbre, frustración e incluso preocupación y ocupación para el magisterio que de primera mano está pensando a nivel personal y cotidiano estas dos grandes concepciones que de por sí ya tienen implicaciones políticas para ellos. Esas reflexiones recaen en la cancha de lo que les corresponde a los profesores, por lo tanto, puedo decir que los procesos son de largo aliento, que se necesitan alianzas y redes de apoyo, generar una distancia considerable con las demandas nacionales, tener humildad para pedir ayuda y saberse aprendices. Las crisis y dudas son necesarias, así como no perder el enfoque principal y la motivación por la que comenzaron a soñar con hacer las cosas diferentes son principios necesarios para hacer cambios socioculturales, cambios de fondo y no solo superficiales por intentar atender lo inmediato de la educación.

Estoy consciente de que la discusión que cabe ahora pensando en autogobierno y educación es la de "autodeterminación educativa" (Cleto Díaz y Moreno Badajoz, 2022) sin embargo sigo pensando que Cherán es un campo fértil para seguir hablando de autonomía, Cherán es un campo fértil para seguir hablando de la educación e introducir un nuevo debate a la autonomía educativa me atrevo a decir que sigue siendo un espacio con la potencialidad de imaginar y hacer ¡que la comunidad continúe caminando hacia la autonomía! la pregunta viable sería cómo y con quienes contamos para lograrlo. La zona urbana es un campo propicio para encontrar esas alianzas que conjuguen memoria con prácticas educativas.

Mapa 7. *Lugar de memorias y germinación de la resistencia, febrero 2025*



Para ello en este mapa podemos identificar lo que corresponde a la zona poblada por los habitantes de la comunidad de Cherán, en comparación con el mapa 2 en el que ubicamos solamente la densidad del bosque que también se puede apreciar desde aquí en una escala diferenciada. Este mapa puntualiza en identificar y recordar lo antes expuesto que la comunidad está compuesta por cuatro barrios; el barrio primero conecta con la salida hacia Zamora, el barrio segundo conecta con la salida hacia Uruapan, el barrio tercero conecta más de cerca con la salida a Pátzcuaro y el barrio cuarto conecta con una salida que da hacia "la mojonera" que colinda con los límites de Nahuatzen. Podemos identificar también algunos espacios representativos al hablar de la historia de lucha de Cherán tales como: el Consejo de Bienes Comunales, la Casa de la Cultura, la iglesia del Centro y la iglesia del Calvario donde inició el levantamiento de 2011 y finalmente un espacio relacionado con sus sistemas de justicia que es la *K´atájperakua* o cárcel comunitaria.

Estos son algunos puntos que mantienen especial significado para dialogar con la educación desde este acercamiento a la zona urbana de Cherán ya que como se observa en el

mapa la escuelita *Tsitsipandakuri* queda hacia el barrio primero, así como el espacio de donde nos reunimos mayormente como fogataMxM queda y ambos se encuentran en la periferia de la comunidad. Lo interesante es qué mantienen los dos una relación cercana con el bosque a unos cuantos pasos del campo, pero también porque espacios como el calvario, la casa de cultura, bienes comunales, la ronda comunitaria o figura de seguridad interna e incluso la pérgola tienen un sentido y significado para la educación al recordar la función que cumplen en la vida comunitaria y en relación con el movimiento.

Finalmente, en cuanto al contexto de las instituciones educativas que están presentes en la comunidad hago referencia al siguiente mapa (Ver imagen 6) que nos recuerda la pertinencia y relevancia que tiene situar la discusión de educación y autonomía desde el contexto de Cherán. Se tienen registrados de acuerdo el texto coordinado por Rocío Moreno Badajoz (2019) de nivel primario una escuela privada, tres federales y siete indígenas. En nivel secundaria, una federal y una técnica, a nivel medio superior; una preparatoria y un colegio de bachilleres y a nivel superior se cuenta con la Universidad Pedagógica, la Normal indígena de Cherán y el Instituto Tecnológico Superior Purépecha.

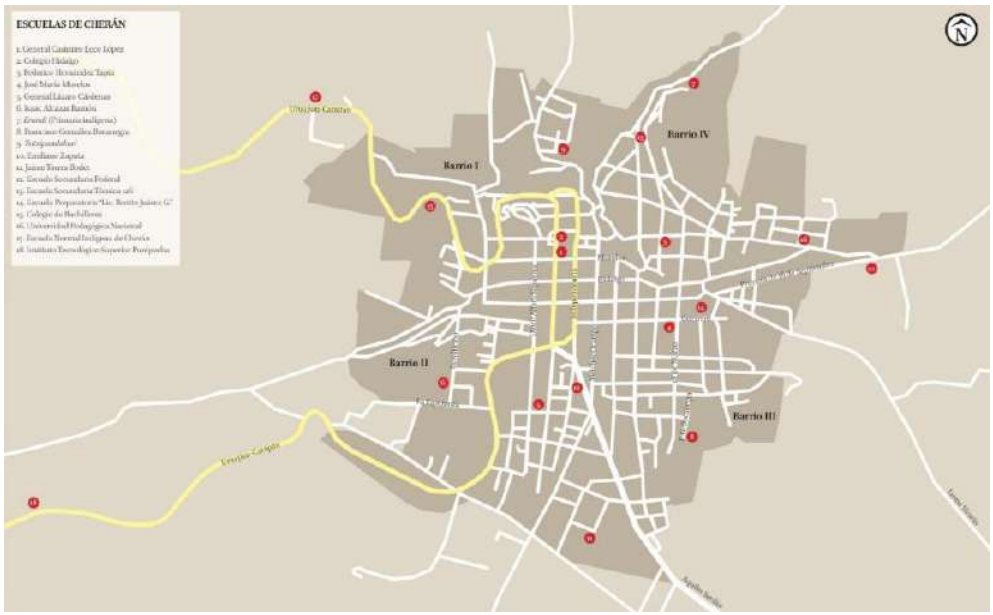


Imagen 7. *Mapa de la ubicación por barrio de las escuelas de Cherán. Recuperado de: Cherán K'eri: Caminos para recordar nuestra educación en Moreno Badajoz, 2019, pp. 60-61.*

Resulta valioso situar un poco del contexto desde el cual se evocan los problemas o temas vinculados con la educación, es decir, las escuelas, no por ello aquello que no figura

en este mapa queda fuera de ese campo fértil. Como hemos visto el concepto de educación para el caso de Cherán se debería entender en relación con la libre determinación, eso quiere decir que la autonomía para este contexto se entienda en relación con el Estado es decir, Cherán "mantiene un espacio propio, no por esto ajeno a la legalidad estatal, que le permite desde ahí y con su propia lógica de reproducir y reinventar prácticas y principios políticos y jurídicos […] la experiencia de Cherán no encapsula o cristaliza su potencial desestabilizador por el contrario va creando fracturas y contradicciones en la legalidad y constitucionalismo hegemónico en México" (Aragón, 2021, p. 353).

Recordemos, que a partir de esta reivindicación del derecho a la libre determinación y como vimos previamente está relacionado con la autonomía y el autogobierno la realidad en la que se puede pensar la autonomía educativa es desde el acompañamiento y afianzamiento de la estructura de gobierno comunitaria, de lo que desplegó el mismo autogobierno y que conforma una vía desde la cual se camina la autonomía. Es desde la posibilidad y potencialidad que tiene el marco de la libre determinación que podemos pensar también a una educación que se vincule con el movimiento y la necesidad de mantener a través del tiempo vivas y vigentes las memorias que comuniquen la lucha de 2011.

Para muestra de ello, la comunidad de Cherán ha cimentado su defensa y quehacer desde el bosque-territorio logrando construir caminos-veredas donde se encauzan prácticas comunitarias que siguen resistiendo a un tipo de sistema avasallador aún para muchas comunidades del mundo. La escuela y la experiencia de la fogata forman dos espacios complementarios donde se acciona y cuestiona la autonomía, la educación e inclusive algunas lógicas comunitarias esto es el resultado de un movimiento etnopolítico y de etnogénesis visible desde abril de 2011 que expande su voz como una mancha verde y fértil para el contexto particular de Michoacán. Han ocurrido avances, y son avances significativos en los que el nombre de la escuela *Tsitsipandakuri* (Cleto Díaz y Moreno Badajoz, 2022) cabe en el diálogo con lo que hacen otras experiencias hacia Oaxaca, con diálogos que han permitido hablar de territorializar la escuela, de la práctica docente dentro y fuera del aula, de la participación del magisterio en la defensa del territorio, de los tejidos pedagógicos con el territorio, de la relación entre escuela, salud y territorio y también de la existencia de proyectos que imaginan y sueñan con una educación diferente. Pero también avances donde se consolida una propuesta pedagógica por la memoria, el territorio y la autonomía en el que

se dialoga desde ahí con memoria(s), trabajo colectivo, mujeres, experiencias y que buscan fortalecer el proyecto de re-existencia autónoma (Linares *et al.*, 2022).

Si bien existen avances se tiene que puntualizar dentro de estos cauces para pensar la autonomía y la educación que en la emergencia inmediata del autogobierno no se contempló resolver asuntos relacionados a la educación, y eso es entendible si lo miramos desde la realidad política y social que apremiaba, pero sí es un asunto comunitario al cual se le ha ido poniendo un poco más de atención. Conforme avanzamos deseo que podamos entender la complejidad detrás de la pregunta que surgió en un Foro educativo sobre ¿por qué no ha cambiado la educación en Cherán si la organización cambió? Podemos entender que en asuntos prioritarios e inmediatos desde el movimiento eso se desdibujo, sin embargo el marco de la libre determinación que hoy sostiene Cherán y no solo a Cherán si no a otras comunidades indígenas sigue siendo un parteaguas y fortaleza para poder emprender un cambio a la educación pero para ello se necesita de una estructura que convoque a estos espacios para debatir y que respalde propuestas pedagógicas y alternativas que alcancen las memorias comunitarias de lucha, la defensa del bosque y aseguren la reproducción de la vida comunitaria.

La realidad es que si es posible pensar en debatir una autonomía educativa siempre y cuando exista una unidad y liderazgo de poder alineada con el proyecto de la autonomía que ya han caminado y sostenido por más de diez años. Se necesita también crear la condiciones organizativas y horizontales para ello, las siguientes palabras de Orlando Aragón reafirman esta posibilidad (entrevista febrero 2025) considero que mientras esté abierto el proceso puede ocurrir hay que fortalecer la zona autonomista de Cherán para no olvidar y tener claro el origen del movimiento y por otro lado quizá desde la estructura magisterial en Michoacán la lectura resulta un poco compleja para pensarse en una autonomía educativa como tal, pero también creo que puede ser un buen momento para un resurgimiento de algo independiente, de algo autónomo, de algo que si pueda conjuntar los esfuerzos de las y los maestros los cuales son actores fundamentales en la lucha por la autonomía sin olvidar que en muchas comunidades fueron los impulsores de estos procesos.

Sin duda, la realidad educativa es mucho más compleja, pero es un buen avance que podamos comenzar a recordar que es necesario fortalecer y comunicar la memoria del movimiento a las nuevas generaciones y que eso implica una alianza sistemática e

interinstitucional en lo comunitario. Ya que, no sería prudente dejar que un proceso de olvido consciente coloque otras narrativas por encima del sentido de hacer comunidad. Sumado a ello, la realidad educativa vinculada al magisterio muestra las divisiones y tensiones que hay en el magisterio indígena, grupos que apoyan a un sector y otros que no encajan en la perspectiva de modelar la educación oficial desde las aulas porque no se alinea a un ideal de autonomía. Esas divisiones en el magisterio junto al desprestigio que los medios se han encargado de crear y reforzar sobre el normalismo y otros tintes políticos no aportan a la unidad que se requiere para fortalecer al movimiento, eso no permite que se consolide algo más sólido, esas divisiones incluso históricas salen entre pasillos o reuniones regionales y muchas veces genera barreras que fragmenta incluso desgasta al magisterio y resta ánimos para avanzar.

La preocupación amplia está en la sostenibilidad correcta del movimiento, sabemos que hubo personas que vivieron el movimiento de 2011 que estuvieron en las vigilancias nocturnas, que vieron cara a cara a los "malos" que encarnaron esa lucha y que la han llevado a su práctica cotidiana, pero hay muchos otros que no lo vivieron y la pregunta es ¿qué pasará con ellos? ¿cómo hacerse responsables de transmitir la memoria correcta que les recuerden que prácticas, discursos y coaliciones desconocieron para reafirmar otras? "Considero que un desafío como el que planteas de autonomía educativa primero tendría que recuperar esa memoria, conquistar un lugar para poderla promover a nivel comunal, esto nos lleva a situar entonces que esa esfera se pueda construir solamente desde la gente que participa en el movimiento y tiene poder de decisión en la comunidad junto con asambleas y todo lo que eso conlleva, pero que si es necesaria la participación de los líderes de las autoridades para darle importancia realmente a un proceso educativo que trascienda de estos espacios micro sociales, que convoque a una asamblea, que articule, que genere las condiciones para que ello" (O. Aragón, comunicación personal, 11 de febrero de 2025). "El autogobierno y el diálogo pueden ser componentes de esa autonomía deseada para la educación, pero tendría que ir más allá, y abrir espacios para el desarrollo propio de identidades y aprendizajes mutuos en condiciones de mayor equidad" (Stahler-Sholk y Baronnet, 2018, p. 107).

Es cierto también que las amenazas en el país siguen presentes, partidos políticos que quieren volver a entrar a las comunidades, luchas por el poder, por los recursos, privatizaciones de tierras, monocultivos y muchas cosas más que son parte de un sistema

capitalista que no se quedara quieto, que busca seguir debilitando los movimientos sociales. Pero eso nos recuerda que estas tensiones se tienen que superar, tal como lo mencioné apartados previos el marco de la libre determinación no es un chaleco de blindaje si las comunidades llegan a bajar la guardia es probable que otros aprovechen para irrumpir en ese orden social, pero esa responsabilidad también involucra a la educación en la formación política de las y los nuevos sujetos comunitarios. Argumento que apela a posicionar nuevamente una memoria de resistencia del movimiento, de recuperar esa subjetividad del movimiento y compartirla, movilizarla, pero también a reconocer la potencialidad que tuvo el mismo movimiento de 2011 para formar personas politizadas y seguir tejiendo alianzas que les permitan avanzar.

Hablábamos de la emergencia inmediata esa misma generó lo que hoy existe en Cherán, ¿que tendría que pasar entonces para que realmente se volteara a ver la educación en Cherán como un asunto de emergencia inmediata? Que hace falta para que en la agenda comunitaria se plantee como inmediatez el fortalecer desde las experiencias educativas comunitarias como la escuela y la fogata entre otras, la lucha y defensa del territorio con esto no quiero decir que no lo estén haciendo o que no forme parte de su agenda, sino más bien intento motivar la reflexión para pensar desde una perspectiva más de construir una autonomía que se construye desde abajo, no esperar a que ocurra algo devastador que se salga de las manos, para ahora sí decir que la educación es un asunto inmediato para la comunidad de Cherán. Si entendemos la autonomía desde una posibilidad y como proceso de construcción ¿Qué se está construyendo para caminar una autonomía educativa desde ahora? Ojo eso no quiere decir que desechen la educación nacional, sino que se construya una educación que sea práctica-funcional y que sostenga o asegure la subjetividad, viveza y memoria del movimiento que en consecuencia eso vaya consolidando un sistema de relaciones y prácticas diferentes para la educación en Cherán.

Reafirmo que la discusión cabe en que son autonomías en plural (Burguete, 2010) y recordando que es una noción polisémica (Ventura Patiño, 2024) por lo tanto, preguntar en voz alta cómo estamos entiendo la lucha política de las comunidades y desde ahí también se construirán esos conceptos de autonomía ya que muchas veces esas conceptualizaciones que tenemos de las autonomías incluso de la educación solo contribuyen a acrecentar un discurso idealista, pero no corresponde muchas veces a las realidades, a una mirada empírica y

etnográfica de las luchas sociales. Podríamos suponer hasta este momento que todo lo que hemos acompañado a lo largo de este capítulo dará una apertura acudir a las realidades y acompañar las luchas desde lo teórico y lo práctico.

Estas reflexiones teóricas nos dejan ver el carácter maleable, crítico y situado de la autonomía y también indagar más en los pilares teóricos que sostienen la presente investigación. La autonomía a la que apunta esta tesis a partir de poner en diálogo dos experiencias es una autonomía que vaya más allá de programas o disputas por el poder, sino más bien en la toma de conciencia y acción en espacios comunes que posibiliten hacer comunidad y hacer educación. Apuntar a nutrir esas zonas autonómicas y comprender desde que dimensiones se sostiene el debate de la autonomía: como derecho, desde el campo de crear conocimiento, como un lugar insurreccional de poder que conquistar y desde la realidad comunitaria; en la acción, el pensamiento y la subjetividad en lo cotidiano.

Cherán K´eri: Una comunidad que resiste dentro y fuera de la cotidianidad

Las nuevas configuraciones que las luchas sociales plantean la necesidad de que la historia se pluralice, es decir, que cada experiencia vaya creando y movilizando memorias, prácticas, discursos y repertorios culturales que permiten que se sostenga las comunidades a través del tiempo. Gracias a que cada lucha es diferente por las contribuye a fortalecer una historia plural que motive a otras comunidades a seguir resistiendo desde abajo. Es cierto también que los cambios e impactos que han generado las luchas en muchas ocasiones se ven en pausa como si ya hubieran dejado de ser vigentes, pero no podemos separar la historia desde la pluralidad de voces de las formas de resistencia desde la vida cotidiana, los sujetos que conforman esas luchas siguen pensando, cuestionando, incluso tensionando esfera desde lo local o desde sus propias prácticas. Lo que sí es pertinente es que desde la comunidad que se resista sean Cherán o cualquier otra dentro y fuera de Michoacán se continue nutriendo una historia en plural donde distintas voces aporten al proceso, se tiene registro de ¿Cuál es la historia que la comunidad ha decidido contar a partir del 15 de abril de 2011 a las nuevas generaciones?

La apuesta de esta investigación refleja el reconocimiento de que Cherán sigue resistiendo y que esa resistencia no necesita la validación y el respaldo de otras personas externas, más que de los mismos comuneros y comuneras. El espacio íntimo de las

comunidades son las asambleas son lugares comunes de confluencia y de estima para la organización comunal la centralidad de ese espacio radica en que ahí se toman decisiones, se comunica y se escucha en lo privado para después aplicarse en lo público. Jaime Luna decía que la capacidad de asombro no se pierda, y para el recorrido que lleva el movimiento de Cherán, es necesario recuperar la capacidad de asombro por sus asambleas, organización, instituciones, por su bosque y decidir no normalizar los cambios porque eso recuerda la necesidad de seguir caminando en colectivo.

Ahora bien, la forma en que Cherán ha resistido también es a partir de las alianzas con otros espacios y colectivos, durante el auge del movimiento distintos colectivos y personas se acercaron para apoyar la lucha generando difusión a favor del este proceso, pero también haciendo ver que lo que estaban haciendo era de gran valor para la sociedad, habían sacado a los malos de su comunidad ¿Quiénes no quisiéramos eso? Tener la valentía y saber que existe una comunidad para respaldar que el sonido de las campanas de manera continua iba realmente a hacer que la gente se uniera en la iglesia del Calvario, ¿quién podían asegurar eso? La realidad es que solo ellos mismos pudieron asegurarlo, en el momento en que creyeron en su sentido de comunidad.

Lo anterior, ese sentido de hacer comunidad, de ir a ver que estaba pasando, de ayudar, combinado con el contexto político, fue lo que generó que de algo personal y sentido en lo individual, se convirtiera en hartazgo explícito en un ¡Ya basta! y ese mismo sentir para muchos comuneros y comuneras sigue siendo necesario de comunicarse, no solo como algo que se quedó en el pasado, sino como algo que sigue vigente. Por lo cual ha sido necesario sostener la lucha también desde afuera, acudir a espacios, compartir, abrirse a nuevos debates, reconocer algunos tropiezos y nutrir una narrativa que no solo acompaña a la lucha de Cherán, sino que se encuentra y hace parte de otras luchas que ponen en el centro la defensa de la vida como un horizonte colectivo de transformación.

Esta experiencia de resistencia frente a un modelo neoliberal que violenta a los territorios y con ellos a sus recursos naturales ha servido de inspiración y referencia hacia afuera a nivel regional, pero también a una escala más amplia. En esa misma dirección también se han gestado espacios de intercambio de experiencias, para generar complicidades y redes de resistencia con más pueblos lo veíamos con la labor que realiza ALDEA o el Frente por la autonomía, sigue siendo necesario no solo resistir desde dentro

sino también hacia afuera y con los de afuera porque eso ayuda a pensar en la sostenibilidad del movimiento, muchas veces se necesita que desde otras latitudes recuerden la pertinencia que tiene continuar nuestras luchas. Los intercambios de experiencias y las formas de resistir también se personalizan, tiene voz, cara y cuerpo, porque son las y los sujetos inmersos en esas luchas los que activan esas redes o intercambios para que estos diálogos ocurran porque lo ven como una vía para recordar que es vital seguir luchando, seguir apostando por caminar la autonomía, por hacer apuestas para sostener la vida y eso solo se logra con experiencias en lo colectivo cuando nos dejamos enseñar por otros.

Para cerrar este capítulo de cuatro niveles en picada hacia lo local reitero la idea de no olvidar el trabajo de resistir día a día que realizan en Oaxaca, en comunidades otomíes en ciudad de México, en Chiapas, en Jalisco, en La Paz y en las mismas comunidades de Michoacán. A lo largo de este caminar de resistencia y afirmación comunitaria seguirán existiendo disputas por el poder no solo como objeto de control económico o físico, sino también disputas por posicionar narrativas hegemónicas por encima de otras y eso es algo que la misma historia de la educación en México nos ha enseñado son los discursos, ideologías y nociones las que se institucionalizan y despliegan políticas para expandirse y así consolidar miembros que reafirmen esos mismos discursos e ideologías. Por esa razón se vuelve indispensable analizar la manera en que desde las experiencias locales se está resistiendo y que resultado favorable trae esas resistencias para la comunidad de Cherán.

Capítulo 2. Entramado metodológico: *estar* y *ayudar* como parte de la investigación

Deseo lograr transmitir el corazón y el compromiso en la escritura dentro de la trama y acompañamiento con los pueblos indígenas.

Las perspectivas metodológicas que sostienen esta investigación comprometida colaborativa-militante atravesada por ocho años acompañando de cerca la lucha de Cherán. Hacen posible el planteamiento de un tejido metodológico sentipensante con el territorio, el intercambio dialógico y las relaciones de amistad-colaborativa, sin dejar de lado las tensiones e implicaciones que eso conlleva, es decir, una investigación comprometida definida también desde sus tensiones y contradicciones y desde el reconocimiento que la producción de conocimientos constituye mutuamente a sus participantes. La investigación en este sentido actúa como un diálogo en el que se incorpora una reflexión solidaria a partir de una política de compromiso (Mohanty, 2003). De esta manera se transforma el concepto de trabajo de campo en "una tarea de trabajo en casa en el que los compromisos sociales y políticos rebasan el espacio de la investigación y, por lo tanto, uno vive las consecuencias de sus acciones y publicaciones" (Mora, 2015, pp. 254-255). Es por ello por lo que la investigación comprometida se caracteriza por un compromiso político (Colin Huizar, 2020).

La primera perspectiva a la que me refiero como parte del entramado metodológico de la presente investigación atiende a situar la investigación comprometida como aquella que se caracteriza por enfatizar el desarrollo de una indagación cualitativa que privilegié la participación-observación la cual se vincula con la presencia de un ejercicio etnográfico, mediante una combinación de rigor académico y compromiso político directo con los sujetos/as, con lo que intenta revalorizar constantemente la relación investigador/ sujeto en los procesos de producción de conocimiento (Colin Huizar, 2020, p. 417). Una reflexión necesaria en esta perspectiva comprometida de la investigación es la de reconocer la relación que se construye entre las y los sujetos inmersos en la investigación y también el uso para beneficio propio que la tarea de investigar conlleva (Colin Huizar, 2020, p. 426).

Bajo esta reflexión inseparable de acompañar e investigar como parte del planteamiento de una investigación comprometida considero prudente abrir estos debates desde la metodología ya que permite pensar(nos) de una manera real y no neutral en el

quehacer social y no pretender ser el investigador pasivo[53] que solo hace sin verse afectado o interpelado por estar en el territorio, sin embargo, sí considero necesario dejar de cuantificar el compromiso con los colaboradores-sujetos con los que creamos puentes para participar el uno con el otro, en términos de la cantidad de entrevistas, encuestas, salidas a campo o talleres realizados, y más bien poder cualificar el compromiso en relación a los espacios de encuentro, las relaciones y las reflexiones incluso co-producciones donde se pongan en práctica los principios de lo que sustenta una investigación comprometida y la que pueda ser de aporte para la misma comunidad.

El planteamiento que sostiene el que esta investigación se encuadre desde un compromiso ético-político pretende dialogar con las reflexiones situadas de Alberto Colin, Mariana Mora y Xóchitl Leyva quienes articulan un compromiso que rebaza las fronteras de la academia y un producto a entregar, quisiera dejar claro que no me deslindo de los lugares a donde me ha permitido llegar este compromiso de manera personal porque es algo que todos los que hemos dejado huella a través de la escritura es porque tuvimos el privilegio de aprender y mirarnos de manera introspectiva al quehacer investigativo sino sería difícil poder compartir estas líneas a priori. Lo cual implica también la afrenta de hacernos responsables de lo que hablamos, hacemos y escribimos dentro y fuera de la comunidad ya que tiene un peso significativo el poder comunicar lo que hacemos, cómo lo hacemos y con quiénes tanto para la academia como a nivel comunitario. En ello coincido con dichos autores no solo se trata de decirlo, sino también de hacerlo de llevarlo a la práctica y creo que en ese camino nos encontramos muchas investigadoras motivadas por escribir para situar una memoria corporal en los planteamientos tan citados como una investigación comprometida.

De tal manera, desde mi experiencia extiendo la propuesta de que el compromiso va más allá de lo que publicamos[54] y se convierte en una herramienta para participar y para beneficio de la comunidad. No se trata de pensar en ese compromiso hasta el final del trabajo cuando toque devolver la información, sino desde el inicio o el primer acercamiento con la comunidad, desde que entras y te reciben en un lugar donde eres desconocido, pero al final de cuentas te reciben. En esos primeros acercamientos se encuentra un peso de responsabilidad personal al estar ahí en su espacio, aunque no tengas claro qué y cómo, pero

[53] Considerarlo como un investigador "interactivo".
[54] Referencia de Mariana Mora, 2015.

si al menos aceptar tu presencia en ese espacio y que somos ignorantes a su contexto cultural (Bertely, 2019) que estás ahí más que para proponer, estas para ayudar, para aprender y para sumarte a lo que ya están haciendo ellos mismos. A mí me acompañó una frase que me ayudo a poner los pies sobre la tierra una vez que me acerque a las escuelas y con las compañeras de la FogataMxM esa frase fue; mi objetivo es no ser indispensable eso se refiere a qué en los espacios donde me permitieran estar y colaborar no me necesitarán a mi para sostener los procesos porque eso estaba claro como parte de mis limitantes, es así como esa frase que me implico de manera personal hacer ajustes a la visión de ser investigador que más adelante compartiré.

La investigación comprometida entonces, debería tener pies, porque se requiere que se camine ese compromiso no se habla de algo que se queda estático o que es solo de un momento determinado como la presentación ante las autoridades para darles a conocer tu protocolo. No remite a una acción que se queda en una primera vez sino en que ese compromiso avance, sostenga y construya nuevos discursos y prácticas con las y los sujetos con los que estás. Es decir, este atributo que acompaña a una investigación tendría que hacernos eco de inicio a fin, reconocer las relaciones de amistad y alianzas que se crean y profundizar en lo que ocurre cuando termina la investigación y se tiene la posibilidad de seguir ese compromiso y relación de manera personal. Considero que en ese momento los ritmos bajan, los ánimos por colaborar se intensifican, pero también las relaciones sociales con esos sujetos se transforman ese momento adquiere un valor significativo para las y los sujetos con los que continúas cultivando la relación de confianza y amistad que se generó. En medio de ese entramado del compromiso en la investigación se cruza esa frontera de estar en la comunidad sin estar haciendo la investigación, pero continuar cultivando las relaciones, la ayuda y la colaboración ese en ese momento donde el atributo de compromiso se transforma, (adquiere nuevos significados y formas de participación) incluso podría decir, que pasa a un segundo término, porque se da por hecho gracias a lo que se ha construido y sostenido durante el proceso de la investigación y fuera de ella de manera comprometida real, que existe un compromiso y que por esa razón pueden contar contigo, a excepción de que las condiciones del contexto y del investigador no lo permitan.

La investigación que estoy intentando describir desde la perspectiva metodológica que inspira esta escritura se enmarca en los límites de la ruta clásica de investigación de elegir

tema, espacio, revisar fuentes, iniciar trabajo de campo, sistematizar, volver campo, sistematizar y entregar documento. Como lo mencione previamente no estoy en contra de eso, más bien pretendo transmitir la manera en cómo describo mi proceso de investigación como un conjunto de hilos (planteamientos teóricos-prácticos, aprendizajes, errores, anhelos y cambios) con texturas y colores distintos que se sostiene por un hilo más grueso (comunidad) que se coloca para darle forma a esa diversidad de hilos por encima y así conforman un tejido entendido;

> como un proceso que comienza por una afinidad afectiva y admiración, que se va entretejiendo con necesidades, con anhelos personales y colectivos cuando vas a la comunidad, cuando no vas, cuando te comunicas, cuando te invitan, cuando ayudas desde la distancia, cuando te llaman para saber cómo estas, cuando escuchas, cuando vas a visitar sin llevar libreta ni grabadora de voz, cuando te ven y te regañan porque no llegaste a la actividad, cuando te hacen parte de una fiesta o una pérdida familiar, cuando pones a disposición de otros lo que sabes o puedes hacer, cuando te toca comer en la cocina y servirte con la cuchara grande, cuando visitas porque vas a ayudar-aprender, cuando te ofrecen su cuarto para descansar, cuando te invitan al churipo y tortillas recién hechas después de ayudar a hacer un mural, cuando te dicen maestra en una escuela donde no eres maestra, cuando te saludan afuera de la casa comunal o cuando te invitan a comer unos tacos después del desfile cultural. Cuando te encuentras a los profes o a una familia que te conoce en la calle te detiene para decirte ya nos olvidaste porque no nos vas a visitar. Cada uno de esos momentos de encuentro para mí sostiene una investigación comprometida-militante.

Cabe aclarar que el compromiso al que me refiero lo abordo desde mi experiencia en la comunidad Cherán, lo cual implica asumir desde cada investigadora su propia postura de compromiso en relación con el espacio, las y los sujetos, el nivel de involucramiento y el tiempo en el proceso de investigación y dar espacio para retroalimentar(se) a partir de poner en práctica el escuchar. Estas reflexiones son situadas y buscan hacer más sentipensante-reflexivo el tejido metodológico, quizá valdría la pena preguntar a las y los sujetos ¿qué entienden por una investigación comprometida?, pero no todo es preguntar, sino aprender a escuchar y observar mientras estamos en el territorio a nivel comunidad al menos para el caso de Cherán. La gran mayoría de los comuneros y comuneras tienen presente parámetros implícitos que les permiten identificar si una investigación o proyecto tiene un compromiso político con la lucha de la comunidad o si es todo lo contrario a través del trato, las palabras y el respeto en relación con los investigadores lo cual ellos mismos reconocen que sigue siendo un aprendizaje para cuidar el movimiento.

En suma, estas reflexiones son posibles solo si el investigador reconoce sus límites y

egos académicos y se da la posibilidad de escribirlos y escribir sobre lo que aprende o lo que lo vulnero. Según Alberto Colin Huizar (2020) el posicionamiento político vinculado con la praxis social comprometida sostiene una premisa "la investigación sí puede estar al servicio de las luchas sociales y formar parte de procesos colectivos como un asunto de revalorización epistemológica" (p. 429). La pregunta para sumar sería ¿qué estamos haciendo y escribiendo para contribuir a hacer real esa premisa en nuestras investigaciones? Hacer y escribir no para comprobar una superioridad del saber, sino para contribuir en la medida de lo posible a las luchas sociales, si es algo que se aspira, quiénes intentamos permanecer desde ese lugar sabemos que no es una tarea fácil incluso en estas líneas he omitido varias cosas que deseo reservar de manera personal, pero que me permiten recordar que lo que digo, hago y escribo va de la mano con un compromiso local.

Ahora bien, la segunda perspectiva que inspira el entramado metodológico es desde la co-labor (Leyva Solano *et al.*, 2008), la cual refiere también al trabajo con otras y otros busca afrontar situaciones en las que el conocimiento académico se considera como superior y más valioso que el de los actores sociales, derivado de la noción de racionalidad indolente (Santos, 2005) esta forma de trabajo en co-labor abona a pensar en la producción de conocimiento y a la transformación de las condiciones sociales, pero también a la riqueza de producir y dialogar con las experiencias. Esta perspectiva también reconoce que las personas no son un objeto dentro de la investigación esto implica modificar las relaciones de poder e inequidad intrínsecas a la investigación social (Leyva Solano *et al.*, 2008) y reconocer esas formas de co-labor con las otras y otros, sin buscar un protagonismo en la investigación.

Desde la co-labor se apunta a esos encuentros e interacciones de la mano de sujetos/as políticamente posicionados (Colin Huizar, 2020) y conscientes con relación a su posición y condición social (Bourdieu, 1979) en el que se encuentran dentro del contexto social, político, económico y cultural. Este enfoque de colaboración deja un recordatorio metodológico para el investigador/a mismo que "no se puede desprender de las disposiciones coloniales que ha aprehendido, pero sí puede hacerlas explícitas y combatirlas […]" (Colin Huizar, 2020, p. 418). Podemos identificar que los nombramos colaboradores o los que colaboran y me gustaría reconocer que me identifico con esa forma de nombrarnos porque no solo ellos colaboran con nosotros, sino que nosotros en gran medida de los procesos buscamos ser sus colaboradores en las acciones o sucesos que ocurren de manera cotidiana y que representan

un aspecto de densidad etnográfica para la investigación.

Por lo que colaborar refiere a "una acción corresponsable, recíproca, basada en el supuesto de que todos los participantes afectamos el proceso y el producto de este y, al mismo tiempo, somos afectados por él; los determinamos por medio de nuestras categorías culturales que, simultáneamente, también son determinadas por las de nuestros colaboradores" (Sartorello, 2020, p. 92). Estas acciones no son procesos individuales, ya que son influenciadas por aspectos sociales, culturales, interaccionales y situacionales (Palacios, 2020) dentro del espacio-territorio al entender estas acciones lo colaborativo además de ser un adjetivo para las acciones, se vincula con los principios que están presentes en hacer comunidad, la reciprocidad y el trabajo colectivo muy difícilmente podremos buscar que todas las investigaciones sean totalmente colaborativas. Es por esta razón que el entramado metodológico reconoce que la perspectiva colaborativa tiene matices, identifica el poder trabajar con las diferencias y encontrar puntos en común, por lo cual el elemento de participación se vuelve valioso para la investigación.

En cuanto a lo participativo quisiera argumentar que este trabajo no deja de lado las tensiones que pueden resultar sobre si algo es participativo o no me queda claro que eso implica co-construir mecanismos y estrategias de participación dinámicas, sí existen a lo largo del proceso de investigar(con) niveles de participación que forman parte de decisiones motivadas por el compromiso político y los afectos; tiene que ver con las formas y los momentos en los que nos involucramos y los demás también deciden ser parte. Entiendo a la participación desde esta tesis como un principio clave para sostener, llevar a cabo y concluir una propuesta, una actividad, una asistencia, entre otras, pero que está conectado con el compromiso, las pautas comunitarias, con la reciprocidad y el valor que tiene la palabra en el desarrollo de la vida en comunidad. No considero que lo participativo sea rígido, lineal y consecutivo, sino que más bien es circular, escalable, reemplazable, adaptable en tiempos distintos y desde distintos espacios, pero con la particularidad del compromiso político-local. De esta manera, es como "las prácticas de investigación colaborativa […] evidencian la permanente necesidad de la transformación profunda y radical […]el reto que tenemos desde ahí es cómo contribuir, cada quién desde su lugar, a generar una fuerza motora para transformar la sociedad" (Leyva Solano *et al.*, 2015, p. 26) partiendo desde nuestras planteamientos metodológicos y afectos con los territorios.

La última perspectiva que asume el tejido metodológico es la que busca que la investigación sea útil para las luchas sociales desde el carácter militante (Aragón, 2020) que involucra una participación comprometida con las transformaciones sociales y pretende sumar a la forma de hacer investigación el apostar por relaciones y acciones con un sentido de emancipación (Aragón, 2019). Dentro de esta perspectiva se vinculan aspectos que son centrales de la investigación colaborativa y comprometida en la que "lentamente, el diálogo va tejiendo puentes sobre brechas de clase, de habitus cultural y de generación" (Rivera Cusicanqui, 2015, p. 286) para construir esos puentes que posibiliten el diálogo es importante situarnos desde una ética del trabajo (Rivera Cusicanqui, 2015), lo que hacemos frente a nuestro posicionamiento político de contribuir a las transformaciones sociales. El planteamiento de lo militante rechaza el extractivismo académico, recupera el sentido de reciprocidad, se aleja de prácticas coloniales y asume un compromiso político en la construcción del conocimiento local (Rivera Cusicanqui, 2015) lo cual refuerza el elemento del posicionamiento político en la investigación.

De ahí el interés del carácter militante en una investigación por reconocer en la producción de conocimiento y de relaciones sociales nuestras posiciones de poder de las cuales dos feministas intelectuales[55] enfatizan la importancia de "prestar atención al proceso de investigación, de ubicar cómo las distintas posicionalidades de clase, género y etnia influyen en qué y cómo se comparte la información, al igual que la manera en que se interpreta la información expuesta por el otro" (Hernández, 2006, citado en Mora, 2015, p. 249) Lo militante también invita a pensar en lo que aplicamos, en lo que hacemos y en cómo acompañamos dentro de la investigación, incluyendo a esta perspectiva impulsos para la Co-teorización (Leyva *et al.,* 2015) como una propuesta de crear juntos que se entreteje también desde las mujeres de color con una historia de la colonialidad capitalista en los Estados unidos. Lo que ellas nombran *coalición compleja* se suma con el planteamiento de la colaboración apostando por "investigadores comprometidos desde afuera e investigadores comprometidos envueltos en luchas específicas desde adentro estos cruces proponen un compromiso para responder a las preguntas: ¿para quién es la investigación y ¿para qué es la investigación?" (Lugones, 2015, p. 77).

[55] Mercedes Olivera Bustamante y Aída Hernández Castillo feministas comprometidas con trayectoria amplia en Chiapas.

Este planteamiento desafía directamente al investigador, pero dentro de este trabajo considero sustancioso poder exponer los tres planteamientos del entramado metodológico con la intención de seguirnos preguntando hasta qué punto es posible asumir una postura de co-investigación que transforme no solo las prácticas colectivas de los sujetos/as, sino también la visión y vida de los que hacen investigación como parte de las experiencias desde la fogataMxM y la escuelita en Cherán. Misma pregunta que interpela no solo las lógicas de los colaboradores sino del propio investigador para repensar y saber "si es que en verdad tenemos pretensiones de flexibilizar y descolonizar el universo normado de la academia" (Colin Huizar, 2020, 429). Con la finalidad de que al estar situados desde estas reflexiones conjuntas podamos pensar que "la investigación en sí se convierte en un terreno contencioso, de posible transformación social y de cuestionamiento político" (Mora, 2015, citado en Lugones, 2015, p. 77).

Finalmente, me interesa señalar que esta investigación comprometida colaborativo-militante se sostiene de tres principios empíricos de acción entrelazados que permiten mi acompañamiento y los resultados de este trabajo los cuales son; ser, estar y ayudar. El primer principio corresponde al ser: en ella considero mantener firme mi posicionamiento ético-político, el platicar acerca de mí, es decir, no sólo preguntar y recibir información, sino también compartir y dentro de ese compartir ser clara en lo que puedo hacer y no (límites personales) y en mis valores y principios vistos también desde mi ser mujer como investigadora en territorio. El segundo corresponde a estar: en ella identifico lo valioso que ha sido acompañar físicamente en los espacios para escuchar, conversar, preguntar y hacer, dicha dimensión ha sido crucial para el desarrollo del trabajo y reconocer detalles que no hubiera contemplado sino hubiera aplicado estas acciones. El último principio refiere al ayudar: es otro de los principios que sostienen no solo la escritura, sino también relaciones de amistad y cuidado aquí podemos observar el acompañar, participar, aprender, aplicar y recordar esto refiere al ejercicio mental y corporal que implica volver a recordar en lo que ayudaste vinculado con lo que atravesó a tu cuerpo en ese momento (cansancio, alegría, emoción, coraje, incomodidad) entre otras. Pero en este último punto el ayudar se convirtió en un privilegio que resultaba de un compromiso que ya había hecho explícito durante algunos años y que tomaban en cuenta para determinados momentos.

Los tres principios empíricos de acción antes mencionados se representan en la

siguiente figura (Ver figura 7) ilustrada en un círculo el cual la parte el sentido y contexto en el que se encuentran situados y desarrollados los principios. A su vez buscan enriquecer el tejido metodológico como sentipensante-reflexivo, la flecha en ambas direcciones ubicada en la parte superior corresponde a los momentos de pausar y reflexionar como parte de un ejercicio introspectivo al proceso de investigación colaborativa-militante como se muestra a continuación:

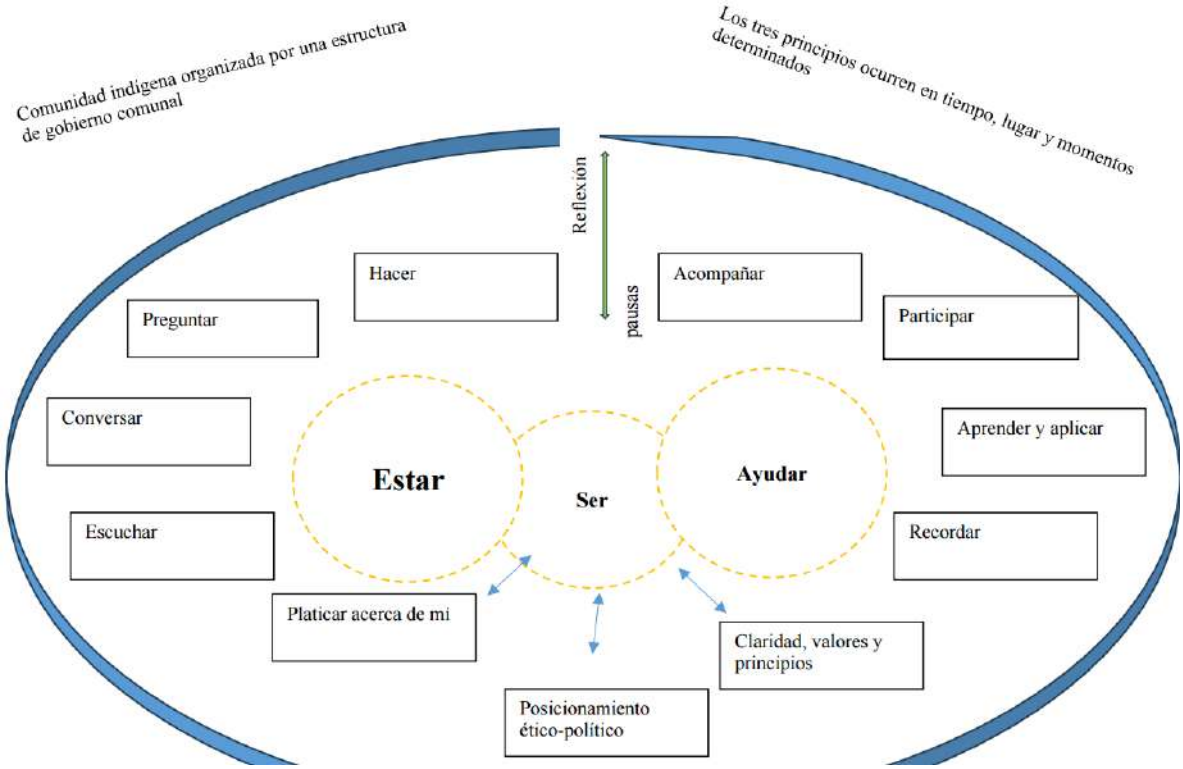


***Figura 8**. Principios empíricos para pensar una metodología de investigación comprometida con el territorio. Fuente: Elaboración propia.*

¿Cómo llegué hasta aquí? Recuento de mi acercamiento a la comunidad de Cherán

El desafío se encuentra en realizar un ejercicio autocrítico sobre nuestras investigaciones para develar si las demandas de investigación nacen de los sujetos/as con los que trabajamos o de uno mismo, razón por la cual está en debate si resulta legítimo nuestro interés en intervenir en las comunidades que en ocasiones si omitimos las condiciones e interés sociales se puede caer en que la investigación sea un ejercicio violento. En ese sentido, se rescata la pregunta siguiente "¿será esta autocrítica realmente existente en nuestras investigaciones o seguimos siendo nosotros/ as quienes imponemos el tema, los problemas y las preguntas de

investigación?" (Colin Huizar, 2020, p. 427). Este planteamiento me resulta interesante y partiendo de ahí me gustaría comenzar este breve apartado ¿será que en nuestras investigaciones debemos contar cómo llegamos a ese tema? o ¿porque este tema y no otros? Quizá se trate de una cuestión de ser honestos (Aparicio, 2017) quizá eso implique un desnudamiento de los investigadores como parte de su escritura (Rivera Cusicanqui, 2015).

El primer acercamiento a la comunidad de Cherán fue cuando tomó protesta el segundo Concejo mayor de gobierno comunal cuando conocí la experiencia del pueblo avivo un interés por volver a Cherán y un sentido de admiración por su lucha. Pero desconocía la ruta para llegar además de que todo lo que se escuchaba sobre el contexto de la seguridad fuera de la comunidad para mí era poco probable moverme sola. El segundo momento fue en una asamblea a la que me sume como oyente y para ayudar a tomar algunas fotografías de la actividad por invitación del Dr. Orlando Aragón, era una asamblea que había convocado el colectivo emancipaciones estaban presentes comuneros de Cherán para hablar y compartir sobre el proceso de la libre determinación con la presencia de otras comunidades.

En esta asamblea estaba presente todo el Concejo Mayor al terminar la jornada el Abogado Orlando Aragón, quién para ese momento era mi profesor en la universidad, tomó un tiempo para presentarme con los integrantes del Concejo y les pude compartir brevemente quién era y mi interés por realizar mi trabajo de investigación en la comunidad, para ello lleve un oficio que les entregue para que lo pudieran revisar entre todos ellos como un proceso para validar si podía entrar a la comunidad y desarrollar una investigación, que no tenía objetivo, ni nombre. Pasaron unas horas y me llamó el maestro Pedro Chávez quien era integrante del Concejo en turno para entregarme la carta con las firmas de los K´eris y hacerme saber que estaban de acuerdo en que pudiera realizar mi investigación de grado en su comunidad. Al paso de unos minutos llamó a la compañera Yunuen quien era integrante del primer Consejo de Jóvenes y de Radio Fogata, me presentó con ella y ella misma me integró a la oficina de los jóvenes para ayudar con algunas actividades.

Días antes del 4 de octubre de 2017, que es la fecha que recuerdo con precisión, estaba presente Daniela Parra, Mónica Chávez y Gerardo Hernández profesores de la ENES Morelia, quienes me llevaron para iniciar mi primera estancia sola en este lugar, conversaron entre Daniela y los del consejo de jóvenes que era Yunuen, Iván y Giovani porque se conocían un poco en relación con temas de comunicación comunitaria, salude de lejos a ellos

dos, pero yo me dirigía más con la compañera Yunuen porque me habían presentado. Tengo claro que estaba llegando en preparativos de una de las fiestas más grandes de la comunidad, así que había mucho movimiento y cosas en que ayudar. Para ese momento ya llevaba mi mochila y mi sombrero dispuesta a quedarme, con miedo, pero dispuesta a conocer. Ese día me hospedaron en un espacio solidario por contacto de otra profesora, una señora que vivía con su sobrino en una casa grande donde tenía cuartos disponibles porque sus hijos y familia estaban en Estados Unidos. A ella le ayudaba a vender en su puesto de pan de Paracho, muy rico, por cierto, al llegar de estar en la comunidad. El día de la fiesta conviví con Yunuen, su hermana y amigos de Iván, mientras escuchábamos la banda en la pérgola, luego ya era muy tarde y tenía mi mochila en casa de la familia de Iván que quedaba a una cuadra de la plaza en el barrio primero, junto con otras chicas que se estaban hospedando en su casa que iban de visita por la fiesta, recuerdo que estaba muy cansada me fui con ellas para recoger mis cosas y de ahí caminar al barrio tercero para llegar a donde me hospedaba sin embargo, una de sus hermanas del compañero Iván me dijo -ya quédense ahí ya es tarde- y me quede.

En mi tercera visita a la comunidad ubicando ya a la compañera Yunuen quien previamente me había sumado a las actividades de la radio y a estar en el espacio de consejo de jóvenes me presentó de manera más formal con ellos me hicieron varias preguntas entre ellos el compañero Iván Ambrosio del cual aprendí a responder y preguntar porque se entablaba un diálogo. Para mí en ese momento por los nervios el preguntarle algo también a él era un mecanismo para no sentirme ignorante sin embargo el compañero Iván era muy directo al decirme - ¿con qué idea vienes a la comunidad? - Más adelante descubrí que esa pregunta en realidad quería decir ¿y tú que haces aquí? Muchos de los investigadores podrían pensar que se refería a las preguntas del propio protocolo de investigación sobre ¿qué quieres hacer?, ¿cuál es tu objetivo de investigación? pero no se referían a eso cuando me hacían esa pregunta, sino a con qué intenciones éticas y políticas estaba/entraba en su comunidad lo cual era importante para ellos porque al corto tiempo del 15 de abril de 2011 ya tenían una fila de depredadores del saber y aliados del extractivismo académico acechando la comunidad.

Estaba claro que no la podía responder en segundos o en una hora del café, esa pregunta fue tomando pistas de respuestas mientras yo más conocía a la comunidad y desde las veces que llegaba cansada por caminar algunos kilómetros al espacio del consejo de jóvenes en la casa comunal en el segundo piso, solo deseaba sentarme en el sillón de la

entrada y contarles a los compañeros Iván y Yunuen que había platicado con una señora de la tienda de la esquina que me había contado sobre lo que hacía en su trabajo o aquellas veces que yo creía que había caminado demasiado y escuchaba al compañero Iván decirme eso no es ni una cuarta parte de la comunidad ¿qué hiciste? ¿A dónde fuiste? Recuerdo también estar emocionada por contarles las primeras veces que visite las escuelas, o cuando uno de las y los maestros de la escuela Emiliano Zapata, en ese momento el maestro Francisco Rosas me invitó a visitar su escuela y conocer un mural. Eran mis pequeños logros en cada día y lugar, en especial ese sillón de madera de la entrada fue un sitio de aprendizaje y vulnerabilidad desde la posición como investigadora.

Poco a poco cambie de lugar donde me hospedaba llegue a rentar y en ese tiempo conocí a una gran compañera de aventuras y ecos, ella estaba sentada en las escaleras de la estatua que esta frente a la casa comunal, recuerdo que me acerque le pregunte algo para hacer plática porque la mayor parte del tiempo yo me la pasaba sola, caminando, me sentaba, preguntaba, comía etc. Desde ahí conectamos, compartimos que estábamos ahí, y fuimos vecinas; casi compañeras de cuarto con Malely (la colombiana) recuerdo que en nuestras charlas para contar al final del día cómo nos había ido o escuchar un poco sobre Colombia, ella tomaba café y yo té, pero ambas comíamos mucho pan de Cherán eso nos unía. Al pasar el tiempo fui conociendo nuevas personas, me abrían las puertas de su casa, me daban de comer pozole, pasaba a visitarlos al caer la tarde, y luego volvía a donde me hospedaba.

Una anécdota que hasta la fecha nos hace reír es que en una ocasión por quedarnos ayudar a lo que estaban haciendo y preparando para presentar en el aniversario del movimiento junto con en ese momento llevaba por nombre la fogata *Kejtsitani:* memoria viva. La compañera Malely y yo nos quedamos ayudar hasta tarde, cortar, pegar, escuchar historias ahí en el pasillo del segundo piso de la casa comunal, por quedarnos hasta tarde, cuando nos despedimos para irnos al cuarto que rentábamos ya nos habían cerrado la puerta doña Rosy la casera ya nos había dejado afuera por no llegar temprano, normalmente no teníamos llave para entrar porque ella tenía un puesto de tacos y cuando llegábamos siempre estaba abierto entrabamos por un lado del puesto para subir al segundo piso donde estaban los cuartos solo que no contábamos con eso. Ya después nos explicó que ella no dejaba que estuvieran tan tarde en la calle porque rentaba solo a chicas que eran estudiantes de la prepa o del tecnológico y que ella se sentía con la responsabilidad de cuidarlas al ser foráneas.

Para continuar con el desarrollo de la historia después de rentar por un tiempo me recibieron en la casa de la familia Ambrocio Leco y conforme pasó el tiempo la familia Torres Ascencio también me hospedó. He de contar que en relación con mi tema y el proyecto de investigación siempre llegue con algo que me movía y que quería conocer más y era sobre la educación no sabía cómo ni qué sobre la educación, nada, realmente había leído algunos textos sobre la lucha de Cherán, pero quería conocer de cerca y conforme pasó el tiempo y al ver todo lo que hacían en la radio y los temas que debatían sobre la cultura y los jóvenes fui encontrando la intención de escribir desde eso, sin embargo, algo dentro de mí me conectaba con saber qué pasaba con la educación desde las escuelas, sobre todo porque sabía que Cherán era una comunidad de maestros y maestras en gran medida. Escuchaba las necesidades que tenían de crear espacios para la participación de los jóvenes, los murales, la música y por conocer el territorio, así que un día me fui a buscar esos murales de los que tanto hablaban recuerdo que el primero que vi fue el que está en puente de París y me impactó mucho porque contiene elementos que muestran a las infancias, la radio, la lucha el bosque y frases del movimiento.

Sin embargo, recuerdo que en un Foro educativo donde participó Alberto Colin, Rocío Moreno Badajoz y varios docentes de escuelitas de Cherán por suerte me tocó estar presente, casi en primera fila, escuché incluso la participación del trabajo que estaban haciendo las maestras de preescolar con la milpa educativa, ahí estaba el maestro Elías Silva, profesores de la normal que compartieron lo que estaban haciendo con el alfabeto en p´urhépecha entre otros, pero el que me ganó mi corazón con lo que estaba pensando en ese momento con esa semilla desde la educación, fue la participación del maestro Francisco Velázquez (Nacho) el cual compartió sobre un texto de Atlas comunitario que hablaba de los parajes del territorio y la manera en qué ellos estaban haciendo un esfuerzo por que sus alumnos conocieran ese territorio. Recuerdo que antes de cerrar su participación mencionó algo relacionado a que no todo estaba terminado, que había muchas cosas que corregir y seguir haciendo como escuela, también comentó algunas de las cosas que hacían en la escuelita como el huerto escolar, reconocía que era necesario que algo hicieran las escuelas para la educación en Cherán e incentivaba el apoyo entre escuelas.

La razón que llamó mi atención de su participación fue la valentía y humildad que tuvo el maestro para aceptar que había desafíos para las escuelas y que no todo estaba

terminado. En ese mismo foro surgió la pregunta que ha acompañado mi búsqueda y aportes dentro del terreno de la educación en Cherán ¿si la forma de organización en Cherán cambio porque la educación no ha cambiado? En ese momento comenzó a tomar forma y hacer tierra lo que estaba pensando y sintiendo con lo que ya había escuchado entre charlas de algunas personas en relación con la participación que tuvieron algunas escuelas maestras y maestros cuando no había clases durante el movimiento con lo que había escuchado en el Foro y en especial con lo que el maestro Nacho había expresado.

Al final, tuve la oportunidad de encontrar eco entre las necesidades de una parte de la comunidad (porque no fue con toda) con mi interés y pasión por indagar desde ese campo de la educación. De todo el entramado de experiencias que se queda corto por contar en estas páginas, resultó una tesis de licenciatura misma de la cual el maestro Nacho fue jurado y lector, también estuvieron presentes las compañeras y los profes con los colaboré principalmente de la escuelita *Tsitsipandakuri* y más allá de eso se tejió una relación de respeto, admiración y ayuda. De ahí continué apoyando, yendo a la comunidad, si había alguna actividad me invitaban o me colaba y conforme pasó el tiempo me fui dando cuenta que con quiénes contaba alrededor eran personas conscientes de su realidad, personas que tenían la disposición de aportar a la sostenibilidad del movimiento desde su trinchera. Me fui integrando a otras actividades, buscando ayudar, estando presente, yendo a visitar y bueno ahí comienza otro camino que en las próximas páginas describiré, pero que no está separado de todo este entramado que me permitió ser puente y encontrarme con los dos espacios que han sido importantes para mí, en este caminar para mirar ahora la educación y la autonomía, desde el estar con ellos y ellas.

En conclusión, a través de los momentos que describo previamente recupero la manera en qué llegué a este espacio y en cómo fue tomando forma y sentido local la pregunta de los intereses de investigación. El punto de partida de esta investigación comienza desde los primeros días en la comunidad con una mochila de camping, un sleeping y un sombrero, con la decisión firme de quedarme por primera vez solo en un lugar donde no conocía a nadie y a dos horas de casa, decidí conocerla y desde ahí construir lo que quería y cómo lo iba a hacer estando en la comunidad. Creo que todas en algún momento llegamos pensado en hacer grandes cambios y verlos reflejados de inmediato, lo cual en mi experiencia fue tomando forma y poniendo sutilmente los pies sobre la tierra conforme más conocía la lucha, las

personas y sus anhelos reafirmó lo que he intentado tejer desde el capítulo uno: la comunidad de Cherán ya estaba caminando hacía un horizonte de autonomía cuando yo llegue.

Locus de enunciación

No deberíamos quitarnos los lentes críticos, ni para mirar nuestra propia práctica.

Existen muchas razones por las cuales me interesa escribir desde este lugar de enunciación muchas de ellas se pueden definir como alegres y otras más de incertidumbre. Por ahora puedo decir que escribo enraizada en los sentires y aprendizajes con el territorio, pero también escribo desde mi experiencia como hija, nieta, amiga y hermana, desde aquellas cosas que me han transgredido como mujer desde las experiencias vividas (hooks, 1994) y que me han servido para aprender un poco más sobre la premisa de "Pero no es solo escribir: es hacer" (hooks, 2021 p. 7). Este locus de enunciación, el lugar desde el cual hablo y estoy parada sitúa la reflexión desde el cuerpo-escritura. Si llegaste hasta aquí es porque ya leíste una primera reflexión e invitación en las primeras hojas de esta tesis que entrelazan las experiencias con la escritura y lo agradezco.

bell hooks[56] enseña y piensa con el cuerpo: convocando las vivencias y las emociones, pero también habla desde un nosotras que aviva la crítica y está siempre en proceso (p. 15), situado desde una perspectiva de la teoría feminista, lo cual hace sentido para argumentar el lugar desde el que hablo ¿sabes por qué? hablar y decidir escribir sobre un gran monstruo como lo es todo lo que compone a la educación, no es una tarea sencilla, pero cuando recuerdo lo que dice bell hooks tiene sentido, ya que viví de manera personal situaciones dentro de la escuela y fuera de ella que me llevaron a preguntarme si así tenía que ser siempre la forma de educar y la cultura escolar. Mi hermano menor también atravesó una situación donde al no ser como los demás bueno para el estudio la rigidez de un sistema que no piensa en alternativas situadas sino en cumplir requisitos nacionales, generó un tema constante del cual hablar desde casa. Lo que me interesa enunciar es que mi apuesta y corazón por los procesos pedagógicos no surge de la nada, contiene un hilo conductor que me arraiga a mi experiencia y a los espacios donde se viven las contradicciones y sueños muchas veces no

[56] Conocida como bell hooks por su nombre escrito en minúsculas.

expresadas en voz alta, como lo es la escuela. Esto hace que me identifique mucho con lo que relatos de los profes de la escuelita *Tsitsipandakuri* y también con las prácticas pedagógicas que realiza la Fogata *Kejtsitani* Mujeres por la Memoria de Cherán las cuales hacen parte de un anhelo distinto para la educación en su comunidad.

Por ello, la escritura que encontrarán a lo largo del texto se sostiene de un locus de enunciación desde el cual intento no aportar a las dicotomías entre la educación formal y la educación informal, entre la escuela y la comunidad como dualismos estáticos o inmutables. En este proyecto me interesa dialogar con la escuela y la fogata reconociendo la intencionalidad y el origen de cada proceso, un ejercicio que si bien involucra a la escuela y la comunidad no pretende aportar solo a cómo se permean el uno con el otro, sino visibilizar lo que podría ocurrir cuando ambos espacios se encuentren en puntos comunes, es decir, contribuir a remarcar y recordar la potencia que tienen los espacios de encuentro para los sujetos de la educación sumado a un horizonte de autonomía. A lo largo de las dos experiencias educativas comunitarias que se mostrarán en los próximos capítulos estará el interés de poner atención a las grietas entendidas en clave de cambios socioculturales que apliquen al campo de la educación y que muestren las posibles colaboraciones intercomunitarias para pensar en una educación diferentes al marco nacional.

De manera que, pensar y escribir desde este lugar me permite reconocer mi posicionamiento ético y político del trabajo desde los procesos de co-labor (Leyva Solano *et al.*, 2008) que se han venido articulando desde 2017 con la comunidad de Cherán, entendido como un proceso dinámico, no lineal, con sujetos politizados por y desde el movimiento que propone que necesitamos nuevas teorías arraigadas a problemáticas reales que nos impliquen colectivamente en una resistencia que transformara la realidad actual (hooks, 2021, p. 102). Estas apuestas de pensar y hablar desde una teoría feminista nos permiten mirar las experiencias vividas y los cuerpos que son atravesados por la escritura lo cual hace que sea importante dar peso a la palabra escrita y hablada a los escenarios que surgen de manera espontánea y que son de gran valor porque nos invita a ejercitar una observación afectiva y crítica a la realidad. En el ejercicio de hablar y escribir trayendo las experiencias para que el lector comprenda un poco más desde el corazón y no desde la razón lo que decimos, no resulta fácil nombrar nuestro dolor e incomodidad y convertirlo en un lugar de teorización, pero es necesario (hooks, 2021).

En este sentido para mi es importante reconocer la vitalidad que tienen los cambios profundos presentes en nuestro pensar, hacer y escribir tanto para la academia como para las luchas sociales. Habitamos el acompañamiento con los otros si aceptamos que como investigadoras sociales tenemos sueños, aspiraciones, juicios, enfermedades, vivencias, duelos y emociones que nos acompañan cuando estamos investigando, no nos podemos deshacer de ellas como si fuera una prenda más que ya no queremos usar por ese día y desecharla, indudablemente estamos atadas a las historias que nos componen y con las cuales también llegamos a dialogar con los demás. Sin olvidar también los privilegios que nos conforman y las apuestas horizontales que deseamos crear a partir de preguntar (con) ¿Qué? ¿Para qué? ¿Para quién(es)? ¿Por qué? y ¿desde dónde? que en su conjunto nos permita caminar hacia el mismo horizonte político transformador desde lo social, económico, cultural, educativo y de redes afectivas.

Para comprender esta investigación es relevante mencionar que el lugar desde el que me encuentro es un lugar que considero privilegiado he tenido la oportunidad de participar y conocer ambas experiencias, por un lado, lo que realizan y defienden las compañeras de la fogataMxM con las cuales he aprendido desde el hacer y la reflexión conjunta y, por otro lado, el conocer lo que ocurre y hacen los profes en la escuelita *Tsitsipandakuri*, desde observar y escuchar. El flujo de interacciones entre los dos espacios durante la investigación fueron los que me permitieron proponer y escribir desde este lugar. Reconozco que, sin esa posibilidad seguiría teniendo una visión fragmentada de la realidad educativa en Cherán y no hubiera pulido un enfoque más afectivo y situado de lo que ya estaba ocurriendo entre ellos sin que saliera directamente de mí y comprender que eso podría tener un potencial que en un primer momento no estaba viendo por la visión separada que tenía de la escuela y la comunidad, que si bien existía una reflexión previa de lo que estaban haciendo los docentes n dos escuelas específicas para buscar esos cambios, considero que seguía viendo como esfuerzos aislados de lo que la educación comunitaria impulsada por la comunidad estaba haciendo y logrando en pro de la educación para su lucha.

Es cierto que el lugar desde el cual estamos parados y entendemos la realidad influye en lo que escribimos y que muchas de las concepciones que se tiene sobre la educación se vinculan con lo que les toca a los maestros y las maestras y con la forma de entender a la escuela desde la historia de castellanización para los pueblos, incluso las ideas vigentes de

que la educación es un tema que solo se habla en las escuelas. Por eso la intención de no olvidar el enfoque histórico a los procesos y al mismo tiempo pensar en la posibilidad de construir nuevas narrativas sobre la educación y los que hacen educación al comenzar por preocuparnos y reconocer(se) entre ellos en dónde cabe ¿cómo están las compañeras de la fogata? O ¿y qué onda con los profes de la escuelita?[57]

Finalmente, quiero compartir que comprendo la necesidad de abordar la realidad desde un enfoque histórico para evitar reproducir los mismos errores que la clásica educación para los indígenas instauró, y eso ha implicado intentar volver siempre a lo que dice o piensa la comunidad y recordar la capacidad de agencia de las y los sujetos que hacen educación. El lugar que defiendo en esta tesis respeta las categorías emergentes, busca rastrear los cambios socioculturales que surjan desde los procesos que acompañó y me permiten estar, imaginar puentes de colaboración entre las y los sujetos y escuchar. Considero que estos aspectos se han convertido en una parada obligatoria para mantener alerta en relación con el locus de enunciación.

Postura Epistemológica

En esta postura epistemológica reconozco la fuerza política que puede tener una escritura afectiva en la construcción del conocimiento. bell hooks (2021) se vincula con un legado epistemológico situado y desde ahí escribió una de sus obras más conocida[58], pero también desde ese legado que la vinculada con sus vivencias de barrio, de historia, de violencia. Es preciso también reconocer el paradigma de esta investigación que se sitúa desde una postura constructivista cercana a la teoría crítica y el enfoque participativo, esta posición me permite identificar que la realidad y el conocimiento se construye desde sus multiplicidades de los sujetos, formas de ser y de relacionarse con su territorio. Permite reconocer nuevas estrategias que emergen desde el campo y que se sustentan desde una legitimidad comunitaria, me permite retomar las otras formas de conocer y hacer la justicia social desde los pueblos en resistencia (pensar más desde abajo y a la izquierda). Al pensar(me) y situar(me) desde esta

[57] Estas fueron preguntas de las que me hacían los profes y las compañeras de la fogata, eran preguntas que surgían de manera genuina porque sabían que estaba en comunicación con ambos espacios. Esas preguntas fueron impulsos para comenzar a pensar las implicaciones que tenía el ser, estar y ayudar en ambos lugares y también para permitirme pensar desde las redes afectivas.

[58] Enseñar a transgredir la educación como práctica de la libertad, traducido por Martha Malo (2021).

postura crítica es que puedo cuestionar mi propia acción investigativa mis formas de escribir, de relacionar(me) y a la vez reconocer que mi presencia en territorio genera otro tipo de articulaciones y acciones.

Mi postura investigativa también comunica a los demás (compañeras de clase, amigos, familia, colaboradores) las formas en cómo estoy pensado los procesos en cómo estoy defendiendo unas formas y alejándome de otras con las cuales no me siento cómoda de hacer, también les comunica que no soy neutral en la investigación ni en la escritura, lo cual me coloca a mí en algún lugar de la praxis política de la investigación y de los procesos. Para mí resulta significativo y necesario decir que cuando hablo de una postura investigativa pienso en mi cuerpo en las implicaciones que eso ha traído y de reconocer que pongo mi cuerpo para defenderla por encima de las violencias patriarcales que eso implique, porque también a través de una investigación se puede llegar a incomodar a otros. Nos corresponde poner mayor atención en la manera en cómo entendemos el mundo, sumarnos a los horizontes comunitarios que defienden la vida; en el hacer, escribir y respetar los tiempos de los territorios sin idealizar sino respetar y sumarnos desde ahí, así como el enfoque *kaupapa maorí* (Bishop, 2011) que nos enseñan a preguntarle a la investigación ¿en dónde estamos nosotras? ¿Quién construye la investigación? ¿A qué intereses/agendas estamos respondiendo nuestras investigaciones? ¿Qué podemos aprender de los mundos indígenas en resistencia sin idealizar?

He aprendido que definir una postura epistemológica define en gran manera lo que los aprendizajes que surgen del acompañamiento con el territorio y se relaciona también con una esfera personal ya que lo que piensas y la manera en cómo concibes lo que haces y observas, está conectado con lo que realmente eres y vives en tu vida cotidiana, incluso la posibilidad de hacerle caso a las grietas (Ortega-Caicedo y Lang, 2020) en la rapidez de la vida, es muy valioso para las investigaciones actuales. Me parece vital discutir este tema para la delimitación de mi postura epistemológica porque deviene de la forma en que vemos y creemos que se construye la realidad, en este proyecto se reconoce a la realidad como una construcción dinámica (Berger y Luckman, 1978) y compleja (Morin, 1999) que requiere de un análisis y propuestas de la misma índole para su comprensión.

Si partimos de aceptar que como investigadores no estamos completos y seguimos aprendiendo es que aportamos a las formas en que construimos el conocimiento y

analizamos/aprendemos/comprendemos las realidades desde un nivel de acompañamiento-colaboración. Es por ello que esta postura busca dialogar con los principios empíricos metodológicos de ser, estar y ayudar. De esos tres resaltó el principio de estar ya que, nos invita a reconocer que no somos el centro en la investigación, que los procesos tendrían que pensarse a lado de los demás y también reconocer la potencialidad que hay en la acción de estar en los territorios con todos nuestros sentidos. Nos brinda la apertura de ayudar y ser humildes ante las realidades (respetar los tiempos cotidianos, posicionamiento político, alcance pequeños cambios, dialogar y escuchar las múltiples voces, respetar acuerdos comunitarios, reconocer nuestros límites y los de los demás para tomarlos en cuenta, construir otras formas de comunicar lo que hacemos o queremos hacer, identificar los momentos de silencio[59]) y desde ahí comprender la construcción del conocimiento desde una posición investigativa humilde (Smith Tuhiwai, 2011).

Finalmente, considero que la necesidad epistemológica de pensar la manera en cómo se construye el conocimiento abre camino para debatir el concepto de conocimiento (Villoro, 1989) naturalmente ligado a la ciencia y a la validación científica donde el orden funge representante de una verdad que por lo general no es debatible principalmente por las academias ortodoxas. La tarea de definir una postura epistemológica actualmente no recae solo en el investigador, sino también en las academias que validan los conocimientos de manera que guiar las discusiones a las reflexiones críticas de identidad, tejido y práctica femenina como aquella que teje la trama de la interculturalidad a través de sus prácticas (Rivera Cusicanqui, 2010) abre una grieta para debatir el concepto de conocimiento y con ello la manera de nombrar.

Considero que incluso las y los sujetos comunitarios no se sienten cómodos cuando propones la idea de co-construir conocimiento, porque tienen una noción y parámetros que describen lo que sí es conocimiento y lo que no es impuesto por la tradición occidental, por eso dejo abierta esta reflexión, incluso como una autorreflexión a mi propio trabajo, que no pretendo dejar resuelto en este escrito, pero sí enunciarla para reconocer que es un debate importante al momento de pensar en metodologías que apuesten a la Co-teorización y en posturas epistemológicas que entiendan que el conocimiento y las categorías que emergen de

[59] "Intentar aprender a escuchar no sólo las palabras, también los silencios, los silencios forman parte de la conversación. Los silencios también nos dicen cosas" (Rodríguez, 2020, p. 419).

los territorios son teoría vivida y corpus para su historia local. Por ejemplo, la categoría de co-producción, yo la nombraría más como co-proacción para darle sentido a lo que se hace con otros y otras en el proceso de producir.

Posicionamiento de la investigación: Corazonar desde la escritura y la hechura

Aunque tantas veces la teoría esté en nuestra contra necesitamos teorizar y necesitamos hacerlo desde nuestras contradictorias experiencias (hooks, 2021, p. 10). Escribo con un pie puesto en la academia y otro pie puesto en la comunidad de Cherán, especialmente con aquellas personas que me han escuchado a pesar del abismo de preguntas por tratar de comprender siquiera una pequeña parte de la valentía y los destrozos que orillaron a la comunidad a decidir cambiar su realidad. Decidir hacer cambios por una realidad más justa y segura para las generaciones que vienen detrás, me refiero principalmente a las mujeres jóvenes y a las madres, hermanas y abuelas de estas mujeres jóvenes que hoy en día siguen luchando desde su cotidianidad, desde la casa para hacer las cosas diferentes.

Escribo también con gratitud a las y los maestros que me han abierto las puertas de sus aulas para escuchar y observar, para compartir el tiempo de comida y asistir a una festividad dentro de la escuela, para comer en su casa o para conversar. Escribo desde este lugar con memorias porque desde este lugar he aprendido el valor de la palabra, he aprendido que la comunidad es la diversidad de diferencias y contradicciones que ocurren en la cotidianidad. No nací en Cherán, no crecí en Cherán, no he vivido las injusticias que habitan en las memorias de los comuneros y las comuneras, no estuve en la comunidad el 15 de abril de 2011 cuando las mujeres se reunieron en la iglesia del calvario y tocaron las campanas para convocar a la población con palos y machetes para defender su vida y su bosque.

Escribo desde lo que para mí ha implicado aprender a habitar la periferia, tomar un respiro en la pérgola y continuar el camino hacia la escuelita, saludar a quienes se encuentran afuera y prepararme para una subida larga a la cual hace poco le pusieron un tejado intermedio para cubrir el sol y hacer un descanso. Luego para volver hasta el otro lado, casi cerca de la barricada a la salida de Paracho donde me hospedaban y también donde nos

reunimos para conversar con la fogataMxM. Escribo desde aquí porque en esa periferia me encontré con colaboradores con una memoria pedagógica de resistencia que contribuye a una característica de lo que se entiende como sujetos politizados (Colin Huizar, 2020) que transitaban la periferia siendo conscientes de que ese era donde pasaban la mayor parte del tiempo y de su andar.

Escribo con las enseñanzas de mis abuelos, las de mis padres, amigas y aliados académicas por su puesto, desde mi formación de licenciatura comprometida con las realidades sociales. Desde este lugar también me encontré con personas que han puesto en el centro de su vida los cuidados y el ayudar Mónica, Malely, Doña Luz, Yunuen, Rocelia y Daniela de las cuales también he aprendido a preguntar y hablar, aunque eso implique incomodar. Escribo también desde lo que ha implicado transitar dos espacios uno institucionalizado como la escuela y otro ajeno a lo institucional a nivel de la comunidad eso tiene una carga política que se sustenta en lo que las escuelas hicieron o apoyaron durante el inicio del movimiento, en especial, durante el tiempo que la comunidad tenía que cuidarse y resguardar su comunidad "nadie podía salir ni entrar a la comunidad, más que los que nos iban a defender en el juzgado". [60]

Aprendí a transitar esas dos realidades instauradas en un campo donde la educación (sistema educación oficial) tenía y sigue teniendo una deuda pendiente con la comunidad, un transé donde se espera mucho de los maestros y maestras, pero también donde la misma historia de educación indígena en las comunidades ha mermado la confianza que le tienen al magisterio. A nivel de comentarios que llegue a escuchar sobre mí en lo que me decían o estas de un lado o del otro, para mí eso me ayudo a reconocer que no era que estuviera de un lado o del otro, sino que la forma en la que estaba entendiendo y viendo la realidad de la educación en Cherán no era unificada o singular, sino como algo que valía la pena seguir explorando desde los lugares donde me permitían estar.

Es cierto que escribimos con el corazón (Rodríguez, 2020) porque existe un desgaste real y me atrevo a decir que se une con la frustración, cuando a pesar de todo lo que se ha hecho en la comunidad, muchos dicen que en la educación no se ha hecho nada o que no hay autonomía, no me quejo por experimentar ese desgaste, porque es una decisión política seguir

[60] Conversación con el señor Felipe Ambrocio y la señora Teresa Leco, 2022.

aquí y escribir desde aquí. Quizá mientras se camina a la meta de que Cherán tenga un modelo de educación propia y que se separe del Estado (si es que eso se piensa por algunos para lograr hablar de autonomía educativa) sería muy interesante reconocer y trabajar desde lo que sí se puede hacer desde ahora tanto dentro como fuera de las escuelas, desde experiencias familiares hasta acciones que convoquen a la comunidad. Una vez un amigo me preguntó ¿Qué haces en las escuelas si Cherán tiene mucha educación comunitaria? recuerdo que mi respuesta fue simple; porque creo que desde la escuela también se pueden hacer cambios a la educación. Sabemos cosas con nuestras vidas y vivimos ese saber, el desafió está en construir teoría también desde ese lugar para resistir, sin olvidar corazonar[61] nuestras escrituras.

Tensiones y apuestas del pensar-hacer con historia, corporalidad y complejidad

Recuerdo que un día Yunuen Torres, comunera de Cherán me ayudó a entender lo que había implicado poner el cuerpo en lo que estaba haciendo. Poner el cuerpo significa sentir empatía por las y los demás, significa crear solidaridad entre una [chica como yo] y las personas con la que trabajamos. Poner el cuerpo significa pensar, pero también sentir cercanas a las demás, pensar para sentir, sentir para pensar como forma de construcción de conocimiento (Rodríguez, 2020, p. 417). Es ahí cuando la frase de "a ti te dieron varias vueltas al fogón, porque ya te quedaste en Cherán" (Torres, 2022), tomo sentido para mi más de lo que podía imaginar porque me llevo a poner atención en lo que eso implicaba desde un compromiso político y una postura epistémica-corporal en la investigación.

Me parece de gran importancia hacer explícito la dimensión histórica en relación con el tiempo que he estado en el territorio, ya que por medio de dicho tiempo se me ha permitido participar en los momentos de la vida cotidiana, momentos en los cuales pude ver a través de sus lentes la realidad en la que viven, se forman y comparten luchas y alegrías dentro de espacios íntimos como la casa. El compromiso también se apoya en las diversas formas en las que durante el tiempo que llevo acompañando el proceso, esas formas se van adaptando, mejorando y reinterpretando, buscando defender y sostener lo que implica escribir.

[61] Esta es una palabra que utiliza Meztlli Rodríguez (2020) para referirse a la necesidad de conectar la mente y el cuerpo con lo que hacemos en la investigación.

No considerar una postura histórica de la investigación nos impediría reconocer el trabajo, las reflexiones e incluso las preocupaciones previas, incluyendo que sin reconocer en la escritura un posicionamiento histórico las palabras y acciones se vuelven vacías porque es debido a la memoria que resulta de la historia una forma en la que se mantienen vivas y coexisten las demandas de los pueblos indígenas en América Latina. Del mismo modo, el escribir desde aquí implica recordar la sostenibilidad de las personas locales que siguen confiando y abriendo espacios donde nos reflejamos, mostramos y aprendemos las unas y las otras o donde unos deciden irse y otros permanecer. Comprender que la historia se crea junto con ellos y ellas, lo cual para mi tiene gran relevancia y significado porque implica reconocer que los procesos de investigación afectan y nos afectan al grado de reconfigurar-nos como sujetos investigadores, al punto de pensar si ¿la afectividad puede transgredir la objetividad y el rigor científico de la escritura?

El posicionamiento de la investigación pensar-hacer con la historia también involucra situarse desde lo no hegemónico ya que rechaza las formas de validar el conocimiento académico por encima de los conocimientos de la comunidad, no veo tampoco más o menos a los colaboradores de esta investigación, sino que he buscado que las relaciones sean horizontales y empáticas, sin olvidar o dejar de lado el privilegio que puedo tener en territorio por el hecho de la credencial investigativa. No busco tener el control sino más bien recordar que los individuos tienen la capacidad de agencia y esa capacidad de agencia y sentido político con su territorio permite que ellos vayan generando cambios en las estructuras sociales que habitan.

Aquí retomo el planteamiento metodológico militante ya que se relaciona con situarme desde lo no hegemónico, lo cual me ha permitió estar en comunidad escuchar, ayudar y compartir mientras se realiza la investigación, en ello encontré la riqueza del estar en el territorio para aprender más sobre la educación y también sobre la autonomía. Considero que no debería tomarse a la ligera la cuestión militante para el investigador, creo que muchas veces puede funcionar como escondedero para quienes hacemos investigación y queremos hacer parecer que todo es para bien de la comunidad no podemos olvidar el privilegio que tenemos quienes acompañamos estas luchas y que sin su respaldo nada de esto sería posible, porque son ellos y ellas; comuneros y comuneras quienes habitan las tensiones, conflictos, diferencias y cuestionamientos en la vida cotidiana.

El situar la presente investigación comprometida colaborativa-militante conlleva a reforzar una y otra vez ese posicionamiento epistemológico, ético y político que no solo refiere a cómo concebimos lo que hacemos sino también que te lleva a estar de un lado o de otro frente a la comunidad, no con la intención de polarizar el posicionamiento político, pero sí para identificar y defender con qué cosas estás de acuerdo y cuáles no compartes, para que desde ahí podamos actuar y tener coherencia con lo que decimos, hacemos y escribimos.

"Poner el cuerpo para volver a unir la histórica división entre cuerpo y mente, porque cuando hacemos investigación, la hacemos con todos los órganos, con toda la piel sentimos y pensamos con todo el cuerpo" (Rodríguez, 2020, p. 418). La apuesta por situarme desde un planteamiento feminista se encuentra ligado a lo epistémico-corporal donde reconozco que mi corporalidad tiene implicaciones al momento de hacer y ser en la investigación social. Pienso que necesitamos de las otras y otros para poder pensar las investigaciones, que la forma en cómo nos acercamos, preguntamos, guardamos silencio, acompañamos si está conectado con nuestro cuerpo, con las memorias que acompañan nuestra corporalidad, la cual nos hace "pensar que necesitamos espacios compartidos que activen, acompañen y sostengan la lectura, la escritura, la observación y la investigación" (hooks, 2021, p. 7).

Hablar desde aquí también demuestra que como mujeres investigadoras no vivimos las mismas cosas que viven los hombres, no solo estando en territorio, también en los traslados, en los foros de discusión, incluso aún, en los dictámenes que determinan si un texto tiene rigurosidad académica o no. Más allá de eso, me interesa reconocer que la escritura está atravesada por dimensiones que involucran disposiciones de nuestro cuerpo para: pausar, esperar, entender, reflexionar, separar, ser fuerte, defender, corregir, comunicar y resistir.

En un apartado previo mencionaba la fuerza que tiene pensar y hacer desde lo afectivo, aquí lo refuerzo para recordar (nos) que como investigadoras no solo escribimos con la mente, sino también con el estómago y el corazón (Rodríguez, 2020) y eso genera una potencia en lo que producimos y en el acercamiento que tenemos con la realidad. Nos atraviesan corporalmente las injusticias, nos molesta cuando otros hablan de ser comprometidos con lo que hacen, pero demeritan las acciones y los logros por ser de las mujeres o peor aún, aquellos que omiten un trabajo de autoría colectiva, eso nos enoja y también nos alegramos con las otras y otros, con lo que logran, con los lugares a donde llega el trabajo que se hace, incluso con logros personales. Llegamos a compartir un mismo

sentimiento por luchar y defender, aunque no hayamos estado frente a los talamontes esa mañana del 15 de abril en la iglesia del Calvario, pero que al escucharlo sientes algo en el estómago que no puedes explicar que a la vez te llena el corazón de orgullo y admiración por ellas porque sinceramente, ellas fueron valientes.

Todo esto ocurre mientras hacemos investigación, incluso cuando te preocupas al ver que una mujer valiente de Cherán está enferma y tenemos que ir a visitarla. Yo he conocido mujeres valientes y tengo el privilegio de aprender de ellas y de ser su amiga, pero algo especial que sostiene este entramado metodológico es que he podido a estar en espacios diferentes a los institucionales que me han permitido nutrir mi quehacer social y me han motivado a mirar el lado emocional de mi trabajo con mujeres y hombres indígenas que activan constantemente estrategias pedagógicas para sostener la vida en comunidad.

Considero que debemos ser honestas en nuestras metodologías y también conscientes de que encontraran errores, porque no podemos fragmentar la vida en capítulos, pero sí, comenzar a escribir desde ya, un planteamiento en el que la investigación se conecta con un trabajo de vida, brincar el extractivismo académico, sin pretender caer nuevamente en homogeneizar y romantizar estos posicionamiento, porque no son una falsa idea, es algo que ocurre en la realidad con muchas de las que intentamos escribir desde el corazón. La frase "a ti te dieron varias vueltas al fogón, porque ya te quedaste en Cherán" (Torres, 2022), ocupa un lugar valioso y me permite recordar mi compromiso y gratitud por quienes me han recibido en este lugar.

Imagen 8. *Las palabras que me acompañaron en medio de una crisis de salud que viví durante el proceso de la investigación. Fuente: Elaboración propia.*

Ahora bien, el pensar-hacer desde la complejidad se entiende desde los aportes que Molina y Ludy (2005) describen con relación a los sistemas adaptativos complejos (SAC) que si bien surgen desde un abordaje de la informática permite agregar a este posicionamiento la capacidad para comprender la realidad o realidades educativas a las que me aproximo; como procesos no lineales, dinámicos, con organización, que existe en medio del orden y del caso, con la interacción de múltiples agentes, que esas interacciones generan nodos y redes y a su vez adaptaciones que les permiten revisar y aprender. También se entienden como sistemas abiertos, con la capacidad de autoorganizarse y generar nuevas estructuras emergentes, con la posibilidad de cambiar las reglas y estar en constante coadaptación. Los SAC también se encuentran expuestos a constantes factores que van contribuyendo a los cambios como lo son; la información, las situaciones internos y externos, la interrelación, las reglas, la adaptación y los nuevos aprendizajes, así como por el orden y el caos. Lo cual, para las realidades educativas y pedagógicas que a esta investigación competen ampliar la mirada y estarla adaptando de manera constante en relación con los sujetos permite que el análisis no sea siempre lineal ni estático.

A continuación, comparto una imagen donde muestro los aportes de pensar-hacer desde la complejidad dentro de nuestro papel en la investigación:

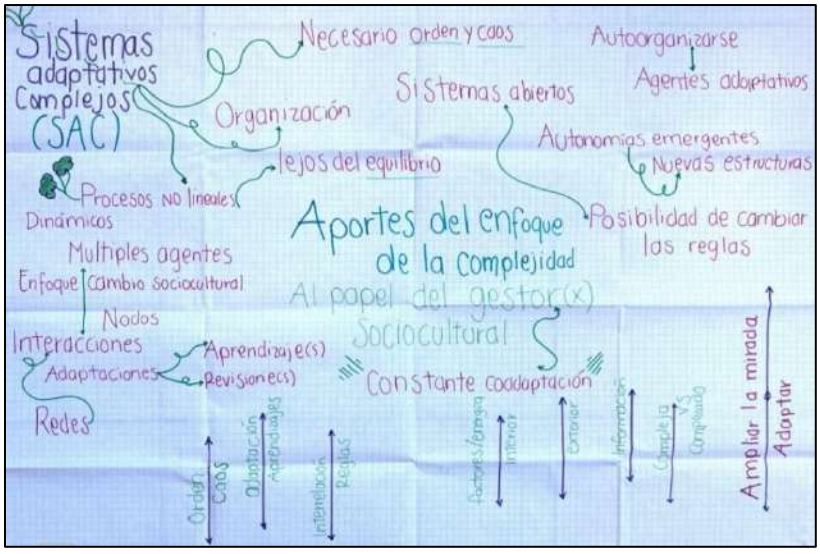


***Imagen 9**. Elementos del enfoque de la complejidad desde los Sistemas Adaptativos Complejos para comprender las realidades educativas. Fuente: Elaboración propia.*

Los vínculos que sostienen la investigación

Este trabajo es posible gracias a los vínculos que se entretejen con la investigación a lo largo de este apartado metodológico he expuesto mi posicionamiento y hecho explícito un compromiso político con el territorio de la misma manera me gustaría reconocer que esta investigación ha sido posible debido a la disposición y el compromiso comunitario que tienen las personas con las que he podido estar. Tanto los maestros y las maestras de la escuelita como las compañeras de la fogataMxM son personas que están conscientes de que su trabajo muchas veces es disruptivo o incomoda a otras y otros dentro del ámbito comunitario o incluso fuera de él, sin embargo, eso no les ha impedido seguir haciendo y defendiendo su territorio y la lucha desde el lugar en donde se encuentran.

He podido observar y aprender que la mirada comunal vista desde lo que implica participar y ayudar en una fiesta, el peso que tienen las relaciones de parentesco, los cargos religiosos y la participación en las faenas o tequios de la comunidad tiene relación con lo que pasa cuando se despliegan desde una investigación redes afectivas, si bien no con el mismo nivel de compromiso como todo lo que eso implica a nivel comunitario. Es por ello que el primer vínculo que identifico se relaciona con el compromiso que se conecta con la comunidad en donde el investigador y con quienes estás haciendo-pensando las cosas también se vuelve recíproco y respetuoso, una relación que depende del compromiso social y político que tengas con el territorio. A lo largo de esta investigación, incluso fuera de los márgenes de ella, reconozco que en cada uno de los momentos en los que he podido estar, ha servido para generar un diálogo de ida y vuelta donde no solo yo preguntaba y compartía mis inquietudes o ideas, sino que también se convirtió en un lugar donde ellas y ellos me interrogaban a mí o en una charla normal, me compartía alguna idea que tenían pensado realizar, este vínculo de escuchar y estar se convirtió en una pared de rebote en la yo también podía opinar y esto permitía una interlocución en los lugares comunes.

Con relación a ello, considero que los sujetos comunitarios se han apropiado de lugares metodológicos que comúnmente un investigador pensaría que solo él puede habitar para que estos tengan valides este ejercicio de preguntar (me)-(nos) fue un elemento valioso para pensar en - ¿qué opinas Rosa?- Dentro de él se incluyó en la posibilidad de considerarnos para imaginar juntas y juntos lo que se querían hacer, alguna propuesta para crear un mural o actividades que se hacían dentro de la escuela. Ellos están en el derecho de cuestionar y

preguntar por lo que haces incluso sobre lo que escribes porque están involucrados. Sin embargo, situarse desde la disposición y la seguridad que conlleva el ejercicio preguntar (me)-(nos) para crear y para debatir una idea en común es algo que sin duda la comunidad de Cherán retomó para reavivar sus propios espacios de organización social; el preguntarles a los abuelos, recurrir a esas memorias.

La capacidad colectiva para gestionar espacios de encuentro y escucha es muy potente porque habla de un pensamiento que reconoce que solas y solos no podemos, necesitamos de los otros, se pudo porque somos muchos[62]. Sumado a reconocer que han tomado en sus manos estrategias y conocimientos que antes hacían los de afuera que entraban como academia y que ahora podemos ver que la fogataMxM y la escuelita también han aprendido hacer investigación, quizá podríamos llamarle de otra forma, pero les ha permitido acercarse a sus realidades lo cual no es fácil de afrontar, cuando llegas a preguntar.

El segundo vínculo que sostiene esta investigación en particular es el de la invitación, como una acción personal de que ellos te inviten, la cual trae consigo agradecimiento, porque fue algo que experimenté desde que llegué a la comunidad, comenzando porque te inviten a comer en su casa. El que ellos te inviten, reformula la idea de una investigación donde tú tienes que propiciar y generar ese espacio en gran medida para que algo ocurra, que te inviten a un compromiso familiar o un logro personal, es agradable, pero que también te consideren para hacer un mural a plena vista de todos en la comunidad, eso también habla de lo que involucra una investigación comprometida, saber que cuentan contigo y que si no se puede lo entenderán. Entender metodológicamente lo que implica que ellos te inviten invita a descolocarnos un poco del ego investigativo y aceptar cuando eres invitado y cuando no lo eres. Tu posición no se basa en convocar, sino en asistir; el ir a Cherán se convirtió para mí en la oportunidad de fortalecer vínculos de acompañamiento, escuchar, hacer, cumplir y ayudar desde este lugar.

El tercer vínculo refiere al de sostener y echar a andar, comparto que ese sentido de cuidado y de apropiación ha sido muy pertinente para pensar la participación de todas y todos dentro cada experiencia; por un lado, ha implicado hacer sin descuidar los compromisos

[62] Esta frase la escuche de una persona a la que admiro quien es integrante de la fogataMxM, la compañera Tsitsiki Torres, lo comento de manera espontánea al terminar un mural donde participamos en la comunidad.

familiares ni comunitarios, seguir estudiando, seguir yendo a la resina, seguir acudiendo a las asambleas de barrio, seguir dando clases entre otros. Por ejemplo, la escuelita continúa su curso, los profes siguen enfrentando retos en su cotidianidad, organizar salidas al territorio, los visitan nuevas personas que aportan algo a la escuelita, las puertas siguen abiertas, la vista que tienen desde su patio al centro de la comunidad, todo continúa, incluso pienso que mientras estoy escribiendo estas líneas cualesquiera de ellos está haciendo algo que tiene relación con su comunidad. Un vínculo que sostiene y echa a andar no es nada fácil de encontrar, y si lo dudamos, echemos un vistazo a nuestro andar.

Como parte de lo que sostiene y echa andar está presente el sentido del "trueque que es compartir lo que tienes" (Martínez Sixto, 2017) sostener también es posible cuando se hace para algo en común, lo comparto porque lo he aprendido como parte de la investigación, el trueque es una relación que no solo se da partiendo de lo físico/material, sino también desde lo que tienes para compartir como el tiempo, la amistad, la escucha, la palabra e ideas. Pensar en el trueque, ha permitido que todas y todos participemos en algún momento que es de gran valor para los demás, pero también ha funcionado como una estrategia para representar las voces de las y los demás, reconociendo que, si no están en ese momento, siguen estando aún detrás y eso se traduce en un sentido de pertenencia cuando aceptamos el compromiso incluso al no estar de manera presencial.

El cuarto vínculo que sostiene la investigación tiene que ver con la acción y capacidad de habitar; habitar la contradicción, el conflicto, la duda, habitar la alegría, la lucha, es como la ring en la investigación donde tienes que poner en práctica tu posicionamiento político y tu locus de enunciación, es como aquello que decíamos previamente "escribimos con el estómago" (Rodríguez, 2020) cuando nos damos cuenta que nuestro cuerpo está sintiendo la escritura, de la misma manera el habitar implica sostener una postura frente a otros y también estar para recibir de lo que hablan por decidir estar ahí, en ese lugar y con esas personas la expresión coloquial que dice aguantar los catorrazos define esté vínculo, pero sabemos que no estamos solas.

El quinto vínculo tiene que ver con un concepto que las autoras Elora Halim y Liz Philipose desarrollan como *Dissident friendships* (2016). Desde este concepto se reconoce a las relaciones de amistad como posibilitadoras de crear sentido de pertenencia, como un factor significativo para la vida colectiva, pensadas desde experiencias vividas con las otros

y otros en respeto, cuidados y confianza. Las autoras afirman que las *Dissident friendships* funcionan como un impulso que contrarresta el miedo y busca crear mecanismos para decir la verdad al poder esto es posible cuando compartes con personas que reconocen la importancia de las relaciones sociales y permiten dialogar y crear con el corazón-emociones. La amistad también es entendida como un lugar de resistencia, un lugar para sembrar generosidad, empatía y amor convirtiéndose en la base de un mundo que trabaja en nombre de la vida. En este sentido, las autoras sostienen que: *"Dissident friendships, then, are potentially transformative, personally and socially […]"* (2016, p. 5).

En suma, el vínculo de las amistades disidentes adquiere sentido para la investigación ya que, estuvo presente durante el desarrollo de este trabajo cuando la colaboración se convierte en una forma de sostenernos y de resistir, cuando reconoces que con quienes colaboras lo hacen motivados por un impulso colectivo, se queda en el querer y no en el deber hacer. Cuando haces investigación desde estos vínculos, se tejen nuevas formas para construir conocimientos y para acompañar(nos), permite al investigador-a reconocer la fuerza transformadora de crear y sostener procesos desde las amistades disidentes y desde ahí crear comunidad que posibilite seguir avanzando, pero sabiéndose acompañadas.

> *Friendship is significant to collective life. It highlights lived experience, emotions, love, intimacy, and caring, all of which are central to creating life enhancing communities. The friendship is thus one inwhich emotional attachment and an empathic response to each other's lived experience help bothwomenreenvisiontheir possibilities for transformative intellectual, academic, and political engageme* (Halim y Philipose, 2016, pp. 2- 5).

Finalmente, al estar de cara a lo que haces y reconocer que estas siendo permeada por esos vínculos me ha permitido reconocer el momento donde mi ser investigador se sintió pequeña, con el paso del tiempo y de los aprendizajes que situó en esta investigación, comprendí que no solo es hacer investigación sino ser en la investigación, me tomó un tiempo identificarlo, pero cuando lo reconocí fue muy alentador. Me tocó hacer ajustes en mi chip de investigadora para reconocerme como ellas y ellos, yo no era más por estar estudiando una maestría, ellas y ellos eran más que yo porque estaban ahí en el territorio todos los días viviendo lo que yo no estaba viviendo, es cierto, yo no me sentía la investigadora con mayúsculas yo veía lo que estaban haciendo y la forma en cómo lo hacían y eso me generaba admiración, ganas de querer ayudar, mi lugar estando con ellas no era el de la investigadora, era como integrante

la fogata y amiga y mi lugar estando con ellos no era el de investigadora era el de Rosa o maestra.

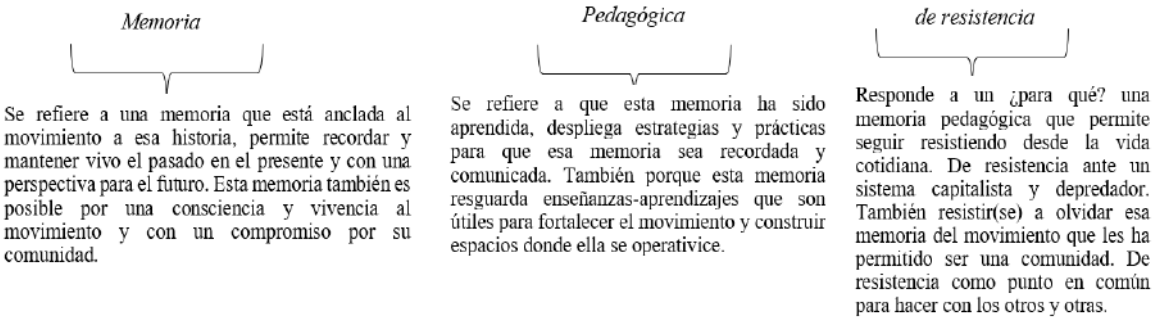
Y eso fue un reto, cuando yo dejé de verme desde ese lugar que, por supuesto tiene privilegios y estereotipos, en ese momento yo me sentía pequeña, porque comprendí la magnitud de todo lo que estaban haciendo, de la historia que cargaba cada uno de ellos, de lo que implicaba para ellos hacer lo que estaban haciendo y dedicar parte de su vida a ello. Comprendí y admiré la fuerza que tenía y sigue teniendo el movimiento del Cherán, a sus trece años de resistencia e inicio. Como un ejercicio introspectivo, cedi esa posición a las y los sujetos que tenía de frente lo cual hace que sea poderoso porque te posicionas desde un lugar como este, desde la humildad, ellas y ellos tienen el conocimiento, las herramientas y las formas que se necesitan para seguir caminando hacia la autonomía en su comunidad, yo tengo la capacidad y la posibilidad de aportar, de sumarme a lo que ya se les ocurrió a ellos, estoy ahí y participo del trueque, pero yo soy su colaboradora y una de las personas que también han hecho suya esta lucha.[63]

A modo de cierre de los vínculos que sostienen la investigación podríamos imaginar entonces, que la autonomía en Cherán se está expresando también desde las formas de apropiación y formación de las y los sujetos, es decir, que realmente se pueda aplicar el no ser indispensable vinculado con ser convocado, pero no indispensable para que algo siga su curso. ¿Eso donde nos coloca como investigadores sociales y cómo academia? es muy interesante para el entramado metodológico reconocer lo que las comunidades como Cherán están creando. Ellos ya cuentan con muchas técnicas propias para hacer investigación que claro si lo pensamos desde lo comunal, es algo que caracteriza desde años atrás a las comunidades. Ellos ya están haciendo investigación, pero es curioso porque para el caso de Cherán han conseguido durante estos catorce años apropiarse, aprender, formar y luego aplicarlas nuevamente a favor de la lucha.

[63] Esta frase es una manera de reconocer a la participación de personas que han participado durante el tiempo que lleva el movimiento de Cherán y que hace sentido a un compromiso político de involucrarse y estar en momentos importantes para la comunidad. Es una frase que se ha usado por personas de la comunidad para presentar a las personas que no son de la comunidad, que viene de *afuera* y que han mostrado un compromiso con la lucha de la comunidad y han apoyado.

Colaborar-con: Sujetos con una memoria pedagógica de resistencia

Una de las características que tienen las y los sujetos con lo que colaboré y a los cuales reconozco como parte del proceso de investigación y acompañamiento es una memoria pedagógica de resistencia anclada a la vida cotidiana. En el siguiente esquema describo de manera puntual a lo que me refiero con esta característica que conforma a las y los sujetos con lo que pude colaborar:



En relación con las personas que participaron a lo largo de esta investigación lo describo identificando cuatro ámbitos; el primero con relación al espacio de la Fogata *Kejtsitani* Mujeres por la Memoria de Cherán, conformado por 10 mujeres jóvenes de las cuales 3 somos de fuera y 7 de la comunidad. El segundo con relación al espacio de la escuela primaria *Tsitsipandakuri* ubicada en el barrio primero de la comunidad conformada por 14 personas de los cuales son 6 hombres 3 mujeres y 2 mujeres más están a cargo de la venta de alimentos en el receso, 2 mujeres que hacen parte del comedor escolar y una intendenta.

El tercer ámbito o esfera reconozco los espacios íntimos familiares, radio "La Huarecita", maestros y maestras de la comunidad, artistas de murales de la comunidad, Concejo Mayor, Consejo de bienes comunales y guardabosques, Mujeres de Medicina tradicional en la comunidad, Consejo de la Mujer, Consejo de Asuntos Civiles, Oficinas del sector escolar, espacios comunitarios (fogatas activas), actividades entorno a diálogos educativos, fiestas comunitarias, recorridos al territorio, desfiles, visitas a escuelas primarias de la comunidad "Casimiro Leco barrio primero, Isaac Alcázar barrio segundo, Morelos barrio tercero", biblioteca pública de Cherán, integrantes del vivero comunal y recicladora, también acercamiento a algunas escuelas de educación media superior como el COBAEM, la Secundaria Federal de Cherán y el Instituto Tecnológico Superior P'urhèpecha que se

encuentra en la carretera Uruapan-Carápan.

Finalmente, el cuarto ámbito lo identificó desde el diálogo con investigadores de la comunidad y externos vinculados al proceso de lucha de la comunidad, así como otros sujetos que conforman otras luchas en relación con la defensa de la vida, las memorias y la educación en latitudes distintas del país, especialmente Chiapas, Oaxaca, Colombia y Perú. La posibilidad de tener estos diálogos fue enriquecedor y motivador para el entramado de la escritura y para esta investigación ya que permitió que las reflexiones presentes tuvieran una perspectiva más situada a la realidad donde se inscriben los procesos de lucha por la vida y la educación de las comunidades.

Técnicas-momentos cualitativos que sostienen la investigación

> La relación de escucha enfrenta a un mínimo de dos personas, portadoras de sus propias peculiaridades sociales e históricas.
> Rivera Cusicanqui, 2015, p. 286

Las técnicas-momentos cualitativos que se describen a continuación se desprenden del trabajo de campo con esos cuatro ámbitos o grupos de personas con los que se colaboró y a su vez corresponden a la aplicación de las técnicas en dos periodos de tiempo específicos durante la maestría; el primero corresponde a enero, julio y diciembre del 2021 y el segundo en abril, julio y diciembre en el 2022, sin embargo, este periodo de trabajo de campo no se enmarca solo en ese tiempo, sino que comprende una temporalidad de acompañamiento y vinculación comunitario de casi cuatro años enfocado en conocer y comprender desde la pregunta central de dicha investigación que es ¿cómo aportan las experiencias de la Fogata y la escuelita al horizonte de autonomía? Y de ahí la posibilidad de seguir de cerca a las experiencias educativas comunitarias que aquí se describen; la fogataMxM y la escuelita en Cherán, Michoacán. De manera específica hay actividades concretas que desarrollé con las dos experiencias centrales para la investigación, mismas que se contemplan de manera general como parte de las herramientas descritas previamente, pero que pretendo enunciar de manera puntual en los capítulos tres y cuatro relacionados con la fogataMxM y la escuelita.

De manera que, se describen 8 técnicas-momentos cualitativos implementados

durante el periodo de trabajo de campo y su categorización responde entenderlos como momentos que ocurrieron y en los cuales resultó la información y resultados que se muestran en los próximos capítulos: 1) Entrevistas semiestructuradas de las cuales se realizaron aproximadamente veinte a docentes, jóvenes, investigadores, artistas, autoridades de los consejos operativos y familias. Estás entrevistas fueron las únicas que se grabaron con la autorización de los actores el guion de entrevista las preguntas variaban de acuerdo con los actores y se planteaban en forma de apelar al relato, de manera puntual se rescatan las siguientes: ¿Podría contarme las actividades que realizan dentro de la escuela? ¿Cuáles considera que tienen relación con conocer y querer el territorio?, ¿Para usted que es la educación?, ¿Qué entiende por resistir?, ¿Cómo hace educación desde la radio?, ¿Qué importancia tiene la educación para el movimiento?, ¿Qué es la autonomía desde la experiencia de Cherán?, ¿Cómo podemos entender la libre determinación? ¿Podríamos pensar en autonomía educativa en Cherán? 2) Conversaciones libres o espontáneas en la comunidad donde se tocaban temas como educación, memoria, el bosque, plantas medicinales, la lucha del movimiento, cuidados del cuerpo y el territorio y mujeres sobre ellos ocurrieron aproximadamente veintiséis en espacios cotidianos de la comunidad (plaza, negocios de comida, ayudantes o personas externas a la comunidad, calles de los barrio, afuera de las canchas, afuera de la casa comunal, en la casa de la cultura, afuera de sus casas etc.) de las cuales ocurrieron veintisiete con diversas personas de la comunidad principalmente docentes, ex integrantes del Concejo Mayor, ronda comunitaria, negocios, integrantes de la radio, padres de familia entre otros. 3) Acercamientos de reconocimiento personal y con relación a la situación actual con relación a la educación y el territorio para ello se realizaron diez acercamientos entre ellos a Concejo mayor y consejos operativos con asuntos civiles, bienes comunales y consejo de la mujer, así como a instituciones educativas de la comunidad tales como; escuela Isaac Alcázar, escuela Morelos, Secundaria Federal, la escuela Casimiro Leco y el Tecnológico Superior en los cuales me acerque para preguntar, tomaba notas, escuchaba y observaba.

4) Charlas en la cocina, estas ocurrieron dentro de los espacios íntimos de los hogares de las cuales tuve la oportunidad de estar presente en aproximadamente dieciséis conversaciones. Esta técnica-momento me permitió convivir, escuchar, compartir y conversar principalmente con mujeres y en algunos casos con las familias completas. En ellas

se generaba una charla más personal-descubierta tanto, esto ocurrió más con las familias de los integrantes de ambas experiencias la escuelita y la FogataMxM en sus contextos en estos momentos ocurría una acción que se volvió recurrente el preguntar-preguntar yo a ellos y ellos a mí. 5) Visitas programadas para preguntar relacionado a esta técnica-momento en la que te preparas para visitar agendas tiempo, te dispones a escuchar, llevas una ofrenda para quien te recibe, escuchas cómo están, te vuelves a presentar y compartir sobre ti ¿qué has hecho hasta ahora?, escuchas nuevamente lo que tienen que decir en esa antesala y al final es tiempo de preguntar. En total fueron aproximadamente doce visitas a maestros y maestras que formaron parte de la estructura de gobierno, a maestros y maestras que trabajan fuera de la comunidad y que cuentan con un bagaje y perspectiva anclada a la historia sobre la educación en la comunidad, también estas visitas fueron al Concejo, oficina del sector escolar de la zona, a mujeres que trabajan en negocios en la plaza y que tiene sus hijos en escuelas cercanas y también a las mujeres que trabajan desde la medicina tradicional en la comunidad.

6) Participar en eventos comunitarios; este momento contribuyó y hace parte del ejercicio metodológico porque hizo parte de ayudar en logística, visitas, gestiones, revisión de materiales, acercamiento con otras experiencias de lucha. El hacer en eventos comunitarios me permitió tomar notas en diario de campo, conversar y conocer posturas sobre la educación en Cherán, aprender, trabajar con las compañeras de la fogata y de la escuelita entre otros. Los eventos principalmente eran sobre movimientos sociales y presentaciones que abordaban la discusión sobre realidades educativas en relación con ello es importante recordar que el hacer forma parte un principio empírico del cual se apoya de esta investigación (Ver figura 7), refiere a la participación en al menos siete momentos entre ellos compartir la palabra, exponer trabajo colectivo, presentación de libro entre otros. 7) Estar y acompañar en espacios de diálogo de los cuales, seis fueron sobre la lucha de los pueblos indígenas en Michoacán en presentaciones y mesas de diálogo sobre educación en Cherán, experiencias sobre poemas y arte en la comunidad, retos y avances del autogobierno y dos ocasiones en las que pude estar de cerca a las experiencias desde otras educaciones en Chiapas y Oaxaca. En este momento resalta el ejercicio etnográfico, la triangulación de las fuentes y el debate de las categorías teóricas de autonomía y educación. También aportó a mapear actores y espacios posibles a los que les interesa de manera comprometida la cuestión educativa más allá de los planes y programas. Aquí la técnica de la entrevista desplegada con

preguntas clave como; ¿qué entiende por educación? Y ¿cómo se vincula con la autonomía de las comunidades indígenas? Dieron pistas para entender ambos conceptos a la luz de las experiencias y no únicamente de las definiciones teóricas.

Finalmente, la técnica-momento de 8) observar cuidadosamente y ayudar en el territorio, ello involucró el registro en diario de campo en aniversarios del movimiento, recorridos al territorio, visita a las fogatas activas, representación del corpus en la escuelita, tiempo de juegos con las infancias, las ceremonias anuales que recuerdan el inicio del movimiento y la preparación, creación y exposición pública de foto-bordado, creación y diseño de murales en la comunidad, en estos momentos para aplicar la observación cuidadosa y el acompañar suman aproximadamente diecinueve de las cuales al final se agrega la guía de observación.

Al compartir estas técnicas-momentos es preciso reconocer las condiciones de la elección y acercamientos a estos espacios-sujetos las cuales se consolidaron en argumentos y relaciones de trabajo previo, de manera específica me refiero a la posibilidad de participar con la fogataMxM y la escuelita, espacios en los cuales me han permitido estar, acompañar y ayudar, pero también la vinculación y acercamiento con los otros espacios del tercer y cuarto ámbito mismos que se desprenden de mi presencia a lo largo de estos años y de los cuales reconozco de primera mano que para este análisis han llegado a permear el ámbito educativo en Cherán. Las personas con las que trabajé a lo largo de la investigación son sujetos que habitan el territorio y que lo hacen estando desde las periferias. Esta es una característica relevante para desarrollar las reflexiones durante esta investigación ya que su perspectiva al habitar desde la periferia es diferente en cierta medida a quienes viven su realidad desde el centro de una comunidad. La presente investigación sostiene una metodología que reconoce que sus límites, huecos y desafíos se reconoce que no son las únicas formas o técnicas desde las cuales podemos acercarnos, pero sí una posibilidad las que han servido para reforzar el carácter de colaborar-con en la misma.

El trabajo de campo no abarca a toda la población de Cherán, contemplando incluso que la población actual es de 20,586 habitantes (INEGI, 2020) y alrededor de 11 escuelas de nivel primario (Moreno Badajoz, 2019), sin embargo, el desarrollo de estas técnicas entendidas también como momentos se consideran útiles y coherentes con las perspectivas de la metodología que respeten las formas y los espacios que las mismas comunidades

protagonizan y desde los cuales ocurre el intercambio de información. Se reconoce que el porcentaje de la población alcanzada para esta tesis no es representativo de acuerdo a la cantidad de habitantes y experiencias diversas que existen y que seguramente aportan a la educación, pero cabe aclarar que para fines de esta investigación el objetivo metodológico es poder analizar y entender a las y los sujetos de la Fogata y la escuelita en distintos niveles o espacios de la vida comunitaria en relación con su quehacer en la educación. Esa es la riqueza que se intenta transmitir durante los próximos capítulos que resulta de mirar a los mismos sujetos en distintos espacios, circunstancias y funciones que habitan en lo cotidiano. Ese es el sentido de dar continuidad a una investigación previa para alcanzar mayor profundidad y entendimiento de las dos experiencias educativa comunitarias.

Este trabajo también reconoce posicionamientos en campo los cuales parten de hacer explícito que no busco generalizar la investigación ni la educación en Cherán, también el decidir no registrar todo en una grabadora de voz o video, la realidad es que mi posición frente a la investigación y construcción de la información es desde un lugar menos invasivo tenía presente las implicaciones que ha tenido para las y los sujetos esa forma de investigación. Es por ello que el registro partió de notas, diario de campo y fotografías del hacer. Estar, ayudar y escuchar me ayudaron a realizar un ejercicio de triangulación en la práctica que intenta ser plasmado en la descripción de cada una de las experiencias. La sistematización de las entrevistas, los guiones, las notas de campo las fotografías y el ejercicio detrás de las producciones colectivas en el territorio dieron paso a la presentación de los resultados que pueden verse como una fortaleza a la densidad descriptiva de la información. Resulta un aporte y limitante el que distintas personas prefieren contarte mediante charlas libres o espontáneas sin el uso de una grabadora de voz, esto no quita el peso que tiene el registro en la investigación cualitativa, pero sí nos invita a situar el debate de la descolonización en las propias técnicas de investigación, “los propios límites señalan a su vez nuevas posibilidades” (Mora, 2011, p. 100) durante el trabajo de campo.

También reconozco que hay tensiones, que no es sencillo hablar desde un lugar para proponer una forma diferente de mirar un aspecto tan relevante, debatible y controversial a la vez como lo es la educación oficial instaurada en las escuelas, por ello esta investigación no pretende romantizar ni criminalizar a una experiencia ni a otra, no busca polarizar las experiencias y posiciones sino más bien dialogar y debatir desde los puntos de encuentro

entre ambas. A lo largo de la estrategia metodológica se pudieron identificar algunos retos el primero fue lograr identificar los espacios y momentos comunitario en los que convivían los colaboradores y considerarlos como fuentes de información y luego trabajar desde ellos.

El segundo fue respetar y aprender las formas en las que se comunica esa información en esos espacios eso quiere decir que hubo personas que dijeron –si te quiero platica, pero no quiero que lo grabes-, como investigador puede mermar la metodología al escuchar eso, pero precisamente el último reto es el que tiene el investigador frente a situaciones como estas en las que debes respetar y comprender el contexto en el que te encuentras, es decir, en una comunidad como Cherán que ha sido un lugar de investigaciones, y ahí el reto se complejiza. El registro principal fueron las notas de campo, en la sistematización de entrevistas, charlas y observación etnográfica en relación con el locus de enunciación, los vínculos, el posicionamiento político y epistemológico que sostiene el quehacer investigativo y en este caso, contar con la lectura y revisión comunitaria.

En suma, el principio de la acción comunitaria es algo que agrupa y caracteriza a cada una de las y los colaboradores, podríamos identificarlo como un principio transversal en su vida cotidiana. Ambos tienen presente la relevancia y el sentido que tienen por cumplir y ser parte de los compromisos comunitarios, así como de ayudar cuando corresponda, existe una preocupación sobre lo que implica participar para que las nuevas generaciones aprendan poniendo el ejemplo. Tienen claridad de que el hacer comunidad también es una motivador para cuidar su territorio y también para sostener el movimiento así es como el principio de la acción comunitaria permite hacer y ser, es decir, ser sujetos comunitarios y hacer comunidad el principio se refuerza en las tareas de la vida cotidiana que involucran defender y cumplir con el territorio.

Teorizar y comunicar: Un paso previo al análisis de la información en la investigación

La propuesta central para poder realizar el análisis de los datos construidos durante el hacer-pensar en campo involucra dos elementos que se encuentran en conexión con la postura política de la investigación que introduce la cuestión ¿hasta qué punto el conocimiento que resulta de este trabajo puede contribuir al campo de la educación en Cherán? También en relación con la postura epistemológica que reconoce como "un proceso de interlocución a la construcción de conocimiento lo cual apunta una relación sujeto-sujeto […] lo que implica

que el proceso de producción de conocimiento es construido por un diálogo entre visiones que involucra la participación de éstos como artífices principales (sujeto intersubjetivo)" (Cubides y Durán, 2002, p. 12).

Sin el ejercicio personal de rebote o triangulación en la práctica de diálogos el análisis carecería de un elemento importante que es la experiencia vivida (hooks, 2021) a través no solo de lo que hace el investigador sino también de lo que comparte con las y los sujetos, los dos elementos que priorizan el análisis se refieren a la apertura de teorizar y a la intención de comunicar. También se considera necesario que volvamos una y otra vez durante el análisis a la pregunta de ¿para qué escribimos? la propuesta de conectar el análisis con la dimensión política y epistemológica corresponde a pensar a la investigación de la mano de la transformación social, no pensada en clave de mutaciones a la estructura social porque reconozco que este trabajo no resultaría positivo para ello, no en esa magnitud, pero sí a la posibilidad de pensar cambios pequeños que impliquen abrir las categorías que se encuentran tejidas en el campo de la educación, es decir, acudir a las aperturas ontológicas (De la Cadena, 2018).

El reto de pensar si dicha escritura puede llegar a detonar un cambio o transformación social nos introduce a la posibilidad de hablar de crisis y de ahí hablar de lo alternativo a lo cual el autor Arturo Escobar (1996) describe que un "proceso alternativo, tal como se formula, supone el reto de ver la teoría como un conjunto de formas de conocimiento en disputa, originadas en diversas matrices culturales y, al mismo tiempo, lograr que esa teoría promueva intervenciones concretas desde los grupos subalternos" (p. 22). En este mismo sentido Cubides y Durán exponen una idea de bell hooks señalando, que sólo un intercambio significativo entre el investigador y la gente sobre la que se escribe asegurará que los trabajos investigativos sean un espacio que permita la intervención crítica y los aportes.

La crisis desde esta perspectiva y entendida como una posibilidad para el cambio, supone un rol en el que el investigador desde ese compromiso político reflexione sobre la relación entre teoría y práctica siempre y cuando su compromiso vaya más allá de lo académico (Cubides y Durán, 2002). bell hooks identifica en su apartado sobre la teoría como práctica de liberación aspectos importantes que entretejen la propuesta central de pensar el análisis de los datos desde dos elementos; teorizar y comunicar, en primer lugar, reconoce que las teorizaciones pueden partir de las experiencias vividas, reconoce que la teoría puede

cumplir la función de sanar, liberar y de resistir siempre y cuando busquemos teorizar con ese fin. Para esta autora, la teoría también tiene que ver con el acto privilegiado de nombrar reconoce que muchas veces las personas que emplean el término de teoría no necesariamente son practicantes de ella.

Por lo que su apuesta epistemológica y política se sitúa más en la posibilidad de teorizar a partir de la práctica-experiencia vinculada con la vida cotidiana. Esta posibilidad de teorizar se ve como una práctica colectiva que emana de un compromiso conjunto en la que la teoría encuentra diferentes usos en diferentes lugares (hooks, 2021). Por lo tanto, "una teoría que no se puede compartir en la conversación cotidiana no se puede utilizar para educar al público" (hooks, 2021, p. 98). Lo citaba al inicio de este apartado metodológico "necesitamos nuevas teorías arraigadas a problemáticas reales que nos impliquen colectivamente en una resistencia que transformara la realidad actual" (hooks, 2021, p. 102) y que esa teoría también busque transgredir el mismo entusiasmo de usar la teoría y que cuando se toque con cuestiones de género, sexismo, opresión siga vigente (p. 104). Creo que a esto se refiere la autora cuando menciona que nuestras experiencias podrían construir una teoría situada que sea vigente a las realidades sociales.

En cuanto al segundo elemento vinculado con el análisis de los datos esta la comunicación que de acuerdo a una producción de la colectiva La Sandía Digital a la comunicación como una apuesta a la autodeterminación y un ejercicio que fortalece a las y los sujetos comunitarios con su territorio, es decir,

> Es por eso por lo que creemos que desde la comunicación se fortalece al sujeto político. La comunicación como ejercicio y como apuesta por la autodeterminación. Creemos en el poder transformador de las historias: a través de las historias que construimos, damos sentido a nuestras vidas, al mundo en el que vivimos, a la relación con nuestro entorno. Contamos para explicarnos, para tejer la memoria de nuestra historia, para nombrarnos, para compartir nuestros sueños, para caminar juntxs hacia ese horizonte (La Sandía Digital y WITNESS, 2019, p. 3).

La posibilidad de pensar en estos dos lugares reflexivos y críticos previos al análisis de la información nutre la pregunta de ¿para qué? de la investigación y sitúa un panorama en el que también el investigador desde su compromiso pueda aportar una mirada situada a la realidad. Me atrevo a pensar que ese ejercicio de análisis ocurre desde que comienzas a

vincular lo que vives dentro del quehacer de campo con lo que sabes, incluyendo preceptos y teorías que previamente o durante el proceso revisamos y que empiezan a crear conexiones y distancia epistemológica unas y otras.

Derivado de esta reflexión y como parte de un análisis comparativo propuesto vinculado con las técnicas-momentos cualitativos empleados (entrevistas, observación, diario de campo, conversaciones libres y acompañamiento) y lo teórico en relación a ambas experiencias con la finalidad de aplicar el proceso de triangulación que menciona tanto Bertely (2000) y Trinidad *et al.* (2006) en el que reconoce las categorías del investigador, las categorías que resultan del acercamiento teórico y las categorías sociales que están presenten en campo.

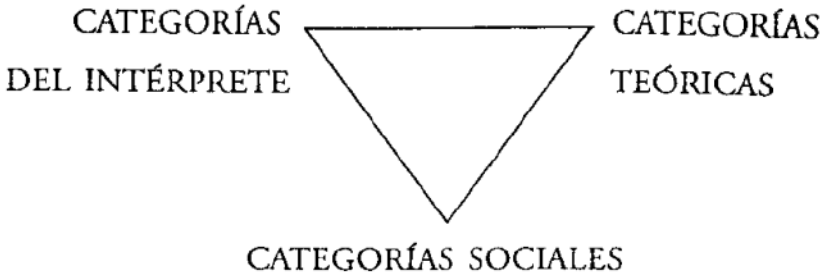


Imagen 10. *Proceso de triangulación por categorías en la Co-teorización de la investigación. Fuente: Bertely, 2000.*

Finalmente, quiero recordar que el ejercicio de analizar permite también ser un espacio para situar al investigador en el lugar y contexto de donde partió su interés por el tema y la escritura. Valoro el gran reto que la autora bell hooks nos pone de frente a través de sus escritos y reflexiones y sobre todo al reconocer que buscar crear teoría a partir de exponer las heridas y desde un lugar de dolor y lucha permite guiar y enseñar a otras y otros y a ser una herramienta para trazar nuevos viajes teóricos. Sabemos cosas con nuestras vidas y vivimos ese saber el desafío está en construir teoría también desde esos lugares no solo con los otros, sino también desde nosotros y comunicar para nombrar y para compartir.

Finalmente, reafirmo mi compromiso ético y político con la comunidad de Cherán y con la academia, lugares desde los cuales he aprendido a cuestionar y a recordar que los procesos que habitamos de manera multi-situada para sostener una investigación son

procesos de largo aliento, también considero que es necesario que por medio del entramado metodológico se den las aperturas ontológicas. Mismas que permitan a los colaboradores habitar las investigaciones desde lugares cómodos y confiables ya que toda la investigación está atravesada por el elemento cuerpo-territorio. Recordemos que ese elemento en las luchas sociales es vital para defender la vida y desde ese lugar también es una forma de sumarnos como investigadoras a los horizontes comunitarios desde el hacer, escribir y respetar los tiempos y formas de los territorios (Smith Tuhiwai, 2011; De la Cadena, 2018).

Capítulo 3. De cara a la escuela en resistencia

La educación es un compromiso con la comunidad y con nuestro territorio.

Velázquez, 2023[64]

Fotografía 6. *Participación de la escuela primaria Tsitsipandakuri en el desfile del aniversario XIII años del movimiento de Cherán por la defensa de sus bosques. Fuente: Archivo personal.*

A lo largo de la historia de la educación indígena en México podemos identificar cambios y transformaciones que van desde la creación de proyectos que legitiman ideales eugenésicos hasta la consolidación de escuelas con planes y programas concretos que garantizan la continuidad de un sistema e idea de nación exacerbada y unificada en pro del desarrollo social, cultural y económico, muchas de ellas alejas de los objetivos políticos-comunitarios de los pueblos indígenas en resistencia. A través del capítulo uno pudimos recordar algunos de esos discursos e instituciones que respaldan actualmente a la educación oficialista, leímos acerca de las apuestas y resistencias socioeducativas que colocan en el centro el sentido de comunidad y sitúan críticas importantes a ese sistema educativo instaurado desde las escuelas. En ellas está presente la reflexión y replanteamiento sobre el papel del docente y

[64] Palabras del director Francisco Ignacio Velázquez durante la presentación del libro "Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas" en la casa de la cultura el 17 de noviembre de 2023, en Cherán, Michoacán.

de la función de la escuela incluso desde contextos próximos de lucha. El diálogo entre educación y autonomía se convirtió en un campo fértil para seguir cuestionando esas prácticas y modelos verticales que devienen de una historia indigenista para los pueblos indígenas primeramente moldeada por el estado y finalmente mezclada con diversas políticas y estrategias que encontraron cabida en regiones que actualmente se conocen por ser la cuna de esos experimentos y proyectos indigenistas. Estas discusiones, apuestas y reflexiones van resaltando particularidades y texturas conforme vamos enfocando cada vez más a las experiencias educativas comunitarias situadas bajo el contexto político comunitario antes expuesto de la comunidad de Cherán, Michoacán.

El presente capítulo tiene por objetivo describir la experiencia de la escuela primaria *Tsitsipandakuri*, su quehacer, el contexto, los sujetos que la conforman, así como la pertinencia de ponerla en diálogo con la autonomía al igual que la experiencia con la fogataMxM. Lo que encontraran durante este capítulo es una condensación de un caminar más amplio que como bien se describió en el entramado metodológico responde a momentos específicos de acompañamiento y colaboración y también a un ejercicio doblemente reflexivo[65] al identificar y valorar un trabajo previo de investigación acción sumado a lo que podrán encontrar en este apartado en relación con esta experiencia. Para ello fue necesario, acudir a las técnicas-momentos cualitativos de la investigación tales como, revisión bibliográfica, acudir a fuentes primarias, entrevistas semiestructuradas, conversaciones libres, visitas para preguntar, participación en eventos comunitarios, el estar en espacios de diálogos sobre la educación de Cherán, acompañar en el territorio y la observación participante lo cual resulto en el registro mediante notas de campo y grabaciones de voz en cuanto a las entrevistas.

Las huellas de la educación indígena en una comunidad que resiste

En medio del contexto actual en el que la educación oficial marcada por el estado se ha encontrado con propuestas y resistencias que surgen principalmente por áreas del magisterio

[65] Con esto me refiero a que he tenido la oportunidad de teorizar dos veces desde el acompañamiento y el trabajo con esta experiencia dado que esta investigación profundiza en relación con la autonomía.

disidente, podemos recordar también que la educación viene de un contexto histórico donde "se trataba de transformar al indio en un ciudadano ranchero productor, de sólo habla española y afecto al consumo de la clase media" (Moreno Badajoz, 2019, p. 33) donde la visión que se tenía del indígena equivalía a un obstáculo que retrasaba los ideales de modernización, eran vistos como receptores de políticas educativas que buscaban el mejoramiento racial y asimilacionista útil para cumplir un objetivo dictado de arriba hacia abajo. En el caso de Michoacán durante el periodo frente al poder del país de Lázaro Cárdenas (1934-1940) la región p'urhèpecha se convirtió en un campo receptor de esas políticas indigenistas y de atención a la educación indígena. Recordemos que las propuestas que el modelo de nación tenía no solo abogaba por la mezcla, la profesionalización y capacitación de indígenas para castellanizar y disciplinar a los indígenas, sino que detrás de ello estaba un ideal de mejoramiento racial, es decir, un racismo ilustrado por prototipos de un individuo que cumpliera con las características fenotípicas, capital social y una lengua necesarios para el progreso.

Es así como se reconoce que "Cherán ha sido un laboratorio del indigenismo y la plataforma para la posterior expansión nacional" (Moreno Badajoz, 2019, p. 34) esto es realmente importante para entender el contexto histórico educativo en el que se centra el diálogo desde esta experiencia con la escuelita. Pues desde la educación rural posrevolucionaria donde se comenzó a expandir la creación de las escuelas en zonas rurales dentro del país generó que ese crecimiento resultará útil para controlar lo que se enseñaba en ellas aprobado y regulado por la federación. Es decir, si recordamos los ideales y visión que tenían respecto a la población indígena podríamos intuir inmediatamente que con esta instalación de escuelas había un objetivo detrás que tenían que ver con un proyecto de nación y así fue para la zona p'urhèpecha había un plan delimitado y era hacer énfasis desde estas escuelas y contenidos escolares en la "homogeneización lingüística del castellano" (Moreno Badajoz, 2019).

Ante tal situación el papel de la iglesia ayudó a generar barreras en donde se enunciaba que las escuelas rurales junto con sus contenidos estaban alterando el orden social de las comunidades y su vida religiosa (Calderón, 2004) podríamos decir que el clero en esa época tenía un peso y liderazgo mayormente significativo para las comunidades, a causa de ese tipo de enunciaciones públicas por parte de la iglesia se detono una confrontación entre

la Iglesia y el Estado que desató una lucha conocida como "la Guerra Cristera" desde la cual el estado uso a las escuelas rurales para afirmar la función del maestro rural como aliado de un proyecto civilizatorio y promover estrategias y discursos que le quitaban fuerza política a las estructuras sociales locales, incluida la iglesia. En pocas palabras, la escuela rural se volcó en contra de la religión misma que tenía el papel de mantener y procurar el orden, pero también era una voz de poder desde las comunidades, así que podríamos entender que este suceso no solo fue una traición a la iglesia sino a la propia comunidad, ¿por parte de quién? De la escuela, ¿liderada por? El Estado, ¿usando a? El maestro rural.

Sumado a esta polémica función de la escuela a favor del estado, encontramos una de las acciones más del presidente Lázaro Cárdenas como parte de los experimentos de políticas educativas a partir de propiciar el famoso Proyecto Tarasco a grandes rasgos este proyecto fue "una iniciativa que combinaba actividades de alfabetización y lingüística aplicadas con investigaciones antropológicas enfocadas en el cambio cultural. "El proyecto estuvo a cargo de académicos y lingüistas mexicanos y estadounidenses y financiado por ambos países" (Moreno Badajoz, 2019, p. 36). Se reconoce que el espacio de trabajo fuerte educativo y lingüístico estaba en Paracho, también se menciona a un exponente de nombre Maxwell proveniente del Instituto Lingüista de Verano (ILV) que formó parte del despliegue de este experimento en la Meseta p'urhèpecha. El objetivo de este proyecto estaba enfocado en una propuesta de alfabetización al castellano que venía de la ideología de Vasconcelos, que tenía que ver con enseñar primero la lectura y escritura en su lengua y luego sustituirla por el español dentro del aula. Un dato importante es que para crear un diseño del alfabeto que se necesitaba para poder activar esta estrategia de alfabetización bilingüe se tomó como referencia o base la variación dialéctica de Cherán.

Para el diseño de materiales didácticos utilizaron a jóvenes de la región que luego salieron a otras comunidades a aplicar el mismo método, luego del sexenio de Cárdenas se pauso el proyecto y en 1940 continuó bajo convenios institucionales y ahí destacan los aportes de "el doctor Ralph Beals quien se instaló en Cherán para coordinar un equipo de académicos y estudiantes […] quienes se encargarían de realizar investigaciones enfocadas en documentar los cambios culturales de las comunidades *p´urhé* aledañas y canalizar los resultados para acelerar la aculturación" (Moreno Badajoz, 2019, p. 36). Lo que este personaje llega a describir en relación con el contexto de Cherán; es que hay una falta de

compromiso en los habitantes por incrementar los grados de escolaridad en sus hijos lo cual omite por supuesto como bien lo afirma Moreno Badajoz (2019) el bajo nivel económico que tenían las familias que les imposibilitaba cubrir los gastos que se necesitaban para sostener un ascenso en la escala escolar. Sin más podemos ver hasta este punto que el Proyecto Tarasco abonó a la política indigenista y educativas dirigida a los indígenas, incluso, pensada en su momento como algo positivo para ellos omitiendo por completo su capacidad de agencia y desdibujando tan si quiera una porción mínima de autonomía. Estas relaciones entre políticas e intervención del estado en la comunidad de Cherán abrieron paso a la diversidad de acercamientos de estudios académicos, posicionándola como una de las localidades más estudiadas (Moreno Badajoz, 2019).

Todo esto hace parte del entramado histórico educativo que sostiene Cherán en las raíces del planteamiento educativo. Desde este proyecto tarasco se comenzó a ensayar la educación bilingüe que insistía en convertir a los indígenas en hablantes de una sola lengua: el castellano. Sabemos que el proyecto no cesó, continúo avanzando, creando campañas de alfabeto, materiales en tarasco y español respaldados por la SEP y con el paso del tiempo se capacitó nuevamente a maestros y maestras para acceder a las comunidades y proliferar esto como plaga. Maxwell tuvo mucho que ver en la distribución y creaciones de materiales bilingües, es claro nuevamente que había una doble intención y la que mayormente imperaba tenía que ver con el trabajo de homogeneizar y aculturizar, para este caso enarbolando la lengua originaria para pasar desapercibidos, pero posicionando fielmente el castellano y sus ideales de progreso. Tata Máximo [66] logró crear un alfabeto escrito y para muchos habitantes de Cherán este personaje realizó un aporte a la comunidad y a la revitalización de la lengua. Para muchos otros no fue así y comparto ese mismo sentir;

> El arribo de Maxwell aceleró la castellanización en la región y el debilitamiento de la enseñanza de la lengua p´urhé, puesto que los esfuerzos del misionero protestante para el dominio de la lengua indígena y los impresos bilingües no estaban dirigidos a fortalecer el idioma propio sino a propiciar su abandono en detrimento de la lengua española (Moreno Badajoz, 2019, p. 39).

Al seguir avanzando en la historia educativa de Cherán podemos identificar como existieron tensiones y contradicciones de la fundación de las escuelas que actualmente siguen operando, también podemos entender porque Cherán es conocida por contar con diversas escuelas

[66] Nombrado así por Catarino Custodio de Cherán quien era simpatizante con lo que Maxwell Lathrop realizaba al interior de la comunidad a quién Rocío Moreno entrevistó en abril de 2017.

mayormente de nivel básico. También podemos ver la influencia que tuvieron la SEP y el INI en la formación de promotores culturales y maestros que tras ser capacitados en lectura y escritura indígena y el español se iban a las comunidades de la región a replicarlo. En palabras del maestro y comunero de Cherán Ignacio Velázquez "es que muchos no se daban cuenta que estaban matando su propia lengua" (comunicación personal, octubre de 2019).

Es así como podemos identificar y situar las discusiones entorno los ideales eugenésicos, educación bilingüe, la función de las instituciones del estado, en una comunidad y región como la de Cherán al rastrear hasta ahora lo que resulta de la concepción ontológica que se tenía sobre el indígena y por consiguiente determinar desde ahí lo que necesitaban y era bueno para la conformación de estado-nación a partir de estrategias que respondían a un objetivo nacional, no comunitario. Nos acercamos de esta manera a mirar como en la actualidad el sistema de educación indígena adquiere mayor relevancia en el ámbito comunitario "la mayoría de las escuelas que están en las orillas de Cherán se han creado por que los padres o maestros lo han querido y eso habla también de una demanda local hacia la educación" (U. Keyser, comunicación personal mayo de 2021).

La comunidad se comprende también como un espacio de formación del magisterio p'urhèpecha entre tanto se fueron consolidando la UPN, bachilleratos, la Normal Indígena, existe un subcentro ubicado en el barrio tercero de Cherán (Moreno Badajoz, 2019) que ofrece una carrera universitaria en el área de formación de docentes en escuelas de preprimaria y primaria a nivel generales e indígenas. Más adelante entre la presencia de afinidades al PRD y la "reinserción de maestros recomunalizados a cargos políticos municipales dotados de habilidades de gestión" (Moreno Badajoz, 2019, p. 51) posibilitó la creación de la Secundaria Técnica y el Instituto Tecnológico Superior Purépecha. Entre entornos ásperos y contradictorios la relación profesional entre la lengua indígena y las expresiones culturales como identitarias del magisterio han sido cruciales para pensar la educación indígena desde este contexto en las que primero se les capacito para denigrar su lengua y algunas expresiones culturales y, por otro lado, se les volvió a capacitar para emplear la lengua indígena en pro de la castellanización.

En suma, podemos recordar lo que exponíamos en el contexto socioeducativo en el que se sabe que Cherán cuenta con el registro de 18 centros educativos que van desde nivel básico hasta nivel superior. Se identifica que esta creación de centros responde a frenar de

manera significativa el flujo migratorio de estudiantes fuera de la comunidad, de acuerdo con Rocío Moreno Badajoz (2019) desde adentro la educación institucionalizada se ve como un medio de superación individual a lo que la comunidad y padres de familia están de acuerdo, de la misma manera que se reconoce que se dispone de terrenos heredados y de trabajo en faenas para construir planteles educativos en la comunidad. Asimismo, pensando en una mirada desde el ámbito comunitario y de gobierno comunal "se reconoce que la lógica de la educación institucional se aleja del sentido de vida comunitaria, de las necesidades de la comunidad y de la identidad propia" (PDM, 2013, 2016, citado en Moreno Badajoz, 2019, p. 53). Debido a ello, podemos agregar de manera puntual que para pensar y detonar cambios en la cuestión educativa para Cherán se tendría que abrir el diálogo no solo a lo que se enseña, cómo se enseña y para qué, sino que amerita un debate más ontológico y político comunitario de lo que se entiende y se busca construir desde dentro de la esfera educativa.

Situación empírica de una realidad educativa cerca del bosque: Escuelita *Tsitsipandakuri*

Fotografía 7. *Vereda principal de terracería que conecta con la entrada principal de la escuela Tsitsipandakuri en el barrio primero de Cherán. Fuente: Archivo personal.*

"Estamos en un lugar privilegiado realmente como escuelita al estar a la orilla de la comunidad cerca del bosque en la colonia Santa Cruz, barrio primero" (Velázquez, 2023).

La escuela primaria *Tsitsipandakuri* pertenece al sistema de educación indígena como parte de la zona escolar 504 del municipio de Cherán, su fundación yace desde noviembre de 1999 por demanda de padres de familia y en particular por el apoyo de una maestra en ese momento la directora Carmen Durán Alonso[67], esta escuela en un inicio funcionaba dando clases de preescolar y primaria y a partir de 2001 se concentró solo en atender a nivel primaria. De acuerdo con el director actual Ignacio Velázquez a partir del año 2012 se consolidó la escuela en un terreno que había sino donado por la comunidad, comenzó con tres aulas de madera y un área verde de gran proporción que resaltaba mucho más que los salones.

Dicha escuelita hace parte del conteo de los 18 centros educativos que mencionaba previamente que conforman el panorama de "educación institucionalizada", misma que está ubicada en el barrio *Jarhukutini* en una de las colonias con características socioeconómicas y demográficas[68] particulares[69] donde la mayoría de las familias que habitan en este espacio son matrimonios jóvenes, los padres de familia trabajan en el campo o salen a trabajar fuera de la comunidad en la siembra de papa o la pisca de fresa o arándano. Estas condiciones que apelan a la colonia también involucran a la escuela por lo que se vuelve vital conocer el contexto del cual vienen sus estudiantes para así mismo comprender las necesidades y dificultades que se presentan al interior de las aulas e incluso fuera de ellas.

La escuela está justo en el cerrito que inclusive se puede distinguir desde varios puntos de la comunidad de manera que si tuviera que describir el camino para llegar a ella saliendo de la pérgola sería de la siguiente manera: sales del centro de la comunidad de la plaza central caminas en dirección al ojo de agua *Kumitsarhu*[70] pasando encontrarás un letrero que dice no tirar basura ahí veras una subida inclinada y a la mitad de esa subida estará un tejadito en el que podrás hacer una pausa para respirar y continuar. Al terminar la subida encontraras una vereda a mano derecha de terracería que estará rodeada por árboles grandes

[67] Véase el cuadro de relación de la fundación de escuelas de nivel primario de Cherán en Moreno Badajoz, 2019, pp. 54-55.

[68] Esta colonia se formó con personas que no tenían donde vivir, que eran de la comunidad, pero no contaban con un terreno o lugar para vivir y desde las autoridades se destinó este espacio porque eran terrenos que no tenían dueño y aproximadamente se repartieron en 18 lotes (Cleto Díaz, 2019).

[69] Véase Cleto Díaz, 2019, pp. 129-131.

[70] Este manantial representa una fuente vital para el desarrollo de la comunidad de Cherán y es un lugar de encuentro, fiesta y convivencia eventos importantes para la comunidad, como bodas o fiestas del pueblo.

que dan mucha sombra, puedes detenerte una vez más en ese lugar para tomar aire porque la subida tiene su grado de dificultad, luego avanzas derecho y comenzaras a escuchar el ruido de los niños jugando en la cancha de fútbol o alcanzaras a ver si están en la milpa, o escucharás al burrito que normalmente está cerca de la calle. Si no escuchas ruido podrías preguntarte si tendrían clases o no o revisar tu calendario para ver si no estas llegando en una fecha festiva de la comunidad, pero descuida, lo sabrás en cuanto llegues a la entrada porque la escuelita se caracteriza por tener la puerta siempre abierta.

La escuelita colinda con el bosque y actualmente lleva el nombre de escuela federal bilingüe *Tsitsipandakuri* que en p'urhèpecha significa flor que va creciendo, enredadera o guía, hasta hace algunos años funcionaba como escuela multigrado porque no contaban con el personal y las condiciones (infraestructura) necesarias para poder atender a cada grupo en específico. Actualmente, cuentan con una matrícula escolar de 83 alumnos en su mayoría residentes del barrio primero y de la colonia Santa Cruz, cuenta con seis docentes frente a grupo de tiempo completo de los cuales 2 son mujeres y 4 son hombres, un director, una maestra de apoyo, un maestro de educación física que se turna para atender a varios grupos en otras escuelas, una intendente, dos mujeres cocineras que apoyan en el comedor escolar que sigue funcionando aún sin el presupuesto del programa Escuela de tiempo completo y dos mamás de familia que venden en el tiempo del recreo.

El contexto social y económico en el que se encuentra la escuelita dista de los demás contextos incluso de aquellas escuelas que también se encuentran habitando la periferia, este contexto trae consigo una serie de implicaciones que determinan sus objetivos y la manera en que trabajan desde su organización interna y en la que han aprendido a enseñar desde el contexto real atravesado por diversas situaciones familiares, económicas y culturales de los niños, niñas y familias que conforman la escuelita. La colonia actualmente ha crecido, ahora se pueden observar casas de dos pisos, cuentan con pavimentación y agua, hay más tiendas tanto de abarrotes como de hilos para el bordado. También se pueden apreciar algunas viviendas de comuneros que migran a Estados Unidos a trabajar y construyen en esta zona o son terrenos heredados a los matrimonios jóvenes.

En febrero de 2018 la escuelita junto con jóvenes de Talleres *ExJoven* de la cual hacia parte un integrante del consejo de jóvenes el compañero Giovani, realizaron un mural colectivo con niñas y niños de 5° y 6° grado en él se representaron dibujos y creaciones

principalmente de la fiesta del corpus, de la naturaleza y de fondo el bosque como parte de los elementos de su comunidad estos diseños se fueron autoría de los niños y entre todos lograron el resultado de este mural. Me parece importante mencionarlo porque la comunidad sostiene una relación estrecha de su lucha con la expresión artística a través de diversos murales que hay en los barrios de Cherán, pero lograr permear esa forma de comunicar y de identidad comunitaria en una escuela entendida solo como "educación institucionalizada" rígida y alejada del interés por hacer comunidad, genera curiosidad para otras escuelas. Con esto intento ampliar la mirada entorno a la discusión de la función que puede cumplir la escuela, pensando más allá de la aproximación formativa y situándola más como un instrumento que esté al servicio de la comunidad y de practicar el sentido de comunidad incluso desde las barreras que dividen la escuela con la comunidad, que para el caso de la escuelita la mayoría de esas bardas son los mismos árboles.

***Imagen 11**. Mural colectivo de elementos comunitarios que son representativos para los alumnos de 5° y 6° y el maestro Ignacio Velázquez. Recuperado de: Página oficial del Facebook de Consejo de Jóvenes de Cherán.*

La realidad educativa entendida en relación con el contexto histórico de la colonia y la escuela ha sido el principal diferenciador con otras escuelas de la comunidad, pero también su principal vía para comenzar a debatir y formular propuestas pedagógicas que atiendan el contexto y las necesidades que apremian a la composición escolar que como ya lo mencioné

va más allá de las aulas. Desde la lógica de una educación oficial y bancaria la función del docente se limita a ocupar un lugar al frente del grupo hacer que la escuela funcione sobre todo cuando hay visitas de supervisión escolar, mantener el orden y seguir al pie de la letra los planes y programas escolares, llevar a cabo evaluaciones y preparar alumnos para las famosas olimpiadas del conocimiento. Sin embargo, esas funciones como docente y el ideal oficialista de una escuela se transgreden cuando se enfrentan a las realidades donde, por ejemplo; no se cuenta con libros de texto, con el uniforme, con útiles básicos, e incluso cuando muchos de los alumnos llegan sin desayunar, algunos más que llegan tarde porque fueron al campo con sus abuelos o su papá para ayudar a cargar o situaciones de violencia intrafamiliar. Estas situaciones y otras más ocurren en la vida cotidianidad de la escuelita porque quienes habitan esas realidades son los niños y las niñas que llegan con esos problemas a tomar sus clases.

Es en este primer espacio de la escuela, donde se expresan esas problemáticas que pasan de lo familiar a lo escolar y que se pueden ver reflejadas en formas de relacionarse con los otros, en rendimiento, en atención, en pedir ayuda, en alimentación, en diferencias entre alumnos, en agresiones normalizadas por las infancias por lo que ven y viven. En el contexto de la guerra hemos escuchado hablar de los soldados de la primera línea se refiere a la posición más cercana al área de conflicto, son aquellas personas que están en la parte principal de un frente de defensa y refiere también al personal que está destinado y preparado para estar cubriendo dicha posición. Comparar esa noción con este contexto empírico de la realidad educativa podemos reconocer que el docente cumple un poco esa función ser soldados de la primera línea, con esto me refiero a que las condiciones sociales y económicas que afectan a la colonia también afectan a la escuela, la escuela se encuentra habitando la colonia y está muy cerca de las casas literal cruzas la calle que involucra caminar tres o cinco pasos por mucho y esta la primera hilera de casas, algunos conflictos incluso chismes logran en algún ser parte de la dinámica interna de la escuela. Esta proximidad física entre la escuela y la colonia permite que sean los docentes quienes se enteren de lo que ocurre sea bueno o no tan bueno, pero también que sean ellos las primeras personas con quienes llegan los niños y niñas después de tener un conflicto familiar o a quienes se acercan para pedir ayudar o consejo los papás.

Siguiendo la lógica del contexto militar, intuiríamos que los docentes están

preparados para cumplir esa función de estar en la primera fila, y la verdad es que no es así. Las trayectorias formativas de los docentes no los preparan para cubrir ese rol o atender condiciones a ese nivel personal, eso se va aprendiendo y resignificando a través de las estrategias colectivas para resolver o atender esas situaciones dentro de la escuela. Partiendo de esa afirmación, qué función están desempeñando los docentes ante ello o mejor dicho qué tipo de docentes se necesitan para hacer una escuela reconociéndose como soldados de la primera línea, primero ante la realidad inmediata que es la colonia y después ante la comunidad. Esta realidad realmente confronta la postura ortodoxa y asistencialista a favor del estado y ajeno a las necesidades comunitarias que se tiene sobre los docentes, si bien no soluciona el problema de la educación en Cherán, si encara realidades que se habitan en una colonia de la periferia de este municipio y que interpelan la lógica neoliberal[71] a la que responde el modelo de educación actual.

El argumento para construir formas más cercanas y amables para comprender la realidad educativa desde las y los sujetos que hacen educación desde la escuela se centra en recuperar dos posturas; la primera desde el sujeto humano (Alonso *et al.*, 2015) y la segunda desde la función del trabajo docente (Rockwell y Mercado, 1986; Rockwell 2018) esta función reconoce que hay matices entre los mismos docentes, pero que esos matices contribuyen con perspectivas, posiciones y valoraciones de lo que hacen dentro de la escuela. De la misma manera no solo se trata de dar textura al trabajo docente, sino también a la escuela y Rockwell (2018) sostiene que para abonar al campo educativo desde una mirada etnográfica es importante poner atención en aspectos que pocas veces son visibles y que tienen que ver más con las condiciones en las que se hace educación tales como el inmobiliario, los tiempos disponibles para la reflexión, los útiles, los tiempos de socialización, la formación de grupos escolares, lo cual corresponde a aspecto cotidianos dentro de la escuela.

Desde el momento en que reconocemos y aceptamos como parte de un análisis de la realidad educativa con las porosidades y tensiones dentro del trabajo docente y de la construcción sobre lo que es una escuela se van propiciando por los mismos sujetos, espacios para colectivizar esas reflexiones, planteamientos e incertidumbres. Cuestionando desde ahí

[71] Individualismo, consumismo, relaciones asimétricas, reproducción automática y la anulación de un pensamiento crítico.

si están cerca o lejos de que su quehacer y energías estén puestas en educación mercantil o la comunitaria. Ante este último punto de cuestionar e intentar generar una distancia gradual con esas lógicas mercantiles que devienen de la educación oficialista, quiero recuperar una reflexión que hace tierra con lo que intento comunicar desde esta porosidad de las realidades educativas en Cherán, pensada desde una percepción más crítica de la escuela. "Las escuelas se transforman, no siempre en la dirección que marcan las políticas educativas y las pedagogías en boga, pero se transforman.[72] […] esos cambios no impactan en todas las escuelas por igual, ni se asimilan del mismo modo, ni operan en la misma dirección. Las realidades cotidianas escolares son diversas y mutables, porque responden a procesos de construcción histórica" (Rockwell, 2018, p. 40-41).

Recordemos la cita con la que abrimos este apartado "Estamos en un lugar privilegiado realmente como escuelita al estar a la orilla de la comunidad cerca del bosque en la colonia Santa Cruz, barrio primero" (Velázquez, 2023). Cuando hablamos de transformar la educación nos referimos entonces a transformar la escuela, la función del docente, las estrategias pedagógicas, las formas de relación interna entre otros aspectos más, todo esto es importante porque no solo es posicionar o crear un nuevo proyecto educativo, sino acompañarlo de toda una reflexión y cambios que deben de ocurrir a una dimensión más profunda y no tan superficial que conlleve solo crear proyectos y aplicarlos. Hemos aprendido incluso desde la historia de la educación en México que de buenas intenciones para el progreso y la modernidad estuvieron llenas las políticas educativas e indigenistas que se desplegaron en las comunidades, ¿acaso les preguntaron si eso era útil para quienes lo iban a recibir? O ¿les dieron un tiempo para reflexionar o pensar el propósito que tenían esas estrategias? Los espacios para pensar en lo colectivo desde los docentes son una fuente de producción de conocimiento útil para la lucha y para la educación, el maestro y director de la escuelita Ignacio Velázquez nombró como un privilegio el estar en la orilla de la comunidad, y pondré el ejemplo desde esta frase porque su percepción sobre la condición del lugar donde está ubicada su escuela cambio, antes se veía como algo negativo el estar alejados del centro de las comodidades y porque eso les traía también prejuicios sociales a su escuelita por estar en el cerrito, alejados. Mismo pensamiento que para algunos comuneros

[72] Cita textual del texto de Elsie Rockwell, 2013. El trabajo docente hoy: nuevas huellas, varadas y veredas. p. 437.

también llevaba a desconocer la existencia de la escuela por estar tan alejada y soy testigo de que eso les generaba cierto pesar y a la vez sentían que perdían validez como escuela.

Y esa autopercepción de rezago ha ido cambiando ahora lo pueden ver y reconocer como un privilegio, como una diferencia que les beneficia para hacer posible una escuela diferente que están pensando y haciendo con altas y bajas, pausas y avances, pero que ya está la semilla puesta. Y nos podemos preguntar ¿qué hizo que esa percepción cambiará? La respuesta la han dado ellos mismos con lo que han hecho, pero en palabras simples los ejercicios de reflexión, participación comunitaria y la existencia de una memoria pedagógica de resistencia se alineo con el cuidado del territorio. Tienen una posición de privilegio que no tienen otras escuelas eso es cierto, pero además aprovechan esa oportunidad para el proceso de enseñar-aprender y para comprender desde su quehacer educativo a la comunidad y el territorio.

Por supuesto, si se deseará figurar como una escuela convencional dejando de lado las problemáticas locales y el reto de cuidar el territorio a través de la escuela, buscando atender únicamente a la planeación nacional de actividades todo dentro del aula, buscando que se les reconozcan por nivel de competencias o por ser una escuela que todos los alumnos lleven uniforme, se mantenga el orden sin el juego y la puerta cierre 8 en punto, para lograr cumplir al cien por ciento con ello, habitar la periferia sería un obstáculo. Sin embargo, por ese lado no apuesta seguir caminando lo que hasta ahora plantea la escuelita *Tsitsipandakuri,* no sé si eso se modifique más adelante, pero por ahora no es la vía que esperan tomar desde las fisuras que le han hecho a su papel como docentes-comuneros y a su escuela como un espacio donde los niños y las niñas sean libres, eso también genera tensiones a nivel estatal.

Habitar la periferia desde el territorio escolar

Podemos sostener que existe una implicación ética y política al habitar la periferia las características físicas de esta escuela ubicada en el barrio primero hasta hace poco más de cinco años comenzaron a contar con todas las aulas de concreto y con un salón extra para actividades multimedia, construyeron unas gradas de cemento que delimitaban la cancha de fútbol o para actividades físicas en general. La calle principal se pavimento y aunque aún hay veredas que siguen siendo de terracería y que conectan con la entrada principal de la escuelita los maestros y maestras al igual que los pobladores de la colonia dicen que ya es un gran avance que en época de lluvias puedan subir sin resbalarse o llevar la carretilla del mandado

sin que se atore. Las condiciones han cambiado pasaron de tener algunos salones de madera a tener un espacio para poner un pequeño comedor escolar, habilitar otro salón y equiparlo con butacas, el tema del agua sigue siendo un punto por atender para asegurar las condiciones de higiene en los baños, pero eso no les ha impedido generar estrategias para captar agua de la lluvia a través de una instalación de tubos PVC y de tambos. Habitar la periferia también es llevar siempre tenis o botas, una buena chamarra en época de frío, no sentir el calor insoportable porque están rodeados de árboles que dan sombra y viento eso los ha llevado a valorar y conocer su contexto como parte de su quehacer educativo que quizá otros desconocen.

Habitar la periferia como bien lo mencione líneas arriba hace parte de escuchar y habitar los prejuicios que se construyen en torno a dos aspectos; hacia la forma de trabajar de la escuelita y hacia las condiciones físicas y sociales. Esta escuelita era conocida por muchos personas y docentes de la comunidad como una escuela trampolín en la que a varios maestros y maestras los mandaban allí de paso para después poderse incorporar a otra escuela más grande y cercana al centro. Otra atribución era escuchar que esta era una escuelita de palitos y la escuela de los veinte batos estas expresiones se las atribuían debido a las condiciones de la colonia en la que por mucho habitaban entre 15 y 20 familias y eso correspondía a tener poca matrícula. A esta escuela la divide una barranca que de manera simbólica y física para los pobladores y los mismos niños y niñas generan una distancia entre su escuela y las escuelas del centro. “Cuando antes no estaba pavimentado y los niños tenían que bajar a alguna actividad o acto cívico al centro el tema de higiene era algo que los demás notaban pero que no entendían que tenía que ver con que en el camino había lodo o mucha tierra suelta, pero lo que piensen de nosotros como escuelita no debería achicopalarnos, nosotros sabemos lo que hacemos y que condiciones hay aquí en la escuelita” (J. Campos, comunicación personal, abril 2021).

No todo es negativo puesto que habitar la periferia también ha sido una oportunidad para ensayar prácticas pedagógicas desde el territorio y desde esas prácticas frenar un poco la lógica o ritmo de solo usar los libros para aprender y enseñar. Esto ha traído consigo la atención de otras escuelas, ya que cuando acuden a juntas o reuniones de directivos cada uno comparte sus avances y las formas de trabajo, sin embargo para muchos lo que la escuelita *Tsitsipandakuri* realiza recordando que los cambios y formas han ido surgiendo de las

necesidades inmediatas que atraviesan a su colonia, es decir, que se fundamentan en un contexto social específico de la comunidad de Cherán, para muchos otros docentes de otras escuelas es pensar que "solo juegan o que la escuela parece granja o en ese lugar no enseñan nada". Es importante reconocer que son comentarios despectivos que en muchas ocasiones traen consigo una noción de racismo frente a la noción de "indígena" en la que sus saberes y practicas no se consideran ideales para cuantificar el desarrollo o en este caso el nivel de conocimiento válido para la educación oficial. Cuidado se pueden llegar a repetir los mismos patrones de exclusión y omisión del trabajo de los demás tal como lo hacían los proyectos estado nación que si no encajaba en el ideal unificación y homogeneización del individuo promedio los consideraban atrasados, como obstáculos o como aquellos que necesitaban ser ayudados.

Habitar la periferia para esta escuelita ha requerido de una lectura compleja y crítica de su realidad, les ha implicado aprender que hay cosas que pueden solucionar y otras que solo requieren de comprensión y escucha. También han tenido que hacer frente a sus decisiones y formas de trabajo distintas a otras escuelas de la comunidad decidiendo no participar con alumnos y alumnas en las Olimpiadas de conocimiento porque va en contra de su postura de no trabajar por competencias y también porque son conscientes del nivel de conocimientos científicos según los estándares que se evalúan en estos eventos y con lo que no cuentan al cien por ciento sus alumnos. Los docentes argumentan que no los someterá a esa competencia en juntas prefieren decir no al jefe de sector escolar para que no los contemplen en esas actividades lo cual genera una tensión con otros maestros y maestras y con el mismo magisterio al pensar que quieren ser rebeldes. Al mismo tiempo, el no aplicar exámenes los pone en un línea de tensión para cuantificar las evaluaciones que piden desde la SEP, sin embargo, están conscientes de que en los últimos grados escolares 5° y 6° destinan un tiempo significativo para enseñarles a los niños y las niñas el formato de un examen, aplicar algunas pruebas e irlos preparando para el momento en que salgan y se enfrente a la secundaria puedan saber el formato de un examen y tengan mayores posibilidades de continuar sus estudios.

A partir de la realidad que se describe previamente como resultado de una descripción resultado triangular el enfoque histórico-político, las categorías teóricas como el trabajo docente, la escuela y el territorio comunitario entendidas desde la manera en que las y los

sujetos las han ido interpretando y dando nuevos significados en su vida cotidiana escolar es que obtenemos algunas pistas reflexivas vinculadas con el análisis (Bertely, 2000; Trinidad *et al.*, 2006) y la doble reflexión. El principio empírico de acción al estar y escuchar la realidad educativa, recordar los sueños que los acompañan, las contradicciones que algunos habitan, tener el privilegio de reflexionar con ellos, de hacer con ellos, de compartir el tiempo de comida con ellos y animarlos a seguir es parte de una investigación colaborativa-militante con aspiración a una educación diferente.

La educación y la autonomía: Nociones debatibles desde la arena escolar

Para este momento me permito reconocer y sostener que los docentes que hacen parte de esta escuelita han ido reafirmando, afianzando y tratado de contribuir a abrir un debate a la educación en que sea posible mediante la organización comunitaria y el magisterio indígena consolidar un horizonte político comunitario de la educación que les permita tener claridad de que lo que están haciendo responde a un acuerdo colectivo-comunitario de la función que tendría que cumplir la educación en una comunidad con autogobierno y con una historia de lucha por la vida. Docentes en diversas escuelas de Cherán están generando prácticas, propuestas, planteamientos y ajustes que les permitan seguir caminando hacia una autonomía con matices y realidades distintas a nivel escolar que los acerque más a su territorio. Lo que hace la escuelita me parece muy valioso principalmente porque comenzó a generar una mirada introspectiva a su función como docentes, es decir, de una problemática real del contexto próximo de la colonia los llevó a comenzar a pensar y crear estrategias favorables para hacer su escuela y sus clases y a la vez es una apuesta profunda que cuestiona la función que cumplía la escuelita dentro de la colonia, fueron dos formas de mirar su realidad educativa que no partieron de los libros de texto como primera acción.

Esta mirada y perspectiva con la que inician los docentes de la escuela *Tsitsipandakuri* a repensar la educación resulta interesante al posicionarla dentro de los aportes de Baronnet (2009) acerca del papel de las escuelas autónomas como aquellas que hacen énfasis en lo propio partiendo de las condiciones locales para crear aprendizajes significativos y situados en la comunidad. Se añade la intención de situar su autonomía política en el corazón de sus contenidos pedagógicos (Baronnet, 2015), su relación con el territorio y la dignidad humana. Podemos pensar incluso en los aportes que subyacen desde las experiencias de los ex municipios autónomos en Chiapas donde el actor educativo y

colectivo que legitima o desaprueba lo que se va a enseñar en las escuelas autónomas es el pueblo, son los autónomos (Baronnet, 2015), colocándolos como protagonistas para consolidar un objetivo común para la educación, esto desde el caso de las comunidades zapatistas. Estas discusiones aportan al análisis y discusión a la luz del contexto de la escuelita y de la comunidad de Cherán en general por dos razones; la primera porque nos permite reconocer que hay cierta autonomía política y la segunda porque hay un actor educativo y colectivo que son los "autónomos" es decir, el sujeto comunitario. Sumado a esto, el autor nos remarca que esto no ocurre de manera fortuita, sino que para lograr esa legitimación o desaprobación de lo que se va a enseñar en las aulas se recurre a acuerdos y negociaciones dentro de las formas internas de participación y toma de decisiones como lo son las asambleas. Lo cual permitiría por consiguiente que "la escuela se vuelve un lugar de aprendizaje culturalmente situado, pertinente y descolonizador en la medida en que son los autónomos quienes se encargan de determinar lo que es prioritario enseñar a las nuevas generaciones" (Baronnet, 2015, p. 64).

Estos aportes nos vuelven a situar a la experiencias de la escuelita en dos dimensiones; la primera que la educación pensada desde las escuelas no es una cuestión que le corresponde solo a la escuela por lo que es necesario preguntarse como comunidad si se están creando las condiciones necesarias desde la autonomía política que sostiene Cherán actualmente para poder pensar en escuelas autónomas o en una escuela que desestabilice a la escuela tradicional y plantea una ruta diferente a favor de su lucha social. Esto pone en el centro nuevamente la necesidad de acuerdos, diálogos y negociaciones comunitarias impulsada por la estructura de gobierno comunal que consolide un piso común como horizonte político para la educación con pertinencia política para Cherán. La segunda dimensión parte de comprender en el análisis de la educación en Cherán al docente como comunero y comunera (Cleto Díaz y Moreno Badajoz, 2022), lo cual implicaría recuperar primero la credibilidad hacia el maestro y la maestra indígena, en segundo lugar, hacia su intervención pedagógica que realizan como parte de un entramado político local y regional (Baronnet, 2015). Y finalmente, recuperar la credibilidad hacia el docente como agente de cambio que en combinación con las responsabilidades comunitarias pueda fortalecer el proyecto político y educativo desde la escuela y el territorio.

En ese mismo sentido, el docente se sitúa dentro del análisis desde su papel como

maestro y maestra y también como una persona que organizan su propia vida y trabajo apropiándose de manera diferenciada de lo que compone la escuela y sus propias acciones (Rockwell y Mercado, 1988). A su vez que se les reconozca como "eje activo de cambio, como asesor, como facilitador de la vida escolar, pero también crítico de su propia hacer y construcción en colectivo" (Cleto Díaz, 2019). Esto nos habla de una oportunidad para continuar la discusión, para seguir nutriendo la pregunta que surgió hace algunos años por comuneras y comuneros sobre ¿Por qué la educación no ha cambiado si la forma de organización ya cambió? es una oportunidad para que los docentes que hacen parte de esta escuelita se animen, se motiven a seguir nutriendo esa aspiración y sueño por ser una escuelita diferente y hacer que ocurran esas prácticas, relaciones que no viven los niños afuera, que la escuelita sea un lugar de posibilidades y fortalecimiento de la vida comunitaria, lo cual nos habla de un posicionamiento que confronta a la lógica del sistema educativo nacional.

La experiencia educativa comunitaria presente tiene un potencial para seguir repensando y re-existiendo junto con la educación en Cherán comenzando por reconocer su carácter y enfoque multiescalar (Kremer, 2015) que permite considerar las diferentes escalas en las que la educación y autonomía ocurren a nivel comunitario y un enfoque que les permite ampliar la visión de las distintas escalas pedagógicas, territoriales y de actores educativos-comunitarios en las que tendrían que permear o contemplarse las discusiones-reflexiones de la educación para poner a debate una autonomía educativa en Cherán. Por otro lado, el potencial que tienen las y los sujetos que la conforman para disponer de lo que son, como habilidades, capacidades y en palabras de Bourdieu[73] disponer de esos capitales sociales, culturales y económicos para construir o producir la escuela a la que aspiran y tienen en mente día a día, para que sea posible.

La escuela no es estática, no busca perfeccionar personas, aunque por el estado busque mantener el orden en los docentes, la invitación para mirar las realidades educativas en Cherán no es relativizando los contextos, sino comprender que ya están ocurriendo de la mano del contexto inmediato. Una de las búsquedas del campo de las alternativas educativas es que existan escuelas que abonen al horizonte político comunitario a fin con las luchas

[73]Véase Alicia Beatriz Gutiérrez (2011) texto sobre "Los tres estados del capital cultural, incluida en: Pierre Bourdieu.

sociales. Cada experiencia, colectivo, persona y escuela lo hará desde sus posibilidades, condiciones, habilidades y diferencias, pero no por eso será menos importante, las diferencias incluso entre escuelas hacen ayudan a entender la educación de Cherán. Esas diferencias han permitido seguir caminando una autonomía que nutra una narrativa de lucha y agudice la defensa de la vida (Maldonado Alvarado y Moreno Badajoz, 2022) en su territorio comunitario y su lugar intimo (Maldonado Alvarado, 2017; Muchavisoy, 2018) desde el cual se reafirma una forma de aprender-enseñar con y desde un enfoque comunal entendido con relación al contexto del pueblo de Cherán (Maldonado Alvarado, 2022).

Finalmente, reitero la importancia que tiene el analizar está experiencia educativa comunitaria desde el contexto regional, es decir, recordar que la figura de la escuela está inmersa en un contexto determinado sí de la libre determinación y organización comunitaria propia, pero con tensiones, contradicciones, ambigüedades que hacen parte de un movimiento magisterial de la sección XVIII, de disputas políticas que se han dado por el recurso, de la disputa latente en la creación de programas propios o más cercanos a las condiciones comunitarias. En Michoacán las comunidades indígenas enfrentan rezago educativo principalmente por factores de pobreza, migración y falta de infraestructura adecuada. La migración es un factor latente en Cherán y en la colonia donde esta ubica la escuelita aún más lo cual trae consigo nuevos retos pensando en la continuidad escolar de los alumnos, pero también en la desvinculación que tienen con su territorio, identidad y lengua, pero también con la lucha de 2011. En cuanto a la infraestructura tenemos el caso del agua potable o del drenaje, así como la conexión a internet.

Otra de las tensiones y a la vez contradicciones es la corrupción en la gestión educativa los mismos docentes reconocen que incluso entre la carga admirativa que les solicitan y la gestión de los recursos por parte de las Direcciones generales de educación se encuentran desacuerdos por usar el recurso a conveniencia. Sabemos que a nivel estatal esto ha sido notable a nivel educación básica, superior y media superior, misma que ha originado descontento del magisterio y manifestaciones para recibir el suelo en tiempo. El recurso, la burocracia educativa, la falta de gestión educativa comunitaria, el desarraigo de docentes de sus territorios, la falta de credibilidad al magisterio y la segmentación por escuelas son realidades que trasgreden el aula y que desestabilizan la vida comunitaria. La intención no es poner de ejemplo el caso de la escuelita para que aplique a todas las demás, más bien intentar

que estás reflexiones y preguntas encuentren tierra fértil para abrir el debate a las nociones de educación y autonomía en comunidades con autogobierno o en busca de alternativas para la vida una donde se contemple la educación desde las escuelas.

Todas estas tensiones y contradicciones son parte de la realidad que enfrenta la educación en Michoacán incluyendo a Cherán y que sin duda alguna son nociones debatibles desde la arena escolar. Ninguna de estas características está alejada de lo que ocurre en la vida cotidiana de la escuelita *Tsitsipandakuri* quizá ocurre actualmente en menor medida, pero el modelo educativo del cual depende la comunidad para sus escuelas está a travesada por esas situaciones por eso se vuelve necesario acercar un debate de la educación y la autonomía de manera articulada para llamar la atención, el tiempo y los esfuerzos del cuerpo magisterial de Cherán junto al de las autoridades comunales

La escuela de cara a la comunidad

"La crítica al sistema de enseñanza como reproductor de una organización sociocultural ajena a la comunidad y a sus necesidades, dónde se imponen patrones de comportamiento centrados en la mejora individual y al servicio de las estructuras político-económicas del orden hegemónico, encuentra resistencia en algunas prácticas educativas de los docentes, dentro y fuera del aula" (Moreno Badajoz, 2019, p. 53). "La realidad es que existe una fragmentación y desorganización en el magisterio hay cuestiones políticas que están de fondo y que impiden que ocurra una articulación o unidad a favor de la educación" (O. Aragón, comunicación personal 11 de febrero de 2025). Frente a este tipo de realidad política interna se encuentran las discusiones de la educación en la actualidad envuelta en tramas políticas y divisiones dentro del magisterio que alcanzan la realidad de las escuelas.

Bajo el contexto histórico-comunitario que se empata con una lucha por la vida y en un sentido más amplio a una historia de despojos "se sitúa también un tejido pedagógico con el territorio, las escuelas, las fogatas, el cuidado colectivo y las memorias de los abuelos y las abuelas, mismas que coexisten como formas de enseñar-aprender en lo individual y lo colectivo" (Cleto Díaz y Moreno Badajoz, 2022, p. 41). La comunidad de Cherán ha logrado construir y defender hasta la actualidad un escenario sociopolítico como parte del marco de la libre determinación desde el cual camina la autonomía política y el autogobierno por "usos y costumbres" tal como lo pudimos ver en el nivel cuatro del capítulo uno de este trabajo.

Esto ha permitido que la lucha de 2011 impacte en diversas esferas de la vida cotidiana y también de maneras distintas en cada espacio, persona e institución que hace parte del entramado comunitario (Navarro, 2012).

> Las escuelas han ido trazando caminos de enseñanza-aprendizaje desde el acercamiento con el territorio y su multiplicidad comunitaria donde los maestros y las maestras son piezas clave para su vinculación y conocimiento. Los maestros que realizan esta práctica pedagógica con y desde el territorio han reconocido la huella que les dejó el movimiento de 2011 como maestro-comunero-comunera y a su vez ha permeado en algunas escuelas incluyendo las voces de maestros y maestras que están pensando y haciendo la escuela de la mano del territorio (Cleto Díaz y Moreno Badajoz, 2022, p. 41).

La escuela tiene la tarea de seguir reaprendiendo formas otras de hacer educación buscando alianzas comunitarias que dispongan de herramientas empíricas para consolidar la función del docente y de la escuela dentro del contexto social y político de Cherán, pero también la tarea de hacer frente a las contradicciones y desafíos que conforman el magisterio y la actualización de las políticas educativas respecto al modelo nacional del cual hacen parte hasta el momento. La escuela no es un lugar de menor importancia porque desde ahí también se hace educación, tanto así que se han generado discusiones y apuestas socioeducativas (Véase imagen 1) desde esos espacios donde reconocen la posibilidad de habilitar y perpetuar una educación diferente, con principios y prácticas que fortalezcan el sentido de hacer comunidad. Ser un lugar legitimado por el estado en el que se puede perpetuar o degradar un tipo de educación (Rockwell, 2009) por lo que generar diálogos para pensar una autonomía educativa anclada al proyecto político de lucha de 2011 que considere a las escuelas, es una estrategia posible de emplear desde una estructura legitimada por la comunidad para generar transformaciones profundas en la formación de nuevos sujetos.

Cuando hablamos de educación nuestra referencia inmediata son las escuelas porque históricamente han adiestrado el pensamiento como el único lugar donde es válido hablar de educación o el único lugar donde hay conocimiento útil, sin embargo, en el siguiente capítulo veremos cómo desde la experiencia de la Fogata *Kejtsitani* mujeres por la memoria se conforma un espacio desde el cual se hace educación desde la fogata, la cocina, el mural, la radio, el intercambio entre otros. Estas percepciones sobre referirnos a la educación salieron en las conversaciones libres principalmente con padres de familia y negocios locales cercanos a la escuela los cuales conectaban el hablar de educación con las actividades que realizan en

un día ordinario de la semana tales como; realizar un acto cívico, mantener el orden, educar a los niños y las niñas, revisar que lleguen limpios, otorgar un receso, trabajar con libros de texto y dejar tarea. La percepción de las mamás por ejemplo es categorizar a una escuela como buena cuando cumple con todo lo anterior, sino ocurre eso su percepción es que los maestros y maestras no atienden al grupo, porque no quieren hacer nada o porque tiene maestros o maestras rebeldes y flojos. "Nos ha tocado de todo, maestros que son muy buenos y los que son rebeldes tengo sobrinas en la escuela Morelos y los traen bien portaditos unos dicen que porque son de los que se fueron a formar a la ciudad y traen esas ideas" (F. González, comunicación personal, julio 2021).

Sin embargo, lo que podemos percibir situando la experiencia de la escuelita *Tsitsipandakuri* es que la realidad es más compleja que solo pensar en maestros o maestras rebeldes puesto que la educación a últimos tiempos se ha burocratizado y el campo más fértil para ponerlos a trabajar, entretener a los maestros en algo y que por consiguiente no tengan tiempo de investigar, hacer grupos de trabajo o actividades fuera del aula es a través de ponerlos hacer trámites o actividades administrativas para todo, eso por mencionar uno de las distintas aristas que se conjugan en el trabajo docente. Ante esta forma de asociar la educación directamente a una lógica productiva dentro de las escuelas me gustaría compartir una ilustración que muestra algunos de los elementos que se encuentran mezclados en la práctica y que puede ser una propuesta para pensar la educación dentro de la escuela en Cherán. La ilustración (Ver figura 8) se representada con un caracol, haciendo énfasis en ese caparazón que por lo general solo la parte exterior es visible, y que lo interno solo se percibe por los que hacen la escuela, la intención es que pongamos mayor cuidado y atención a lo que se encuentra al interior de ese caparazón y que forma parte de algunos de los elementos, preocupaciones y apuestas de la escuelita *Tsitsipandakuri:*

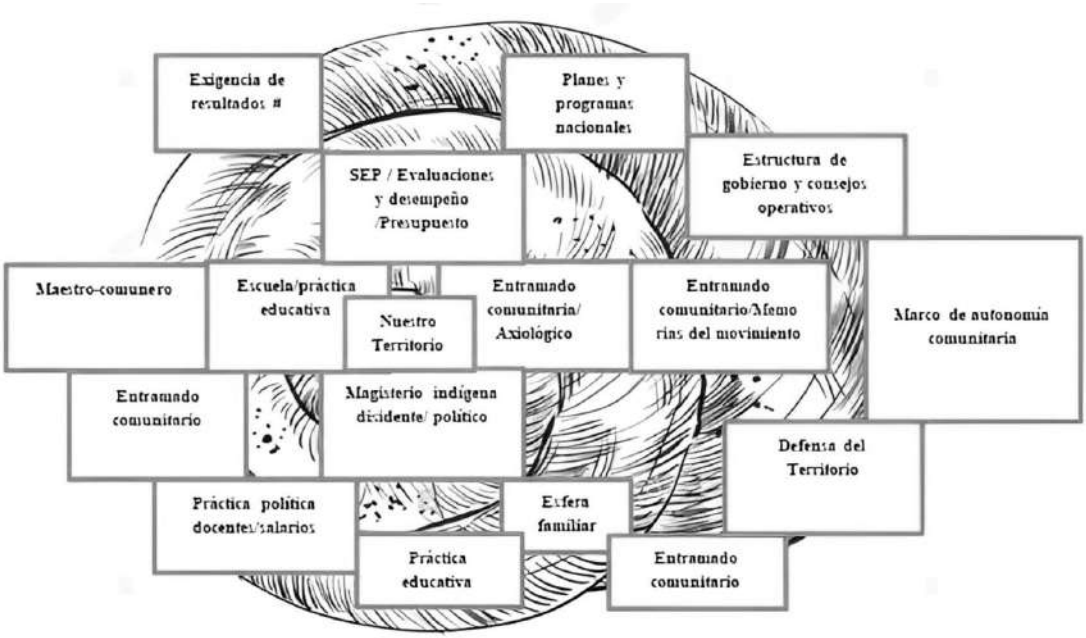


Figura 9. *¿La educación en Cherán puede ser como un caracol? Recuperado de: Cleto Díaz y Moreno Badajoz, 2022, p. 43.*

La representación visual que podemos observar nos ayuda para ampliar nuestra mirada sobre la educación, aporta también una mirada introspectiva-reflexiva para el docente, de reconocer en medio de todo lo que realiza su labor docente, pero también para la comunidad, la representación es circular porque implica entender la relación entre las esferas sociales, políticas, educativas, religiosas y lo que compone al territorio. Para realizar esta ilustración en relación con algunos de los aspectos que acompañar el sentido de educación dentro de la escuela, pensé en la composición física de un caracol que en mayor proporción equivale a su caparazón que nos muestra la cara visible rígida y dura, pero que hay un cuerpo físico que sostiene ese caparazón día con día. Lo mismo ocurre con la educación desde las escuelas, detrás de lo que podemos ver solo de la puerta hacia afuera están diversas preocupaciones, exigencias, anhelos, metas, ajustes entre otros. El caracol por naturaleza tiene un centro que funciona como base y escudo, pero que también le permite caminar. Para el caso de la escuelita su centro es su territorio, en el sentido rotativo de un círculo siempre regresará a su centro y ese centro será su fuerza, necesitará de esa base para seguir avanzando.

A grandes rasgos esta ilustración permite articular tres preguntas que son útiles para su comprensión; ¿Cuál es el centro o motivación que da sentido a la educación en Cherán?, ¿a quién/qué responde la educación de Cherán? ¿de qué áreas de la vida comunitaria se

apoya/sostiene la educación de Cherán? La intención es reconocer como parte del análisis la complejidad detrás del quehacer de la escuela que en la mayoría de las ocasiones no se toma en cuenta al momento de emitir juicios sobre el trabajo docente, como lo mencione la tarea administrativa también representa un peso importante y cansado para quienes son docentes y en especial para aquellos que responden como directivos del plantel, porque ciertamente eso merma en el tiempo libre que pueden destinar para seguir reflexionando y fortaleciendo la manera de trabajar dentro de la escuela.

Pensar a la escuela de cara a la comunidad responde un poco a ello, a reconocer los diferentes elementos que están presentes al momento de pensar en el trabajo que realiza la escuela bajo el contexto de una comunidad como Cherán, que no solo concentra sus preocupaciones y exigencias a lo nacional, sino que también es real que hay preocupaciones y exigencias que habitan dentro de la escuela y que corresponden a la responsabilidad de ser parte de una comunidad con una lucha autonómica política ganada. Lo cual involucra nuevas preguntas, con nuevas líneas de interés, con aspectos necesarios que priorizar en la escuela, con demandas sociales que ponen en el centro de la discusión educativa una tarea que recae mayormente se sigue viendo solo le corresponde a la escuela, sumado una carga histórica sobre la falta de credibilidad al magisterio y su debilitamiento por divisiones internas y tensiones.

Asimismo, está presente una vergüenza y decepción generalizada que es compartida por docentes principalmente aquellos que están frente a grupo actualmente y que no han estado en un cargo comunitario. Reconocen que no saber hablar la lengua p'urhépecha en una comunidad donde se busca recuperar desde las escuelas produce decepción y en ocasiones burlas. La maestra Bere menciona que "los propios maestros saben que les fue mal en la escuela cuando ellos querían aprender su lengua por eso mejor no la hablaban" El director y el maestro José también reconocen que fue a causa de que vivieron en una época donde hablar la lengua originaria en su trayectoria formativa era motivo de reglazos, castigos o burla y exclusión. Incluso desde el núcleo familiar los abuelos o padres que si la utilizaban preferían negarla, esconderla para que no fuera motivo de agravio a las nuevas generaciones. Y ahora como docentes bajo un proyecto de autonomía y reivindicación étnica viven en carne propia la contradicción de querer recuperar y enseñarles el p'urhépecha como parte de un elemento identitario que se espera que se fortalezca y aplique desde las escuelas a las nuevas

generaciones, pero no hablar la lengua es una situación que los vulnera, sin embargo, han sabido responder a ello mediante la articulación con el bosque-territorio para reivindicar como un elemento étnico-político útil para aportar a la identidad del ser p´urhépecha desde las escuelas históricamente castellanizadas. Esto no quiere decir que sea una vía de escape para no tocar el tema de la lengua, pero si se convierte en una forma de resistencia ante la realidad que habitan.

Una escuela que se intenta resistir a "lo de fuera"

Hasta este momento hemos nombrado algunas de las texturas diversas que tiene la escuelita con las cuales conviven día con día, pero es momento de centrar la atención en lo que hacen, en que esta escuela está de cara a la comunidad con sus apuestas y sus prácticas. "En nuestra escuela hemos tenido una parte de desafío por parte del estado y eso tiene que ver con ser muy diferentes, desde la escuela hemos tratado de hacer un poco del rescate de nuestro territorio con nuestra práctica de diario" (Velázquez, 2023). Como docentes reconocen que hacer la escuela no solo implica el aula sino el territorio que regula la parte educativa en todos los niños, también la vinculación con las autoridades comunales les ha permitido tener salidas guiadas al cerro o alguna actividad de vestigios que hay en la comunidad. En la colonia donde se encuentra la escuela está muy cerca el ojo de agua que se conoce como el chorrito los niños y las niñas identifican que está cerca y que la escuelita es también el ojo de agua. Una razón que sostiene que esta escuela quiera ser diferente es que los niños y las niñas se sientan felices y que se sientan libres, la relación de docente con los alumnos y alumnas intenta desdibujar una figura de relación vertical al permitir que el alumno los llamen por su nombre esto lo podemos observar en la convivencia durante el receso, los recorridos. Al inicio los maestros y las maestras se empezaron hacer preguntas tales como; qué hacemos, cómo le hacemos, dónde, hacia donde vamos con nuestra escuela. La experiencia que han ido adquiriendo se relaciona con algunos intercambios con otras escuelas como la de San Isidro Uringüitiro en Michoacán, con docentes de otras escuelas de educación primaria en la comunidad de Cherán, en el diálogo con experiencias de Chiapas, Querétaro y Puebla en la que ellas y ellos priorizan su lengua materna y hablan mucho de su territorio dentro del aula, ponen ejemplos, crean material didáctico en su lengua y también hacen planeaciones útiles para el desarrollo y aprendizaje de los alumnos.

La escuelita *Tsitsipandakuri* se preocupa y ocupa de que los niños y las niñas que

asisten conozcan al menos una parte de su territorio, cerros, parajes, ojos de agua, semillas nativas, tipos de árboles, lo que es una milpa entre otras cosas. Los realizan a través de recorridos al territorio e invitan a ancianos de la comunidad para que les cuenten sobre algún historia o leyenda del pueblo, en algunas ocasiones se han acercado a conocer oficios tradicionales como la elaboración de huaraches, el uso del torno para los juguetes de madera, juego de *Uarhukua* entre otras. Cuando comenzaron con esta forma de trabajo por 2016 la plantilla docente reconocía que iban contra corriente que no era lo que comúnmente se esperaba de una escuela, diversas personas de la comunidad incluyendo maestros y maestras de otras escuelas o padres de familia pensaban que lo hacían por ser rebeldes y ellos se lo creyeron porque hacían una parte diferente a lo nacional, lo nombran hasta la fecha como resistir. Los maestros y las maestras de esta escuela creen que es un buen momento para reapropiarse de todo lo que compone su territorio, de lo ancestral y de las memorias, desde una perspectiva del cuidado y de una relación diferente a la del dinero, consideran que la educación tiene que aprender de las demás experiencias que están haciendo cosas como esas y también que es importante investigar el ¿Por qué lo hace? ¿qué es lo que las motiva a ser diferentes?

A continuación, citaré tres fragmentos que considero significativos por parte de uno de las y los sujetos de la resistencia desde la arena escolar y que responden al contexto actual y a un análisis que observo realiza el director Ignacio Velázquez (2023) de la escuelita como parte de su participación en la presentación de un libro[74] en Cherán en el cual se enuncia la experiencia de la escuelita en un capítulo:

> Muchas escuelas a partir del 2011 han comenzado a apropiarse el territorio, también hemos participado con otras escuelas para conocer lugares sagrados de nuestro territorio, hay escuelas aquí en la comunidad que los llevan al toro, la piedra sagrada, la *Kutsanda.* En la parte de cómo apropiarnos de ese conocimiento que es nuestro, considero que nos hace falta tomar en cuenta a los ancianos y retomar el conocimiento o saber que ellos tienen. En nuestra escuela veníamos haciendo un trabajo con los adultos mayores, pero llego la pandemia y nos pone una situación en la que incluso perdimos a muchos de esos sabedores, pero nos hace falta entrelazarnos como escuelas de la comunidad, tener más intercambios y relación tenemos dos tipos de escuelas en la comunidad primaria general y primarias indígenas pero no somos ajenas a la comunidad, pertenecemos a ella y eso nos hace tener algo en común, además del movimiento por defender

[74] El libro del cual fue comentarista es el de "Territorios y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas" de Rocío Moreno y Benjamín Maldonado, 2022. La presentación se llevó a cabo en la casa de la cultura de la comunidad de Cherán y contamos con la asistencia de niños y niñas de la escuelita *Tsitsipandakuri* y de sus docentes en el público.

nuestros bosques.

Un poco sobre el valor que tienen las fiestas y actividades comunitarias para la escuelita desde la perspectiva del director Ignacio Velázquez (2023):

> Nosotros en nuestra escuela empezamos a ver por qué en cierta temporada faltaban los niños y a lo mejor todavía sigue pasando, pero ya es en menor proporción, viene la cosecha y los niños dejan de asistir, en nuestra colonia hay una parte que tenemos hijos de ganaderos, viene la fiesta de octubre y se ausentan los niños porque van a bajar los toros para la fiesta, vienen las fiestas de diciembre y muchos de los niños también dejan de asistir porque las mamás van a la ayuda a la *Jarakperakua* pero la mamá no se va sola se lleva a los niños y los niños desde esa parte están viendo la importancia de hacer la comunidad. También los niños ven lo inmiscuido que esta el trueque en nuestra comunidad, una niña me hacía la pregunta ¿porque mi mamá va a ayudar a la fiesta y no le pagan? pero le dan mucha fruta ella se preguntaba por qué pasaba eso y les comentaba yo que es un poco de intercambio tú vas a ayudar te dan fruta o comida. Entonces todas estas cosas que vivimos en la escuelita es algo que lo nacional no ve y no entiende reconocemos que esas ausencias hablando de números pues nos afecta, pero si comprendemos y reconocemos como maestros que formamos parte de esa comunidad y que los niños también lo hacen mediante la unidad familiar esa idea cambia. Los niños y niñas también aprenden asistiendo a esas actividades y son los que van a seguir ese legado de ayuda. Y claro esto es totalmente diferente al calendario nacional donde se pide que los niños vayan a la escuela siempre, de hecho, nos piden que evaluemos la asistencia, pero lo que pasa es que no estamos viendo entonces esa parte del intercambio cultural que tiene papá y mamá con la comunidad, y como eso nos aporta como escuela e igual los maestros porque nosotros somos parte de la comunidad tenemos que cumplir con esas responsabilidades comunitarias, es parte de hacer comunidad. Hay una pregunta que dice ¿conviene a los niños el arreglo nacional que hacen desde afuera a las comunidades indígenas, realmente les conviene? (Freinet, 2016, citado en Calvo y Maldonado, 2022) y nosotros también nos hicimos esa pregunta realmente ***¿nos*** conviene que sepan todo lo de afuera y no sepamos lo de adentro o lo nuestro no sirve para lo de afuera? y otras cosas en las que estamos en contra ¿es válido el rendimiento que nos pide lo nacional a nuestra comunidad? porque siempre estamos en lucha con los exámenes de conocimiento, decimos que no queremos participar.

Una realidad es que el movimiento de 2011 “nos destapo un poco los ojos” en palabras del director Ignacio Velázquez (2023) argumenta que:

> Sabemos que algunos de nuestros niños van a seguir avanzando, pero les comparto que para el caso de nuestra escuela ubicada en nuestra colonia más recientemente vemos que hay alumnos que están estudiando a nivel universitario, pero anteriormente primaria y se casaban o se iban a estados unidos. Y hemos notado que la colonia donde está la escuelita también ha cambiado pensamos que quizá tiene que ver con que el movimiento de 2011 nos destapo un poco los ojos igual a los niños que tenían 6, 7 o 8 años y vemos que hay jóvenes de la colonia a nivel universitario. No sabemos si eso fue un esfuerzo que también impulsó la escuelita con el trabajo que hemos hecho, pero lo importante es que la educación no se vea igual que como era antes, sino que les sirva para adentro y para afuera. El contexto de la colonia es nuestro punto de partida, porque ahí está la escuelita vivir las experiencias es algo que no dejamos de hacer como vivir las experiencias la libertad de la vida que tienen los niños lo podemos ver cuando vemos como corren de un lado a otro en su escuela. Realmente que los niños vengan a la casa de la cultura es muy

> raro por parte de la colonia y ver que llegaron a correr y explorar el lugar a comparación de otras escuelas que veo que los traen formaditos bien alineaditos, al mejor esa es su forma, la de nosotros no. Tenemos que dejar que los niños exploren, sientan y aprendan desde lo que observan en su territorio y muchos aprenderán desde ahí a preguntar el porqué, porque si solo dejamos que hagan lo que el libro deja ahí estamos cerrando la parte de vivir su comunidad y conocer su territorio que será útil para que siga existiendo nuestra comunidad. Tomamos en cuenta algo que es muy importante para nosotros, el aprendizaje para la vida, este elemento es algo que con los docentes empezamos a ver el aprendizaje para la vida, realmente que sirva nosotros en el pequeño proyecto que estamos realizando lo llamamos a la forma de enseñar práctico-funcional, que les sirva para cuando los niños no estén en la escuela porque hay muchos en la colonia que ya no siguen estudiando y pensamos en esa parte también en enseñarles un aprendizaje para la vida. Eso implica que ellos también vivan el territorio y se apropien de él, que lo conozcan para que lo cuiden, que lo sientan que lo hagan suyo, no solo los maestros. Pero no solo es ir a ver el territorio sino también se relacionen con él, aprendemos y sabemos que nos queda mucho como docentes, a los niños y a todos los comuneros nos queda mucho por hacer.

"Lo que se lleva en esta escuela *Tsitsipandakuri* del barrio primero de la colonia Santa Cruz no solo es un ejercicio de comunalidad o un ejercicio de educación comunitaria, sino que es como una visibilización o ejemplo de lo que arroja un proceso político llamado movimiento de 2011 a través de un movimiento que generó una revolución educativa dentro de nuestras mentes y luego dentro de la cuestión educativa que alcanzado a una escuela de nuestra comunidad como lo son ellos" (Chávez, 2023). Es importante reconocer que como escuela ahora tienen de frente a un modelo llamado la Nueva escuela mexicana (NEM), sin embargo, como bien argumenta Pedro Chávez (2023) "ese modelo se tiene que plantear y pensar desde nuestro propio caminar desde Cherán y ver estos modelos y programas como coyunturas para proponer, para hacer desde nuestros territorios pues el aporte de una educación comunitaria está en que parta de una visión interna y real. La evidencia de que hubo un movimiento en Cherán se tiene que ver reflejado en lo educativo te formó te sacudió y como se ve o donde por eso tenemos que contar las memorias históricas desde aquí desde nuestros espacios".

Este nivel de reflexividad está presente en diálogos con maestros y maestras frente al aula o jubilados en la que su perspectiva apunta a la defensa del territorio y a mirar su propia realidad educativa lo cual demuestra que habitan en una comunidad que sigue resistiendo y que los resultados a catorce años del movimiento son visibles y palpables en las y los sujetos politizados como reflejo de un movimiento de 2011 y una comunidad que sigue resistiendo. De manera que en medio de esta reflexividad podemos reconocer que esta escuelita intenta desestabilizar la idea de escuela tradicional y seguir abonando al corpus teórico-empírico de la educación comenzando a preocuparles más por tener que dar cuentas a la comunidad

cuando les pregunten ¿tú que estás haciendo por la comunidad? Y lo que resalte sea hacer algo diferente a lo que les marca el programa oficial de la SEP y que contribuya a necesidades reales de su territorio.

Las memorias que surgen del movimiento cumplen un papel importante en el hacer educación porque de una manera u otra han lograron consolidar un mismo sentir de resistencia. En un marco de lucha que defiende la vida, los bosques, que valora lo comunitario, que se esfuerza por recuperar la lengua o la narración oral a través de los que portadores de conocimiento (Briseño, 2015) esas memorias están presentes en las niñeces, en sus familias, en los propios maestros y maestras que son de Cherán e incluso de aquellos que viene de comunidades vecinas. Ellos y ellas buscan articular esas memorias y movilizarlas cuando salen a un campamento o van al ojo de agua recordar que se luchó por ese territorio que quienes lo hicieron fueron gente del pueblo que fueron valientes y que resistieron. Esta práctica de ejercitar la memoria de lucha la refuerzan cuando participan en el desfile del aniversario, en la temporada de fiestas de la comunidad o en celebraciones como el día del niño, la siembra o las palmas donde participan como habitantes de la comunidad.

Pero también el estar de cara a la comunidad, les ha implicado que se esfuercen por entender lo comunitario, por conocer lo que no sabían, por acercarse y preguntar a los más grandes, participar en actividades donde convocan a lasa infancias y juventudes o actividades al aire libre donde implica que los demás aprenden de su territorio, pero también es que los mismos docentes buscan estar en espacios de debate o de alguna presentación de libro o en aspectos sobre la comunidad, pasan y ven los mural que hay en la comunidad y se acuerdan de elementos que podrían retomar para hablar de la comunidad en la escuelita. Asisten, están presentes en sus responsabilidades que los vinculan con la vida comunitaria y las problemáticas reales del territorio lo cual nos conduce que quiero decir a mirar los esfuerzos que surgen desde quienes habitan la escuela por estar informados y pensar en estrategias que puedan ser útiles para articular lo que viven en lo cotidiano y comunitario con la vida en la escuelita.

El trabajo en casa, las faenas, las asambleas también forman parte de ello, en ellas se ponen al tanto de los problemas que hay de lo que le preocupa a la comunidad que es lo que más se habla o lo que las autoridades comunales están resolviendo, pero también algunos otros y otras profesoras que conocen o tienen familiares en los Consejos operativos

principalmente en bienes comunales, el consejo de educación y cultura o espacios como el vivero comunal se acercan para seguir atentos y mantener una especie de vinculación por si lo requieren como escuela. Finalmente, la escuela que se intenta resistir a los de afuera lo hace con la ayuda de estos elementos y formas arraigadas en la vida comunitaria, resisten cuando hacen adecuaciones a las planeaciones o cuando reafirman que es importante que el estudiantado conozca su territorio a través de la experiencia con él. También resisten mientras construyen un posicionamiento político sólido entre ellos y ellas valorando lo que tienen cerca y a su alrededor como indispensable para el proceso de aprender y conocer para enseñar y acercar la educación con el territorio comunitario (Maldonado Alvarado, 2022) que habitan.

Los sujetos de la resistencia desde la trinchera escolar

Una fortaleza de la investigación subyace en reconocer durante el análisis las categorías sociales que se pueden presentar en el campo como reflexiones que surgen desde las y los sujetos comunitarios con los que colaboramos, aquellas que ellos mismos generan, que no pasan por el filtro de nuestra interpretación como investigadores. Esa misma reflexividad de su propia práctica docente refleja una formación política que deviene del ejercicio de autonomía que existe en Cherán, eso también crea una postura que expresa un sentido de lucha y resistencia, una incomodidad ante lo de fuera o lo nacional hablando desde la educación y esa misma incomodidad o inconformidad también les permite recordar que resisten desde la trinchera donde están. Citar párrafos textuales de las y los sujetos colaboradores y participes de esta investigación también refuerza el argumento epistemológico de la producción del conocimiento y de tomar en cuenta durante el análisis el proceso de triangulación (Bertely, 2000; Trinidad *et al.*, 2006).

Algo que aprendí de las huellas del trabajo etnográfico de María Bertely en la investigación es la capacidad empírica para conectar al lector con la realidad, a ponerle rostro a los momentos y a las personas con la que aprendió y participó principalmente en su última obra (2019) desde la localidad de Villa de Hidalgo Yalalag, Oaxaca. Ponerles rostro a los sujetos de resisten desde la trinchera escolar ayuda a reconocer que no son sujetos mecanizados dispuestos y disponibles solo para cumplir la función de docentes, que ocupan lugares de tensión y contradicción entre otros aspectos que intentaré describir y compartir durante en este apartado. La intención es poder darles rostro a quiénes las personas a partir

de lo que me han decidido compartir, desde acompañarlos, dejarme estar en distintos momentos con ellos y ellas y con sus familias, así como conversaciones libres y observación que se generaron durante los recorridos, horas de comida, fiestas o tiempos dentro de la escuelita. De ahí que para presentar estos resultados haya decidido hacerlo en forma narrada que pueda llevarlos a conocer quiénes son los profes y las maestras de la escuelita primaria *Tsitsipandakuri* del barrio primero de Cherán.

Los profes y las maestras

Yo les digo profes y ellos me reconocen como Rosa o Maestra Rosa, entre ellos también se llaman por su nombre o como profe o maestra como bien lo comenté cuando describí la realidad educativa de la escuelita, actualmente la escuela *Tsitsipandakuri* está conformada por 83 alumnos, seis docentes frente a grupo de tiempo completo de los cuales 2 son mujeres y 4 son hombres, un director, una maestra de apoyo, un maestro de educación física, una intendente, dos madres de familia que conforman la tiendita del receso y dos mujeres cocineras que apoyan en el comedor escolar las y los cuales describo a continuación:

- Nacho

Ignacio Velázquez, actualmente es el director comisionado de la escuelita primaria federal bilingüe *Tsitsipandakuri* es uno de los pioneros en este espacio lleva catorce años para ser exactos, cuando la escuelita funcionaba como multigrado él atendía el grupo de 5° y 6° grado además de cumplir la función de director. En su formación es licenciado de educación primaria indígena por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Zamora. Es de la comunidad de Cherán, tiene su casa-troje en el barrio tercero. Su familia especialmente sus hermanos también son maestros uno en una escuela primaria también en la comunidad y otro de nivel medio superior en la UIIM de Pichátaro. Entre ellos tienen un espacio al que conocen como las canchas que se encuentran ubicadas en el barrio primero a un costado del mercado municipal, ahí entrenan a grupos de basquetbol de la comunidad que luego salen a competir a otras comunidades en torneos. Tienen una tienda en este mismo lugar que también es familiar. El profe Nacho normalmente llega en una bicicleta a la escuelita y cuando le dan aventón se sube con todo y bici. Él tiene un terreno en la comunidad donde trabaja la resina y reforesta, siempre menciona que en las tardes después de la escuela se va al campo a ver sus árboles y a limpiar el terreno y que luego cuando va para allá se encuentra a los niños de

la escuelita allá en el cerro con sus abuelos ayudando a la leña o si tienen animales a traerlos de pastar o llevarlos al agua y que le gritan algunos ¡Nacho! desde lo lejos. Como director tiene una visión crítica y comunitaria de lo que tendría que hacer la escuela, de la función que tendría que cumplir socialmente, busca motivar a los alumnos y las alumnas para que participen, hagan cosas en colectivo o conozcan a otros niños de otras escuelas de la comunidad o de otras comunidades, los anima para participar en juegos de mesa como el ajedrez y eso los ha llevado a competir a nivel estatal, con la visión clara de que los niños conozcan lo que pasa también fuera de la comunidad.

En la escuelita también se juega *Uarhukua* y las niñas y los niños lo juegan a veces en tiempo de recreo, muchos niños y niñas también les gusta jugar canicas y las llevan a la escuelita, el profe también se anima a jugar con ellos e incentiva a que aprendan de los juegos tradicionales que antes se jugaban en las calles o con la gente en la comunidad. Si los invitan a una actividad a la que pueden asistir en la casa de la cultura, en la casa comunal, al vivero comunal o para conocer algún oficio no lo duda y convoca a los demás maestros y maestras para organizarse y acudir. Han salido a hacer campañas de no tirar basura por las calles de la comunidad y esta escuela es conocida por varios artistas y espacios de trabajo internos como una escuela accesible, que colabora y que participa en cosas de la comunidad. -El comandante Nacho- así lo llamó el maestro Pedro Chávez durante la presentación del libro mientras compartían la misma mesa de diálogo en 2023, hace sentido escuchar esa expresión porque puntualiza dos aspectos que los maestros y las maestras han ido consolidando a través de la forma en la que trabajan; la primera es que diversos maestros, maestras y comuneros, comuneras de Cherán los han volteado a ver y algunos de ellos reconocen el trabajo que hacen y el segundo, la importancia de que exista una figura de autoridad el director que comparta principios de la lucha y una identidad crítica sobre su comunidad porque de una u otra manera es quien sostiene una responsabilidad de saber hacia dónde, cómo y porqué se mueve la escuelita hacia un lado y no hacia otro y asegurarse de que todos los que esté allí vayan en una misma dirección. El profe Nacho es una persona muy activa busca estar presente en asambleas, en actividades culturales o en foros o espacios de diálogo sobre todo si tiene que ver con temas de educación o del territorio, busca estar informado del proceso jurídico-político de su comunidad.

- José

José Campos, actualmente es docente de 4° es de la comunidad de Cherán, algunos de los maestros y las maestras dicen que es un maestro de los de antes porque le tocó vivir muchas cosas como alumno que lo hicieron ser lo que ahora es como docente. Vive muy cerca de la plaza distinguirás su casa porque está cerca de unas escaleras empinadas en el barrio primero. El profe cuenta con su camioneta y es el maestro que normalmente da aventón a los alumnos y alumnas y a algunos docentes, en cuanto a su trayectoria formativa estudio en la UPN de Cherán se preparó en educación primaria para el medio indígena. Junto con el profe Nacho fueron de los primeros en trabajar en esta escuelita en la modalidad de primaria por lo que también lleva catorce años frente a grupo en este lugar. El profe José es bromista, es curioso, pero serio, le gusta saber el porqué de las cosas, el siempre pregunta -¿pero porque se hará de esa manera?- También tiene mucho conocimiento sobre mitos y leyendas del territorio, el reconoce que no habla el p'urhèpecha, aunque la entiende y en muchas ocasiones lo he escuchado hablarlo algunas palabras con otros profes dentro de la escuela, sobre todo cuando tiene curiosidad sobre como se dice alguna palabra o elemento cultural en otra comunidad y lo repite constantemente.

En una entrevista con el profe José me contó que a él le prohibieron que hablara su lengua porque le decían que no le iba a servir y para que no se burlaran los demás, recibía castigos en la escuela cuando intentaba usar su lengua y querían que solo aprendiera el español tanto en los libros como en las costumbres. Está es una realidad presente en muchos docentes de la comunidad que vivieron en su trayectoria formativa los procesos de castellanización, sin embargo, su curiosidad y gusto por el trabajo en el campo se ha ido reforzando a partir del movimiento logrando resignificar el valor de la lengua y cosmovisión p'urhèpecha en su vida cotidiana. Él también trabaja la tierra, está dentro del programa sembrando vida y acude a un vivero también para trabajar en ello por las tardes. El maestro José siempre tendrá algo que enseñar o contar sobre la comunidad, lo podrás ver jugando con los niños y las niñas a las caninas o a los trompos ellos y ellas ya lo conocen que si le dicen se integra al círculo para convivir sea en la hora de recreo o en los tiempos libres.

- Jorge

Es originario de la comunidad de Cherán, Jorge Ortiz vive en el barrio primero cerca de la

clínica de la comunidad y de la virgen. Él estudió en la UPN de Cherán para maestro de educación primaria indígena. Es maestro frente al grupo desde hace diez años actualmente es responsable del grupo de 6° grado, tiene habilidades de contabilidad, es un poco tímido, pero muy aguerrido y paciente. Él llega a la escuelita en su moto por lo que no se va en el aventón del maestro José. Él es más callado, pero tiene aportes muy valiosos y formas de trabajar dentro del aula que transmiten calidez y confianza. Apoya en las actividades que se proponen dentro y fuera de la escuela, él se hizo cargo de organizar y ensayar con las niñas y niños para el baile del corpus, la representación que realizan dentro de la escuela, les explicaba los pasos y sobre los elementos que implica esa fiesta, es paciente y abierto para convivir con ellos y ellas. Le gusta participar y cuando es hora de irse a casa lo aprovecha de inmediato, pues atiende otros asuntos desde allá, es bueno jugando fútbol y lo he visto participar en los partidos que organizan los niños y las niñas en la cancha. Estudió con la vocación de ser maestro y aunque sabía que quizá lo mandarían a otras comunidades al inicio de sus prácticas está contento de poder dar clases en esta escuelita, también considera que los maestros y las maestras conocen muchas cosas que quizá a él no le enseñaron sobre su propia comunidad, pero que ha ido aprendiendo -de los que saben- y de las actividades cuando visitan el territorio. Una cualidad aparte de las que ya mencioné es su capacidad para escuchar, se integra a las actividades y busca ayudar en lo que haga falta.

- Francisco

Francisco Jiménez es licenciado en educación básica por la Escuela Normal Indígena de Michoacán ubicada en Cherán (ENIM) él viene de la comunidad de Arantepacua una comunidad que también ejerce el presupuesto directo y el autogobierno. Hasta hace poco tiempo su hijo era alumno de esa escuela, es decir el profe no se movía solo siempre llegaba con su hijo y por ende cuando se integraba a las actividades planeadas después de las clases o fuera de la escuelita eso tenía implicaciones de poder estar al pendiente de su hijo, pero también condicionaba si se podía quedar o no a una actividad fuera del tiempo escolar o de convivencia porque tenía que llegar con su hijo y hacer tarea, además de atender sus compromisos familiares, lo cual era entendible para los demás docentes Le gusta mucho andar en bicicleta y es una manera que él utiliza para poder conocer su territorio. Este maestro lleva más de nueve años a cargo de los grupos de 1°, el somete a revisión lo que se plantea, su mirada panorámica e integral hace que sea él quién exprese aspectos o elementos que no

se están tomando en cuenta o que a veces se pueden ver como mínimos, pero que son necesarios para realizar alguna actividad planeada dentro o fuera de la escuelita con el grupo de maestros, es crítico y si él ve que algo es muy complicado o no es viable lo dirá abiertamente. En su comunidad si hablan la lengua de manera más constante, el sí escucha aún la lengua, la entiende y la habla en su contexto, pero reconoce que no la ha practicado en su clase por lo mismo de las variantes y de que no sabe cómo emplearla y que le entiendan. El maestro Francisco y el maestro Víctor se acompañan para trasladarse desde Arantepacua a la escuelita eso genera vínculos de amistad más allá de las clases, el maestro Francisco, llega a su comunidad y se ocupa de labores de sus asuntos personales o cuestiones que le requieren tiempo de la comunidad.

- Bere

La maestra Berenice es de la comunidad de Tanaco que pertenece al municipio de Cherán está a una distancia de media hora en dirección a la barricada del barrio segundo. Ella está al frente del grupo de 3° y lleva siete años laborando en esta escuela, su formación es como licenciada en educación básica por la Escuela Normal Indígena de Michoacán ubicada en Cherán (ENIM). Ella también tiene su carrito gris en el que puede moverse con mayor facilidad de su casa a la escuelita, ella es una maestra muy dedicada, seria frente a grupo y hasta hace poco tiempo era la única mujer entre todos los demás maestros hombres. Le costaba un poco de trabajo integrarse con ellos recuerdo que en el tiempo del receso la veía sentada con algunas niñas y también eso hacía que varias de ellas se acercaran a ella para platicar. Su familia la apoya mucho y está muy orgullosa de que ella sea maestra, tuve la fortuna de conocer a su mamá y de conocer parte de la comunidad de Tanaco en un recorrido que me dio la maestra por una escuela primaria de las más conocidas, la plaza principal, la iglesia y una construcción antigua. Me tocó visitar la comunidad casi pasando una fiesta del pueblo y por las calles había adornos y decoraciones que decían frases en p'urhèpecha.

En dicha comunidad aún hay gente mayor que hablan la lengua y la maestra lo entiende poco. Tuve la oportunidad de estar presente en una clase con su grupo en el nuevo salón que llaman de multimedia era época de frío y me estaba congelando, pero me senté hasta atrás y al llegar la maestra me presentó con su grupo y varias niñas me reconocieron y se pararon para saludarme de mano, ella dio su clase y generaba preguntas a los alumnos para que participaran, las niñas eran las que participaban más durante su clase. La maestra Bere

apoya también a sus papás y atiende su familia, es mamá y se interesa mucho por la educación y futuro de sus hijos. Su responsabilidad como madre de familia y pilar importante en su hogar ha generado que en algunas ocasiones deba salir un poco antes o si se planea alguna actividad extra se contemplen los tiempos para que pueda asistir. Al llegar a casa continúa su labor como mamá, hija y maestra, pero ahora de sus hijos. Su temperamento, escucha y comprensión permite ser un puente importante entre el cuidado y la observación de situaciones que pasan en la dinámica escolar. Su ser como maestra en este espacio también a confrontando la relación horizontal entre los docentes, ya que por mucho tiempo eran solo maestros y la forma de relacionarse entre ellos era diferente. Así que sin duda la presencia de la maestra Bere en este espacio ha aportado en gran medida a equilibrar la balanza, aunque seguramente con desafíos presentes.

- Víctor

Es un profe joven que durante sus prácticas profesionales estuvo apoyando en la escuelita atendiendo a un grupo de niños y niñas que iban más atrasados en la lectura y escritura. Muchos de ellos tenían problemas familiares difíciles y peleaban mucho, estuve presente en una de esas clases donde se quedaban un poco de tiempo extra para esta regularización recuerdo que el salón era de madera, el profe conservaba sus cosas en el escritorio, pero prácticamente se sentaba casi siempre cerca de los niños o niñas en las butacas. Toco que el maestro saliera un momento del salón y dos de los niños se comenzaron a pelear en cuanto llego el maestro de vuelta ellos dijeron que se habían enojado por un lápiz y así fue lo cual me pareció valioso de resaltar ya que ellos mismos reconocieron que se habían enojado, eso no ocurría antes simplemente se salían del salón o se justificaban diciendo -yo no fui o yo no hice nada-. El maestro Víctor estudió también en la Escuela Normal Indígena de Michoacán ubicada el barrio primero en Cherán (ENIM), laborando en la primaria lleva seis años y actualmente está frente al grupo de 5° grado. Lo conocemos como un profe que le gusta hacer ejercicio, come saludable y es amigable, aunque a veces un poco serio. También viene de la comunidad de Arantepacua por lo que tiene afinidad con el maestro Francisco, en una visita con los profes tuve la oportunidad de estar en su casa, de tomar un vaso de agua y conversar, él también siempre quiso ser maestro y le gusta lo que hace. Se enfoca en actividades personales y atiende otras responsabilidades en su comunidad y en casa, es un maestro que también se ha ido acoplando a la forma de trabajo de la escuelita y su energía y entusiasmo

contribuyen a esta realidad escolar.

- Bersely

La maestra Bersely se integró hace poco tiempo a la escuelita, pero llegó para complementar la presencia de las mujeres maestras, es cercana a la maestra Bere. A ella la conozco poco ya que no me tocó convivir mucho con ella, pues en el intermedio se atravesó la pandemia y hubo algunas adaptaciones en el personal. Entre ellos la ausencia por temas de salud del maestro Moisés[75] a quién también conocí y traté, él lleva siete años laborando en este espacio y he convivido con él dentro y fuera de la escuela ya que nos invitó a una gran comida de churipo para una fiesta de la comunidad, para apoyarle se ha ido incorporando la maestra Bersely quien es hija del maestro Moy. No he convivido mucho con ella, pero por lo que he podido compartir es una maestra también muy dedicada en su labor, es joven y su capacidad de asombro la caracteriza. Es sociable, aunque un poco seria, pero ha estado de acuerdo con la forma en que ha trabajado la escuelita y busca aportar y asistir a lo que puede. Ella también es de Cherán y es responsable del grupo de 3° grado, tuve la oportunidad de observar una de sus clases y el orden y forma de integrar a los alumnos para participar también es algo que la caracteriza. De nuevo puntualizo en la pertinencia que tiene el que se incorpore una mujer maestra a este grupo de trabajo.

- Iván

Iván un profesor con aspiraciones de superación personal, estudió para maestro de educación física es de la comunidad de Paracho a 20 minutos de distancia en coche de Cherán, este profe acude a la escuelita para hacerse cargo del tiempo de educación física, lleva diez años siendo parte también de la plantilla docente, apoya en otras escuelas de la comunidad. El profe Iván por su personalidad inyecta energía también a esta escuelita, propone planes que los hacen convivir fuera del esquema escolar y también es muy directo sobre todo cuando

[75] El caso de este maestro es particular y muy interesante, a grandes rasgos llego a integrarse como maestro y la venia de ser director en una escuela del centro de la comunidad, al llegar a la escuelita le costó mucho adaptarse a la manera de trabajar y a las actividades que hacían fuera del aula, los maestros le "leyeron la cartilla" le comunicaron como es que venían trabajando y porque lo estaban haciendo de esa manera. Con el paso del tiempo se integró y su manera de convivir con el demás cambio mucho, el mismo participaba o daba opiniones para alguna actividad y cuando tocaba alguna faena en la escuelita también ahí estaba presente. Nos abrió las puertas de su casa y conocimos un lado "menos estricto" de su trayectoria profesional como docente.

comparte alguna reflexión o punto de vista sobre un tema que compete al desarrollo de habilidades de los niños y las niñas. Él también tiene su coche por lo que la movilidad entre escuelas se le facilita y cuando tiene la oportunidad de dar "aventón" o acudir por algún mandado específico lo hace.

En cuanto a la maestra Ayde se encuentra actualmente como maestra de apoyo lleva ya cinco años en la escuelita también es psicóloga y con ella tuve la oportunidad de conversar de manera particular y me comentaba que era importante entender de manera integral las situaciones o problemas de los niños en como lo que escuchan y aprender desde sus casas o contextos repercute en la escuela y en su rendimiento. Decía que sentía un ambiente diferente en la escuelita, más sensible a las realidades y que se preocupaban para pensar en soluciones. La charla la tuvimos en 2021 en el comedor escolar y ella hacía referencia a la importancia de que los niños se alimenten y aprendan de lo que hay en su comunidad, reconoce que el que los alumnos se sientan seguros y libres en un espacio contribuye a su desarrollo y a la apropiación afectiva de su espacio escolar, el director nos comentó que ella viene de Zitácuaro, pero que se casó en Cherán así que ya es de ahí.

Mientras que las dos señoras que ayudan en el comedor escolar son madres de familia tienen a sus hijos ahí mismo y llevan a los más pequeños con ellas, es común verlos jugar y estar atentos en la puerta porque, aunque están pequeños les llama la atención el ruido y lo que ven afuera. Para la función del comedor escolar[76] se les pide a los niños y las niñas que lleven su plato y vaso si pueden, pero si no se les da de ahí, les preparan comida de ahí de Cherán, a mí me toco comer dos veces *atapacua* que es un platillo tradicional p´urhépecha, especialmente de Cherán la consistencia es espesa es a base de chile, masa de maíz y carne, algunos en lugar de carne la hacen de queso, acompañado de tortillas es platillo muy rico y llenador. Las dos mujeres que están en la cocina me comentaban en una conversación al terminar una jornada de trabajo que les gusta cuando van porque pueden ver a sus hijos y también se ayudan con la comida pues no solo apoyan en el comedor escolar, sino que trabajan en sus casas además de participar en actividades del campo y en responsabilidades comunitarias. En cuanto a las personas que llevan sus productos para vender en el receso; algunas viven cerca y llevan sus cosas en una carretilla y lo que venden como dulces, tostadas,

[76] El comedor escolar actualmente no recibe recurso estatal o federal, dejaron de subministrar el apoyo a escuelas de tiempo completo entre ellas la escuelita. Lo que se ofrece es parte de la gestión administrativa del recurso interno de la escuelita y porque reconocen las condiciones socioeconómicas del estudiantado.

fruta o hielitos lo dan a bajo costo porque toman en cuenta la situación de los niños de la colonia. Así mismo la señora Evelia quien lleva como intendente dos años en este espacio escolar y que contribuye al cuidado de la escuela y la vegetación.

De esta manera podemos mencionar que existen en esta escuelita maestros y maestras que llevan catorce años frente a grupo y los más recienten son cinco y seis años y como bien podemos observar no estamos hablando de sujetos mecanizados diseñados solo para dar clase los que laboran y hacen parte de la dinámica escolar han logrado aprender a relacionarse con todo y sus diferencias, porque saben que es más valioso el ir para el mismo lado y porque reconocen que habitan una escuela que es parte de una comunidad que resiste. Esto es un reto para las maestras y los maestros que no son de Cherán también han tenido que aprender de la lucha, han conocido el territorio de Cherán por la forma de trabajo que propone la escuelita, se han acercado a preguntar y también han usado su repertorio cultural para dar significado a lo que ven y aprenden. En palabras del director Ignacio Velázquez (2023) recupera que pasa algo interesante cuando como maestros los mandan a otras comunidades a trabajar y no se quieren apropiar de la cultura que tienen en esas comunidades al creer que es ajena y no aportar, pero ya al estar en su comunidad y pensar lo mismo de no aportar o ver que hay maestros y maestras que trabajan dentro de Cherán y que no son de aquí la consigna es compartirles, informales de lo de aquí pasó para que entiendan lo que se hace y el por qué se hace.

Ese sentido de responsabilidad funciona como un ejercicio de formación política también porque reconocen que se tiene que compartir con quienes no son de Cherán la lucha, lo que se valora y lo que se defiende y en esos momentos como docentes reactivan o movilizan esa memoria anclada al movimiento de 2011, cada que alguien llega nuevo le recuerdan como trabaja la escuela, algunos principios y se preocupan por cuidar ese piso común dentro de la escuela que aunque cada profesor trabaje a su ritmo y con estrategias puntuales saben que hay una razón de fondo más grande a la cual abonar y es apuntar a una educación diferente desde su trinchera. No todo es sencillo en esta porosidad y textura de las y los sujetos de la resistencia ellos tienen sus propios problemas, compromisos comunitarios, incluso incertidumbres dentro del propio proceso de pensar y hacer algo diferente. Como se observa hay integrantes como el profe Iván, la maestra Bersely y las encargadas del comedor que no se describen a profundidad y eso se debe a que no coincidíamos en los mismos

espacios y tiempo, además de que la pandemia por Covid-19 seguía haciendo estragos durante el periodo de campo en la maestría. No es fácil, son palabras que he escuchado decir de cada uno de ellos y ellas que conforman la escuelita sumada a otras tales como: no sabemos que hacer, no está fácil, vamos mal, no hemos hecho nada, vamos a intentarlo, nos toca aprender, necesitamos apoyo entre otras. Puede ser fácil que se cansen y que desistan que se desanimen, pero lo importante es que vuelvan siempre al centro a la base de lo que sostiene ese caracol de la educación: el sentido de comunidad y el territorio.

Es más importante ser que hacer, porque eso refleja una claridad en el objetivo y un posicionamiento político de lo que hacen. Es valioso encontrarme en medio de todo lo que ahora se les viene con la NEM, escuchar al director decir que todos siguen en la misma sintonía sobre lo que quieren lograr como escuelita, eso habla también de que cuidan lo que han construido. Seguramente habrá tensiones, pero volvemos a recordar que el papel que juega el director de esta escuela es fundamental para generar unidad y acuerdos comunes. La convivencia entre ellos es igual de importante porque también ahí se tocan temas de la escuelita, o dudas que dentro del aula no surgen o se apoyan para entender algo entre todos, el respeto entre ellos y el reconocimiento a lo que hacen día a día contribuye a crear un sentido de comunidad, lo que son y hacen no lleva el crédito solo al director, sino que lo que es la escuelita demuestra que hay cosas comunes que hacen posible lo que vemos y describimos hoy. “Quiero agradecer públicamente a todos los maestros que hacen parte de la escuela que han sido parte de esta aventura que hemos generado en la escuela y agradecer a los niños y niñas que está aquí con nosotros porque son parte de nuestra escuela es por ellos que estamos en esta aventura educativa en nuestro centro escolar” (Velázquez, 2023). La palabra agradecer es algo que ha estado presente desde 2019 hasta la fecha entre los mismos docentes de la escuelita, eso es un paso valioso que refuerza el sentido de pertenencia y valora el aporte de cada maestra y maestra que es parte de este caminar escolar.

Finalmente, y al igual que en los apartados previos es preciso reconocer que existen tensiones y contradicciones que los acompañan dentro y fuera del aula, que tiene que ver con su rol como comuneros y comuneras, con sus aspiraciones personales, con la manera de comprender la realidad educativa desde sus contextos e historias personales, el que no hablan la lengua, el que algunos sean o no de Cherán, en aquellos que vivieron el movimiento y participaron y los que no, entre quienes salen a las faenas o a las asambleas y los que

participan en otras actividades comunitarias más privadas, entre el marco y exigencias de lo nacional y el marco comunitario (Véase figura 8). Y, por otro lado, otros retos y tensiones que siguen presentes y que tienen que ver con que la desvalorización del trabajo docentes es que muchas veces no creen en su trabajo como si no tuviera valor o fueran menos por ejercer la profesión docente, la pregunta es si eso tiene que ver con la historia de la educación que hemos analizado durante estos últimos capítulos y si es así saber cómo está contribuyendo la comunidad a ese sentir incrementar o disminuir ese sentir compartido en Cherán.

Los prejuicios, el uso a conveniencia de los docentes por parte del Estado y el papel que desempeñaron en siglo pasado donde corrompieron su propia cultura y exterminaron su lengua, me pregunto si esa falta de credibilidad interna en la escuelita de lo que hacen tiene que ver con que siga presente una mirada de desprestigio o desconfianza de la comunidad hacia ellos dejando un hueco en la reflexión de saber si tienen que hacer méritos comunitarios para ganarse esa confianza o validez. Es interesante ver y sentir la presencia del magisterio en Cherán porque es una comunidad de muchos maestros y maestras y ocurre algo que quizá no se pueda notar a simple vista, pero en los lugares donde está la presencia de maestros o maestras se activan reflexiones y apuestas políticas muy valiosas para la comunidad, el punto es recuperar nuevamente esa credibilidad dentro de las aulas y en espacios comunitarios de toma de decisiones.

El desafío que tiene de frente al magisterio a nivel nacional y regional es recuperar la credibilidad del trabajo docente, los cambios, reflexiones, proyectos y apuestas que se implementan desde las escuelas pierden fuerza cuando se presentan o comparten abiertamente con otros espacios comunitarios. Además de que quitar las barreras que impiden el trabajo en lo colectivo a favor de la educación desde las aulas, los maestros y maestras se dan cuenta que ya no solo deben resistir frente a un sistema educativo nacional que les exige cosas que se contraponen con lo comunitario, sino que también deben hacer frente a un tejido educativo fragmentado y con heridas del pasado que respeto a las huellas del indigenismo en su comunidad. De este desafió resultan dos preguntas centrales; ¿Qué tipo de alianzas se tendrían que generar desde las escuelas para lograr construir puntos en común y acuerdos entre los docentes? ¿Con qué espacios y personas sí están logrando tejer alianzas dentro o fuera del aula que les permita como escuela nutrir el quehacer educativo al interior de las aulas?

Está última pregunta conecta la pertinencia de abordar el capítulo cuatro en una investigación que aborde el debate de una posible autonomía educativa en Cherán. La realidad que encontramos en las experiencias socioeducativas desde Chiapas, Oaxaca, Bolivia o Colombia se vinculan con generar alianzas y participación a nivel comunitario en la educación lo cual sigue nutriendo la necesidad de qué para abrir un debate a la supervivencia de las luchas sociales es necesario tejer alianzas con otras luchas, pero también con otros actores dentro del mismo territorio. Las apuestas políticas que plantea actualmente la educación es poner atención en las y los sujetos que las constituyen y en la formación política que está detrás de ellos arraigada en gran medida a la defensa de su territorio. Por ello, la intención de darle rostro a las y los sujetos para dimensionar las esferas de la vida comunitaria en las que hacen parte y también desde las cuales se habita la tensión presente en la educación; por un lado, a nivel comunitario y, por otro lado, a nivel del magisterio. Es cierto que el movimiento de 2011 ha situado a los maestros y maestras en un lugar más amable, pero al escarbar la línea delgada entre quienes están en las aulas y quiénes ya no lo están o quiénes son maestros o maestras con algún cargo comunitario y quiénes no lo son todavía, entre esa línea se crea una barrera de poder que genera bandos o experiencia ganada que coloca a los docentes de las escuelas en un lugar distinto.

Disposiciones personales y comunitarias de los sujetos de la resistencia

Al ampliar la mirada acerca de quiénes son las y los maestros que hacen parte de esta experiencia educativa comunitaria, podemos identificar y tomar en cuenta sus trayectorias formativas que les permite ser nombrados como docentes profesionalizados, las trayectorias docentes forman parte de las disposiciones personales con las que cada uno de ellos se presentan frente al aula. No es cuestión menor que la comunidad de Cherán se reconozca por su profesión magisterial como podemos observar en la descripción anterior de los maestros y las maestras de la escuelita la gran mayoría de ellos se formó en la Normal Indígena o en la UPN de Cherán, de cierta manera podemos pensar que no la pasaron tan mal porque estaban dentro de un contexto rural cercano a su comunidad “el trato era parejo para todos alguno que otro que se creía mucho porque sabía más, pero yo sabía que iba a estudiar a prepararme” (F. Jiménez, comunicación personal, abril 2021). Sin embargo, el caso del director Ignacio Velázquez que estudió fuera de la comunidad tuvo otras implicaciones que ocurrieron durante su formación básica como alumno hasta el nivel superior como lo es la

aspiración de obtener un grado académico. Con esto me refiero a que es fundamental no perder de vista en este análisis de las y los sujetos de la resistencia que como parte de sus trayectorias formativas han atravesado por "geografías racializadas" (Cleto Díaz *et al.*, 2022) que corresponde a los tránsitos que han tenido que enfrentar al tener que salir de sus lugares de origen para realizar estudios profesionales o incluso con la idea de lograr una superación personal.

Salir de sus lugares de origen o contextos próximos les ha implicado encontrarse de frente con espacios racializados impregnados por ideales civilizatorios y de blanqueamiento, inclusive siendo poco visibles para otros sectores urbanos, es decir, la trayectoria formativa de los docentes ha estado marcada por procesos de racialización está "se manifiesta en las clasificaciones que establecen superioridades e inferioridades enraizadas en diferencias fenotípicas, pero también asociadas a facultades humanas, como el ser, saber, razón y humanidad" (Walsh, 2010, p.4) la racialización tiene raíces históricas (Castellanos, 2012) enraizada incluso en patrones de la educación y el mestizaje. El racismo por su lado está presente en las relaciones de poder y privilegio que supone una jerarquía y existencia de las razas y por lo tanto al reconocerlas se asignan valores diferentes entre ellos de esta manera los miembros de la colectividad con rasgos positivos pueden subordinar a los otros para garantizar la supervivencia de determinado grupo (Moreno Figueroa, 2008)

Ambos aspectos son importantes de tomar en cuenta y como referencia se desarrollan en un artículo sobre "Racismo y trayectorias docentes en contextos de lucha autonómica indígena en Cherán" (Cleto Díaz *et al.*, 2022) de esa manera reconocer que no solo se trata de que las trayectorias docentes estén marcadas por procesos de racialización en zonas distintas a las comunidades de origen y que esas trayectorias constituyan disposiciones personales que habitan los mismos docentes y que comienzan a confrontar y cuestionar desde la otredad y la posibilidad de resistir. Es cierto que en la práctica de resistir y en las reflexiones se hacen conscientes de que pueden estar reproduciendo discursos y prácticas que ellos mismos vivieron durante su trayectoria formativa y que normalizaron como correctas por qué han sido sujetos históricamente racializados.

> Los docentes son conscientes de los procesos de castellanización que atravesaron en sus trayectorias personales, educativas y profesionales. Así, la lengua no es un eje articulador de su identidad indígena p'urhèpecha, porque se les ocultó y se les negó en procesos escolarizados, familiares y comunitarios, lo cual generó un impacto visible en ellos. Sin embargo, la lengua ahora se ha convertido en un elemento de reivindicación política y étnica [que proviene de un proceso

> político y comunitario] que también pretende revertir los efectos del racismo civilizatorio encarnado en sus formas de comunicación y en la necesidad de consolidar una conciencia docente crítica respecto al racismo (Cleto Díaz *et al.*, 2022, p. 20).

Pero también está el otro lado de la moneda, y es que cuando se interiorizan esos procesos de racialización y prácticas o discursos de racismo es muy fácil reproducirlos dentro y fuera de las aulas, tanto con los alumnos como con otros docentes por eso el llamado a estar alertas y vigilante de sus prácticas y repensar la función de la escuela[77] y el docente es tan necesario para teorizar una educación diferente, porque sin tomar eso en cuenta en su reflexión es muy sencillo seguir activando el racismo desde la manera en que se generan valores o prejuicios que ponen en una situación vulnerable a otros por sus rasgos físicos, culturales o subordinar sus capacidades. El lente crítico del racismo no solo debe pasar por el docente, sino también por los materiales didácticos que construyan y por cuidar el discurso y narrativas que comunican dentro y fuera del aula. La realidad es que las trayectorias escolares y profesionales están impregnadas por un racismo estructural vinculado con un sistema educativo nacional por ello la reflexión de la escuela y el docente tiene que construirse a partir de un discurso y prácticas que no reproduzcan el racismo, las violencias y los despojos y para ello el marco de la autonomía en Cherán sigue siendo una oportunidad para "deshacer el racismo civilizatorio que ha delineado la formación escolar y profesional de los docentes, y contribuyan a reconocerlo y a imaginar-accionar otras educaciones posibles" (Cleto Díaz *et al.*, 2022, p. 23) desde experiencias educativas comunitarias con semillas de resistencia, no absolutas, pero sí diferentes como la escuelita *Tsitsipandakuri.*

Junto a estas disposiciones personales entendidas desde sus trayectorias formativas, también se encuentran las trayectorias político-comunitarias que les permiten activar el sentido de resistencia y que se refieren a las herramientas comunitarias con las que disponen y construyen relaciones tejidas con su territorio desde la vida cotidiana y a la vez con ellas ocupan posiciones sociales en el ámbito local. Los docentes aparte de cargar con su

[77] Alejarse de esa reproducción mecánica (Rockwell, 2009) que busca producir ejemplares idénticos pensando en las imprentas y los libros y que muchas veces se busca reproducir esos mismos patrones para las prácticas pedagógicas y los comportamientos de los alumnos. Ni el racismo de la inteligencia que Bourdieu (1990) describe que surge "de la trasmisión del capital cultural con la propiedad de ser un capital incorporado, entendido como algo natural o nato al ser humano y la sociedad" (p. 201). Es decir, buscar o pretender que incluso el mismo capital cultural "deba" ser homogéneo y único para todos.

formación y sus habilidades y capacidades para ponerlas a disposición de su trabajo como maestros y maestras también cargan consigo una trayectoria comunitaria es decir un tiempo en la comunidad, una posición social, una posición económica, en palabra de Bourdieu con distintos capitales tanto culturales, sociales, económicos, políticos que en este caso la reflexión desde la escuelita les ha servido para reconocer esos capitales y ponerlo a disposición de la escuela. Situando un ejemplo; si la escuelita decide que los últimos viernes de cada mes conocerán los oficios tradicionales de la comunidad, echan mano de los contactos, de las relaciones de familia, amistad o compadrazgo que tienen en la comunidad para lograr que los reciba el comunero que tiene un torno en casa donde hace baleros y trompos. O tienen la iniciativa de realizar un campamento cerca del cerro de la virgen, y si algunos maestros o maestras tienen mayor vinculación o confianza con alguien de la ronda y de guardabosques sondearan el ambiente para ver qué tan viable es que pueda hacerse esa actividad en ese lugar y si se concreta piden ayuda para que los acompañe alguien de los guardabosques.

Estas disposiciones comunitarias también tienen que ver con los lugares del territorio que conocen, con los conocimientos o leyendas que tienen de la comunidad, con que en los terrenos que habitan o heredan por parte de sus familias decidan sembrar más pinos y eso los lleve a acercarse con los del vivero comunal para conocer más sobre lo que hacen y cómo lo hacen y después ese conocimiento lo usen dentro del aula. Pero también se refleja en la convivencia y temas de conversación entre los maestros y maestras de la escuela y con otros maestros y maestras de la comunidad desde esa trayectoria político-comunitaria también les permite conocer lo que hacen otras escuelas en otros barrios o comunidades que se define por activar esas relaciones de amistad y finalmente como parte de esa disposición en lo comunitario a los docentes les ha implicado poner el ejemplo, qué hace, en qué actividades participan y en qué lugares de la comunidad se encuentran con los niños, las niñas y otros maestros y maestras que conforman la escuelita. Como lo vimos en la descripción del director cuando sale al cerro a regar sus pinos se ha encontrado a algunos niños en el campo con sus abuelitos esto representa que “bien que saben que me vieron y se acuerdan porque luego llegando a la escuela me dicen: Nacho, lo vimos en el campo o lo vimos en el cerro apagando el incendio [...] nos tienen vigilados bien checados porque son niños del campo libres” (I. Velázquez, comunicación personal, abril 2022) eso alimenta una trayectoria político

comunitaria que se empata con lo intenta hacer desde la escuela: hacer comunidad. Ambas disposiciones representan herramientas con las que cuentan los maestros y maestras que se complementan y resultan funcionales para una educación diferente y que valora la vida comunitaria dentro de la escuela.

Maestro(a) comunero(a) politizado(a): Una provocación para la reflexión educativa

Hablar de los maestros y las maestras de Cherán nos lleva a pensar en alguien que es comunero y comunera de su comunidad, esto implica que la esfera profesional y la esfera comunitaria están relacionadas, el maestro(a) comunero(a) tiene que cumplir con una serie de responsabilidades y compromisos que demanda la estructura social para poder ser parte de la comunidad y participar en actividades como asambleas, fiestas o cargos políticos comunales. Comprender esta relación indisoluble no sólo en la reflexión sino también en la práctica permite encontrar a un docente como parte del CMGC o participando en las asambleas de su barrio, pero también presente en faenas, en la ayuda para apagar el inicio o en tiempo de reforestación. Podríamos pensar que esta esfera profesional del ser maestro o maestra se nota con mayor frecuencia en las actividades que cubre a nivel familiar o personal, como proveedor, como hijo(a), vecino(a), como padrino o madrina entre otras incluso realizando otro oficio.

Sin embargo, habitar estas dos esferas o dimensiones en la vida comunitaria también se nota y les da una posición y prestigio estando dentro y fuera del aula. Es decir, en la cuadra o en el barrio la gente identifica dónde vive el maestro Nacho o el maestro Moy y conocen también en cual escuela trabaja, ahí es donde se teje con su condición como comunero disponiendo de una red de relaciones de compadrazgo, de amistad o de familia extendida de la cual también él mismo se ayuda en alguna situación difícil o en algún compromiso religioso grande y desde la cual lo reconocen por su profesión. “La vitalidad del magisterio radica en que participan en las diferentes esferas de la vida comunitaria; y esa experiencia se lleva cargada todos los días como una mochila a la escuela y la comparte con los estudiantes y los pares” (Cleto Díaz y Moreno Badajoz, 2022, p. 53). El reconocimiento de las implicaciones y aportes que un maestro(a) comunero(a) podía generar a una comunidad en resistencia, se potencializó en Cherán durante el estallido del movimiento de 2011 en algunos de ellos se integraron de manera activa a las fogatas o en la guarda desde las barricadas para

defender-estar alertas las entradas de los malos.

> Por las noches en la fogata era cuando a todos nos gustaba estar reunidos porque los abuelos y personas adultas o mayores empezaban a contar historias y leyendas del pueblo y pueblos vecinos, también recuerdo que las fogatas nos servían como escuelas ya que en la cuadra había maestros que prestaban su servicio para que continuáramos con nuestros estudios, en las escuelitas también nos daban alimento de receso preparado por las madres en la fogata (Testimonio de José Eduardo Jerónimo, 2018).

Más adelante cuando era tiempo de conformar al primer Concejo Mayor de Gobierno Comunal y consejos operativos "en las asambleas barriales se designaron a profesionales de la educación para integrarse a esta estructura" (Cleto Díaz y Moreno Badajoz, 2022, p. 54) esta situación sigue están presente a lo largo de las estructuras de gobierno comunal, es muy conocido que en cada cambio de estructura estén presenten maestros hombres en mayor cantidad y también maestras mujeres, pero en menor cantidad. Es decir, el y la maestro(a) que para este momento dispone de su posición como comunero(a) para poder ser electo, da la posibilidad de que ellos estén al servicio de la comunidad, desde la estructura de gobierno comunal, vistos como comuneros, no en el entendido de que piensen que como docentes en su escuela también estén al servicio de la comunidad.

Tener presente el elemento de la comunidad en el quehacer del comunero(a) maestro(a) es importante porque adquiere un valor y reconocimiento por la posición que ocupa políticamente a nivel comunitario, pero no necesariamente por la posición política que pudiera desempeñar como docente en la escuela. La carga mayor de reconocimiento recae en su ser comunero y comunera considerando que sus habilidades y conocimientos de su formación profesional también las utiliza para desempeñar ese nuevo rol que juega dentro de un cargo político, pero en cuanto a la relación con los cambios a la educación se sigue viendo distante para la reflexión. Esto nos es útil para analizar que aún falta por articular en la acción y la reflexión de la educación para Cherán, que el ser maestro(a) comunero(a) juega un papel transformador para lograr incidir y hacer frente desde la escuela a construir un sistema educativo que forme nuevas generaciones ancladas al sentido de la vida comunitaria y a la lucha.

Ilustración 1. *Representación del Maestro (a) comunero (a) politizado (a) de la escuelita Tsitsipandakuri de Cherán. Elaborado por: Ilustradora Citlali Espinosa y datos empíricos de Rosa Cleto.*

Lo que se puede observar en la ilustración previa (Ver ilustración 1) es a dos miembros de la comunidad, una maestra y un maestro ambos representan el ser comuneros de Cherán, cada uno de ellos lleva consigo una mochila en la que podemos observar algunas herramientas comunes entre ellas, el bosque, la identidad, los conocimientos, y la misma escuela entre otros. Ambos cuentan con una percepción y sentido histórico-social sobre la comunidad lo cual les permite observar, escuchar, hablar y tener un nivel de cercanía con el territorio. Tanto la maestra como el maestro representan a las y los docentes de la escuelita *Tsitsipandakuri* en Cherán la mochila que llevan en su espalda alude a recordar que llevan consigo la escuelita a los lugares y momentos en lo que hacen parte en su vida cotidiana. Lo que puede distinguirse entre uno y otro son las herramientas pedagógicas y empíricas que adquieren entre ellas; aprendizajes, memorias, relaciones

sociales, percepciones, formas de trabajo, retos, saberes, miedos y tensiones.

Los elementos que se encuentran dentro de la mochila son algunos de los que consideran importantes y significativos para nutrir su trabajo como docentes de la escuelita *Tsitsipandakuri* tales como: un espacio físico, libros, insumos, el bosque, juegos y la bandera p´urhépecha que representa la lucha de la comunidad y el sentido de identidad. Un maestro y una maestra cuando salen de la escuela pueden salir físicamente del espacio, pero este punto de referencia sigue estando presente aún en la comunidad y de manera más puntual en su vida cotidiana. Algo que agrega esta ilustración a la reflexión del maestro comunero y la maestra comunera es la relación entre ambas dimensiones que da la posibilidad de comprender que las llevan consigo y por consiguiente se nutren de la interacción en distintas esferas de la vida social. Esto quiere decir, que lo que observan, escuchan, practican y aprenden fuera de la escuela posteriormente pasa por una acción voluntaria de filtrar a través de una conciencia colectiva[78] lo que es útil para su práctica docente bajo el contexto político-comunitario en el que se encuentran y los lugares que transitan.

Esa relación es posible cuando el sujeto comunitario reconoce que el entramado comunitario aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje. Además de que en la misma ilustración se observa un camino empedrado que representa que las y los sujetos están cimentados en un contexto social, cultural e histórico y en un proceso de autonomía de Cherán que se camina de manera cotidiana. Lo que representa el ser maestro-comunero y maestra-comunera desde esta mirada articulada con la realidad educativa aporta a la utopía de la escuelita de la misma manera aporta a realizar una lectura crítica de la realidad educativa del docente. Introducir a la reflexión la noción de maestro(a)-comunero(a)-politizado(a) aporta no solo a debatir un tipo de educación y una lectura crítica de la realidad educativa, sino también a contribuir para avanzar hacia el horizonte político comunitario de lucha, resistencia y autonomía de Cherán. Si ser un maestro-comunero tiene un doble aporte, una doble función y un doble beneficio, ser un maestro(a) comunero(a) politizado(a) no solo suma a ese aporte, función y beneficio para pensar a la comunidad dentro de la escuela, sino

[78] Esta consciencia colectiva de la que hablo tiene que ver con la existencia de un movimiento social en este caso el movimiento de 2011.

también para ver la figura del docente a la luz de la historia de lucha de la comunidad y tener la posibilidad de ser un maestro(a) que hace educación al servicio de la comunidad[79].

Finalmente, retomaré una categoría que surge del acompañamiento de cerca con la experiencia educativa comunitaria de la escuelita y del análisis de las y los sujetos que la componen; este maestro(a) comunero(a) politizado(a) al que describo previamente a logrado configurar una manera inconsciente[80] a la que denomino como una memoria pedagógica de resistencia que se comunican principalmente con aquellos docentes que no son originarios de Cherán que genera a la vez un sentido de resistencia compartida y empatía por la lucha. Y también está presente al interior de la escuela como un elemento compartido entre docentes, alumnos, trabajadores que les permite hacer resistencia a una forma convencional de hacer escuela. Con este me refiero a que esta memoria les ha permitido construir un sentido de comunidad y unidad dentro de la escuela que a su vez es necesaria para poder hacer cosas juntos por la comunidad, aún sin ser originario de ahí.

Las personas de la comunidad a través de sus prácticas y espacios pueden construir memorias que les permitan desde la cotidianidad seguir resistiendo. Durante el capítulo metodológico explique que esta memoria de resistencia no surge de manera espontánea ni aislada de un contexto histórico específico, para el caso de estos maestros y maestras se encuentra anclada y nutrida por un movimiento político comunitario de 2011. Es decir, el aporte central de este tipo de memoria es que se activa en el ámbito escolar por los docentes para fortalecer un sentido de resistencia, articular el quehacer educativo y cuidar permanencia del proyecto de la escuelita.

De manera que estos sujetos politizados (Colin Huizar, 2020) descritos durante este apartado son los mismos que habitan la periferia, que están frente a la comunidad y que intentan resistir a lo de afuera. Ellos y ellas han logrado configurar y cargar una memoria pedagogía de resistencia entendida como una memoria que es posible por la presencia de una conciencia y vivencia al movimiento, por la capacidad de mantener vivo un pasado de lucha en el presente y con miras a un futuro desde un compromiso por su comunidad. Es pedagógica porque recupera el sentido de que esta memoria ha sido aprendida y a la vez permite crear

[79] Hace referencia a ser considerado como un sujeto activo y comprometido de cambio.

[80] Con esto me refiero a que no es algo que ellos planearan o estuvieran buscando que ocurriera de manera deliberada, sino que más bien ha sido resultado de las prácticas pedagógicas de resistencia que han ido desarrollando desde la escuelita.

estrategias y prácticas pedagógicas para que sea recordado y movilizada desde la escuela. También es pedagógica porque resguarda enseñanzas-aprendizajes del movimiento y que funcionan para fortalecer la historia de lucha. Y, por último, es de resistencia porque al ser una memoria pedagógica con estas características tiene la posibilidad de que sirva para seguir resistiendo de manera cotidiana, es de resistencia porque las y los sujetos reconocen que hay un sistema capitalista neoliberal que impregna en la educación y que desde su trinchera es el principal avasallador de la colectividad y del territorio. Esta posibilidad les permite como docentes resistirse a olvidar la lucha de la comunidad dentro de las aulas y junto a ello recordar que la comunidad explícitamente ha decidido no olvidar el sentido de su lucha. La memoria pedagógica de resistencia no es algo que se pueda cuantificar, pero sí es algo que podemos encontrar en el discurso de las y los sujetos y en sus prácticas de resistencia compartidas por lo tanto se vuelve en un elemento importante al cual nutrir mediante lo que escuchan, aprenden, viven y comparten en espacios de encuentro con la comunidad y otras experiencias educativas comunitarias.

Sistematizamos lo que hacemos: *¡Pensemos la escuela, hagamos la escuela!*

> Lejos de la teoría lo que para nosotros es importante está siendo rescatado por un movimiento pedagógico dentro de espacios escolares, en este caso en el espacio de una escuela de nuestra comunidad.
>
> Chávez Sánchez, 2023.

Pensemos la escuela, hagamos la escuela, hace parte de un proceso de investigación colaborativa con la escuela primaria *Tsitsipandakuri,* aproximadamente desde finales de 2017 conocí de esta experiencia el acompañamiento, admiración y corazón por los temas de educación han sido hasta ahora el motor de mi permanencia con este espacio. La historia de trabajo de esta escuelita no se centra solo en los procesos pedagógicos que realizan con el territorio, sino también desde las reflexiones y la escritura que intente plasmar durante este capítulo que responde a una escuela que se esfuerza por vincularse con su territorio y su identidad p´urhépecha. Es importante mencionar que cuando yo conocí de su trabajo los maestros y las maestras ya venían realizando actividades mayormente dentro de la escuelita

que vinculaban la escuela con la comunidad. Mi participación con ellos abrió nuevos espacios de diálogo y reflexión sobre lo que estaban pensando y haciendo en su práctica docente, el tiempo después de clases, las conversaciones libres, el observar y ayudar, las visitas para preguntar, escuchar, el estar, planear y acompañar en el territorio me permitió conocer más sus sueños por hacer una escuelita diferente para que los niños y las niñas al llegar a la escuelita encontrarán un espacio seguro y se sintieran felices y libres.

Desde que yo me acerqué a esta escuelita identifiqué algo especial, lo primero fue que pude entrar porque las puertas estaban abiertas siempre, fue sencillo poder hablar y ser recibida por el director y también reconozco que la vista (paisaje) que tiene la escuelita me hizo sentir que era una escuela diferente a las demás que había visitado. El trato que recibí por parte de los docentes desde la primera vez que me presentó el director y que pude platicarles más sobre mis intereses fue amable y se notaba que asentaban con la cabeza en muchas de las cosas que yo decía, como si les hiciera sentido mis reflexiones. Con el paso del tiempo entendí esas expresiones en las que al estar frente a ellos en el salón de segundo asentaban con la cabeza y algunos sonreían a lo que les compartía. El espacio de la escuelita en relación con otros centros educativos a los que también me había cercado mostraba una diferencia que a más de cinco años conociéndolos sigo aprendiendo y admirando su trabajo.

A raíz de un movimiento de lucha de ya catorce años, de diversos cuestionamientos al sistema educativo escolarizado en Cherán y bajo una educación sacudida por una pandemia la experiencia educativa comunitaria *Tsitsipandakuri* ha sostenido un discurso propio en el que reconocen que su forma de trabajo no es un proyecto que deba aplicarse para todas las escuelas, sino que es necesario apelar a las particularidades culturales, económica y ambientales próximas del lugar en donde se encuentren (colonia-barrio). Se entiende que la apuesta pedagógica que se ha ido cultivando desde esta experiencia no ha sido perfecta ni lineal, se ha ido alimentando de reflexiones comunitarias, de otras experiencias o colectivos que se han acercado a conocer lo que hacemos en la escuelita, del andar en los docentes por su propio territorio y de personas que no son de la comunidad, pero que comparten con ellos y ellas la lucha de Cherán y han colaborado con este proyecto. Los maestros y las maestras creen que lo que hacen puede ser útil para posicionar poco a poco lo comunitario como un eje fundamental en una educación práctica-funcional (Cleto

Díaz, 2019) y formar sujetos para la comunidad. Estás reflexiones surgen de ellos y ellas de lo que me han compartido en charlas, entrevistas, en talleres previos, en actividades comunitarias y como parte de sus sueños para la escuelita. El director Ignacio Velázquez ha ido nutriendo un documento en el que buscan mencionar pautas importantes de lo que nombran el proyecto de la escuelita, así como una matriz de las actividades comunitaria que contemplan para su escuela, es un texto interno no está publicado.

Ahora bien, los conceptos de autonomía, educación, memorias y comunidad adquieren mayor relevancia si partimos de reconocer que no son categorías teóricas y empíricas relacionales, podemos ver que en la discusión se parte de un marco existe de autonomía para poder configurar procesos autonómicos y procesos educativos en su mayoría vinculados con memorias colectivas. Para el caso de la escuelita estas categorías van teniendo sentido e interés por nombrarse conforme se fortalecen y nutren de su práctica. Para los docentes de esta escuelita también es importante poder sistematizar lo que hacen, bajo esta premisa me di a la tarea de realizar un ejercicio de sistematización de la experiencia de la escuelita, esta propuesta es resultado del acompañamiento, apoyo y reflexiones que hemos generado en conjunto a lo largo de distintos momentos dentro y fuera de la escuela desde casi seis años. Por lo que a raíz de la analogía de caminar el territorio y de caminar durante este tiempo las reflexiones sobre la educación como parte de la escuela adjunto un apellido a lo que los nombran como proyecto escolar tal como aparece enseguida.

De manera que lo que podrán leer durante las próximas páginas es un ejercicio de sistematización que recupera a través de preguntas concretas la experiencia que ha ido caminando la escuelita *Tsitsipandakuri* como parte del esfuerzo por comprender lo que hacen, nombrarlo y darle un orden escrito para poder comunicar y reforzar su práctica docente. Esta propuesta de sistematización no es un invento propio, más bien surge de una necesidad explícita por parte de las y los docentes para sistematiza su proyecto escolar. Y al mismo tiempo representa un aporte para continuar la reflexión en las aulas es por ello que la descripción del siguiente apartado se aborda desde la primera persona del plural. Lo anterior, reconocer que dichas reflexiones son construidas de manera conjunta en espacios de diálogo o de intercambio dentro y fuera del aula.

Así que esta propuesta se presenta como un esfuerzo motivado por la intención de aportar a la necesidad que como escuela me han expresado en diversas ocasiones, también

como parte de mi compromiso por devolverles algo escrito que refleje mí participación y acompañamiento de la investigación, pero sobre todo que refleje que el trabajo que han realizado puede ser funcional para entender y aportar a educación de Cherán. La manera en que se describe y narra} esta propuesta de sistematización está pensada con la finalidad de que sea útil para los y las maestras que al leerla les haga sentido y también que sirva como carta de presentación para compartir con otros lo que hace y buscan la escuelita. La posibilidad de resistir y hacer las cosas diferentes desde esta escuelita nutre la posibilidad de hacer autonomía de ahí que el enfoque en lo que realizan a través de prácticas pedagógicas de resistencia que construyen autonomía se conecte con la posibilidad de que esas prácticas se nutran del movimiento y a la vez movilicen la memoria del movimiento dentro de las aulas.

PROYECTO ESCOLAR: *JUCHARI JURHENTPERAKUA JIMBO XANARANI*

(Caminar por nuestra educación-enseñanza)

¿Quiénes somos?

Somos un grupo de docentes comprometidos con la educación en nuestra comunidad desde nuestro espacio escolar hemos ido construyendo formas de trabajo, reflexiones y actividades diferentes a las de una escuela convencional. Somos seis maestros y maestras frente a grupo y un director de los cuales cuatro somos de la comunidad y municipio indígena de Cherán, dos de la comunidad vecina de Arantepacua y una de la comunidad de Tanaco, Michoacán. Como maestros y maestras de la escuelita *Tsitsipandakuri* buscamos que desde nuestra práctica educativa podemos generar confianza en el alumno, que su desarrollo sea en libertad con la felicidad como horizonte, involucrar la cosmovisión comunitaria en la práctica educativa y reflexionar sobre la labor del profesor dentro del modelo educativo. Soñamos con construir una escuela diferente, un maestro(a) diferente y una educación diferente a la convencional.

¿Qué hacemos?

Nos vinculamos con nuestro territorio desde el quehacer de la escuela, con aprendizajes, paisajes, recursos naturales, juegos, fiestas y espacios de nuestra vida comunitaria que no están en los libros de texto. Hacemos que desde la escuelita los niños y las niñas puedan conocer el territorio y que a través de nuestra práctica docente también lo conozcan y

aprendamos de él. Hacemos que nuestra práctica pedagógica se apoye también de las experiencias vividas, en los saberes comunitarios y de los principios que actualmente sostiene nuestra comunidad a partir del movimiento de 2011 para que pueda servirles de manera integral a su vida sea que decidan continuar sus estudios o no.

Consideramos que hacemos educación porque tenemos la posibilidad de diseñar estrategias pedagógicas desde el territorio que conducen a la autonomía en el marco del contexto político comunitario de Cherán. También hacemos comunidad ya que dentro y fuera de la escuelita buscamos transmitir y compartir con las niñas y niños los principios, prácticas, cosmovisión, tradiciones, los valores y parte de la lucha de nuestra comunidad. Hemos aprendido que el territorio se puede convertir en un aula de enseñanza-aprendizaje significativo para la formación de los alumnos.

¿Cómo lo hacemos?

A través de prácticas pedagogías de resistencia que construyen autonomía bajo el contexto local, estas prácticas pedagógicas están inspiradas desde el enfoque de la educación popular de Freire sus aportes desde los postulados de la educación como práctica de la libertad y la pedagogía de la autonomía mismas que se alejan de la idea de una educación bancaria impositiva y se acercan más a entender que la educación es un proceso dialógico reflexivo-crítico que se construye. Desde los aportes de la educación para la libertad también se entienden por Freire (1967) como una práctica continua que resalta la visión de una educación como un medio para la libertad, una educación para el hombre-sujeto, así como una pedagogía de la autonomía que contemple un pensamiento crítico de la realidad y abone a la co-construcción de conocimientos en donde otros participen y el proceso de enseñanza-aprendizaje sea multidireccional. Lo cual resulta muy significativo para nosotros porque desde este planteamiento pedagógico podemos reflexionar sobre nuestro papel como maestros(a) la importancia de que la enseñanza -aprendizaje fomente la autonomía del alumno que también se refleja en la posibilidad de preguntar y proponer, libertad, es decir que no se impongan los conocimientos de forma hegemónica, que aporte al diálogo y a la participación de todas y todos los que hacemos parte de la escuela.

Al mismo tiempo consideramos que estas prácticas pedagógicas de resistencia están inspiradas en apuestas decoloniales que cuestionan y desafían desde el quehacer educativo las formas de enseñar y aprender hegemónicas y coloniales que comúnmente alimentan al

sistema económico neoliberal y que es vista más desde una visión occidental. También porque al pensar en lo decolonial nos recuerda que hay otros tipos de conocimiento que son válidos para nosotros y que surgen de nuestros saberes comunitarios, de nuestras historias, de lo que aprendemos en colectivo y desde nuestras experiencias. Buscamos también proponer nuevas formas de relacionarnos con los demás y con nuestro entorno y también a generar aprendizajes basados en la comunidad lo cual remite a los abuelos y la historia de los pueblos indígenas, ese tipo de apuestas pedagógicas recuperan la importancia de nosotros como habitantes de nuestro territorio.

Estas prácticas pedagógicas que proponemos realizar dentro y fuera del aula lo estamos haciendo sin dejar de lado los conocimientos occidentales, pero si buscando articular en la enseñanza la relevancia que tienen nuestros saberes y el territorio. Lo hacemos con los recursos que hay en el territorio, con recursos humanos, materiales, culturales, con alianzas, con las condiciones que tenemos en nuestro espacio escolar y en la colonia. No contamos con un recurso económico extra para lo que proponemos más bien con el recurso que nos asignan como escuela desarrollamos las actividades y estrategias que consideramos fortalecen nuestra escuelita y le da un sentido comunitario a la educación.

Echamos mano de lo que conocemos, de nuestra propia experiencia de vida en la comunidad y de las habilidades o capacidades que cada uno tiene en áreas distintas. Hemos modificado algunas de las “reglas” que normalmente tiene una escuela convencional entre ellas; no obligar a los alumnos a llevar el uniforme, contemplando la situación económica de varios niños y niñas, mantener las puertas abiertas porque reconocemos que hay niños o niñas que llegan después de la hora de entrada por problemas familiares, por situaciones de distancia o porque tienen responsabilidades en el campo. Así mismo buscamos fomentar un trato horizontal y de confianza desdibujando la forma en como nos hablan por nuestros nombres a muchos de nosotros directamente.

En la escuelita no aplicamos exámenes, buscamos ir construyendo formas más cualitativas para evaluar y eso depende por un lado del docente y por otro lado de recordar el tipo de aprendizaje que proponemos. Buscamos proponer actividades a parte de las reuniones de padres de familia, para involucrarlos en la educación entre ellas las que tiene que ver con organización, socialización y convivencia en la escuela y en el territorio.

También lo hacemos llevando a los niños a que conozcan el contexto de su territorio,

incluso su historia contemplando ¿qué historias serían importantes contarles a los niños en la escuela? y para lograrlo eso nos lleva a aprender también a nosotros, a investigar. Nosotros continuamos trabajando con los materiales de texto de la SEP, no los hemos desechado, estamos conscientes que no podemos hacer un cambio radical porque los niños y niñas van a continuar sus estudios a otros niveles y para ello les piden tener los conocimientos básicos que son "homogéneos" para todas las escuelas de educación básica, así que seguimos usando los libros para que conozcan los contenidos y aprendan de ellos, que les será útil y les ayudará en otros niveles escolares.

Sin embargo, como parte de nuestra planeación anual identificamos objetivos o ejes temáticos que podemos utilizar para poder relacionarnos con nuestro territorio. También intentamos planear actividades fuera del aula en las que puedan aprender de forma aplicada. Así como respetar y considerar en ese mismo calendario anual de la escuelita las Festividades o Actividades de la Comunidad (FAC) que consideramos abonan a fortalecer los principios y valores comunitarios, muchas de ellas las realizamos también aquí con los niños, niñas, docentes y algunos padres de familia y eso implica todo un proceso de aprendizaje parejo para todos, pero también entendemos que hay otras en las que los alumnos faltan a la escuela porque van con sus papás a ayudar, pero cuando llegan nuevamente tratamos de preguntarles que hicieron o que nos cuenten para conectar con los temas escolares.

En el caso de cada maestro, por semana realizamos y compartimos con el director una planeación que diseñamos de acuerdo con las necesidades de nuestro grupo y los aspectos que se tienen que reforzar. La intención es que desde esas planeaciones semanales se identifique si cae alguna festividad comunitaria que puedan relacionar con una temática en clases y también que, como maestros y maestras, contemplemos que las fechas de esas actividades comunitarias porque implicará hacer ajustes a lo planeado sobre la marcha. Hacemos un doble ejercicio docente que es pensar como un tema de alguna materia en especial la podemos contextualizar con una actividad que realiza la comunidad y si es posible contemplar un espacio para que lo vean aplicado en la vida cotidiana y en su territorio, por ejemplo; unidades de medida lo podemos contextualizar con las mediciones en los surcos para sembrar y contemplar que un espacio para aplicarlo sea salir del salón e ir al huerto. También hacemos el ejercicio de llevar a cabo una actividad en el territorio y luego ver como esa actividad genera aprendizajes que son útiles para comprender la vida

comunitaria y también abordar algún tema en específico como, por ejemplo; el ritual de llevar a bendecir las semillas nos introduce el tema de las lluvias y de la siembra y eso a la vez permite explicar en el aula el ciclo del agua en ciencias naturales.

¿Qué tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje proponemos?

A la forma de enseñar-aprender le llamamos práctico-funcional, es decir que les sirva a los niños incluso cuando no estén en la escuela porque hay muchos niños en nuestra colonia que ya no siguen estudiando por diversas situaciones, entre ellas la migración. Este tipo de aprendizaje implica que ellos vivan el territorio y se apropien de él, que lo conozcan para que lo cuiden, pero no solo es ir a ver el territorio, sino que también aprendan nuevas formas de relacionarse con él una manera no violenta ni por un beneficio económico-consumo. Lo pensamos de esta manera que fuera práctico-funcional porque entendemos que lo práctico se refiere a que sea una enseñanza y aprendizaje que se viva desde lo cotidiano, se ponga a prueba, que esté al servicio de la comunidad (pensamos que cuando algo es útil para la comunidad lo usa, lo valora y lo nutre). Con práctico desde el sentido de la educación también nos referimos a que el conocimiento que se construya pueda ser aplicado en la vida real y que se pueda hacer con otros.

En cuanto a que sea funcional nos referimos a que lo que se enseña y se aprende pueda servir para seguir reproduciendo la vida comunitaria, para fortalecer nuestra lucha y las memorias, pero también que sea funcional en y para la comunidad en relación con que a los alumnos les funcione ese conocimiento para las actividades de la vida cotidiana y de la vida en comunidad, pero también que pueda ser significativo para reafirmar su cultura e identidad cuando lleguen a salir del pueblo. Creemos que el que sea funcional también ayuda a que los niños y las niñas desarrollen habilidades con las que puedan resolver problemas o desafíos de su entorno. Tratamos de que a través de ese tipo de enseñanza-aprendizaje les deje un aprendizaje para la vida y por medio del cual puedan ir desarrollando las niñas y los niños un pensamiento crítico al preguntar(nos)(se)(les) en la esfera personal, familiar y comunitaria y también que promueva un pensamiento y acciones del cuidado de su territorio, un territorio desde el cual pueden aprender.

¿Con quién lo hacemos?

Estamos conscientes de que en nuestra escuelita como docentes tenemos una responsabilidad frente a los niños y niñas, pero también frente a la comunidad y la lucha de

2011. Pero también sabemos que no solo nos toca a nosotros, sino que las familias desde sus casas tienen mucho que aportar y la comunidad también. Esta forma de trabajo la llevamos a cabo nosotros como maestros y maestras de la escuelita, buscamos apoyarnos también de las relaciones de amistad, familiares, conocidos que tenemos y que se animan a compartir o acompañarnos a alguna actividad, también buscamos disponer de lo que conocemos y sabemos nosotros de nuestro territorio y cuando hay una actividad en específico más grande nos acercamos con los consejos principalmente, Bienes comunales, Consejo de jóvenes y el Concejo Mayor. No estamos cerrados a recibir el apoyo de colectivos, artistas, comuneros y comuneras que se quieran sumar, muchos ya lo han hecho desde que estamos intentando caminar esta aventura en la escuelita.

¿De dónde partimos?

Para ir haciendo lo que hacemos partimos del contexto donde está la escuelita, de las problemáticas que vemos en los alumnos, de la necesidad comunitaria de construir una educación diferente y también partimos de reconocer que estamos formando niños y niñas que darán seguimiento a lo que en el presente puedan aprender, valorar y hacer por su comunidad y también que son lo que sostendrán en un futuro la forma de vida y organización comunitaria que tenemos hasta el día de hoy. Tarde o temprano algunos de esos niños y niñas les va a tocar ser parte del Concejo o participar en las asambleas y si no conocen su propio territorio, o se olvidan por qué luchamos en 2011 será muy difícil sostener lo que hoy es la comunidad.

¿Cuál es nuestro enfoque de lo que hacemos?

Nuestro enfoque son los niños y niñas que asisten a la escuelita, nuestro enfoque también es reconocer que los territorios son cambiantes y si nosotros a nuestros alumnos no les enseñamos esta parte de reconocer y apropiarse del territorio para defenderlo llegará un momento donde va cambiar de una manera que no nos va a gustar a muchos, lo veremos mal, triste o deteriorado y diremos que no hicimos un trabajo que es necesario hacerse desde la escuela, se trata de cuidar la vida que podemos tener nosotros ahora para que también la tengan ellos.

¿Para qué lo hacemos?

Lo hacemos para recuperar valores comunitarios que se han perdido por una enseñanza-aprendizaje que se ha enfocado en lo individual, en la competencia y en el consumo. Lo

hacemos para formar niñas y niños que valoren, conozcan su territorio y lo cuiden y que se den cuenta que esto también se pueda realizar desde el lugar donde pasan la mayor parte del tiempo durante la semana, lo hacemos para contribuir una educación diferente en la que los niños sean libres de pensar, preguntar y de disfrutar lo que viven afuera en la comunidad también dentro de la escuela.

¿Por qué lo hacemos?

Porque creemos que es importante construir una educación diferente para los niños y niñas de esta comunidad. Queremos que los niños de la colonia sepan leer, escribir, entender lo que aprenden, que adquieran conocimientos útiles para la vida y también que lo puedan poner en práctica. Lo hacemos porque como maestros y maestras queremos hacer conciencia de la importancia que tiene el territorio y la vida comunitaria en la vida de los alumnos y en la nuestra. Y porque es necesario formar sujetos para la vida, porque la comunidad lo necesita para sobrevivir y porque sin lo comunitario seremos nuevamente divididos y eso hace que más fácil entre el adversario a nuestra comunidad.

¿Qué principios o valores comunitarios queremos recuperar?

La ayuda mutua, libertad, el intercambio-trueque, el trabajo en colectivo, la participación comunitaria, la fiesta, la convivencia, la relación con la naturaleza, el hacer comunidad, sentido de lucha y resistencia, la historia oral, el cuidado y la conservación del territorio, el transmitirles a los niñas y niñas que lo que somos es en relación con el territorio y así no afectar a lo que hay alrededor.

¿Cómo nos fortalecemos?

En este caminar por nuestra educación es necesario nutrirnos y fortalecernos para seguir avanzando y no desistir, nosotros sentimos que esto pasa cuando asistimos a los eventos comunitarios, cuando aceptamos que vengan a la escuelita a dar talleres, a platicarnos sobre la lucha, a hacer algún mural o trabajo con los niños las mismas personas de la comunidad o de otros lugares para dejarles un aprendizaje a los niños y niñas. También nos fortalecemos cuando escuchamos experiencias de otros proyectos o nos enteramos de que otras escuelas también están recuperando elementos para su escuelita. De las memorias que hay sobre el movimiento, de las actividades comunitarias en las que podemos llevar a los alumnos para que aprendan sobre el territorio, sobre alguna leyenda o una excursión. Del bosque que tenemos cerca de la escuelita, del aire, del paisaje, pero también nos animamos entre

nosotros como maestros y maestras o nos recordamos que ya casi se acerca alguna actividad del calendario comunitario que nos permite reunirnos para organizar y ver como participar en esa actividad o festividad.

¿Cuáles son los retos o desafíos a los que nos enfrentamos?

A las exigencias del sistema educativo nacional, a las evaluaciones, a la desarticulación entre profes, a no hablar la lengua, a la poca participación de padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, a la falta de seguimiento de los proyectos o propuestas diferentes de trabajo a favor de la comunidad, de ser tomados en cuenta o no, el tiempo, el desánimo, falta de participación entre profes, que los padres de familia tampoco les enseñan la lengua a pesar de que si la hablan, miedo de algunos docentes por asistir a los cursos de purépecha y que se burlen por no saber hablarla, acumulación de planes y programas que muchas veces no se revisan o llevan a cabo, falta de espacios para debatir y nutrir las propuestas alternativas educativas a nivel comunidad.

¿Qué sugerimos para fortalecer este proyecto y la educación que queremos como comunidad?

Generar más espacios por parte de las autoridades comunales y el consejo de educación y cultura para hablar sobre la educación y las propuestas que se trabajan desde las escuelas, que haya más intercambios de experiencias entre escuelas de la comunidad, poder participar de manera comprometida en las actividades comunitarias donde podemos llevar a los niños y niñas de la escuelita. Generar alianzas entre profesores que compartan realidades similares. Seguir retroalimentando lo que hacemos con los proyectos y esfuerzos que se han realizados desde la comunidad. Qué esta forma de hacer educación y hacer comunidad desde las escuelas pueda ir escalando en los niveles escolares, como secundaria o preparatoria hasta lograr que desde la práctica educativa de nuestras escuelas podamos cultivar un espacio de libertad y confianza y también una educación que sea práctica-funcional para nuestra comunidad y para mantener viva la memoria del movimiento de 2011. Qué en las asambleas o espacios comunitarios podemos junto con los comuneros y comuneros, no solo los docentes pensar en qué educación queremos para Cherán.

¿Cómo podemos aportar a la comunidad desde lo que hacemos?

Consideramos que con la forma de trabajo en la que creemos y la cual se sigue nutriendo podemos mantener viva la memoria del movimiento, formar personas que conozcan su

territorio y que puedan cuidarlo y defenderlo, podemos aportar a desde nuestra trinchera seguir cultivando los valores y principios comunitarios que mantienen el sentido de nuestra vida en comunidad. A promover espacios fuera del aula donde nos podamos encontrar con otras escuelas, aprender y conocer juntos el territorio. A que desde las aulas se hable de cuestiones comunitarias y se valore los saberes comunitarios, las leyendas, los mitos, el arte, los oficios y prácticas tradicionales que son parte de la vida y la riqueza del pueblo. También podemos aportar a recuperar la experiencia de los adultos mayores para recordar la historia de los parajes, recursos naturales y cultura de la comunidad.

Podemos aportar a crear-diseñar como maestros y maestras actividades o formas de relacionarse con el territorio que puedan dejarles un conocimiento útil, primero desde lo que hay cerca de la escuelita y luego acudir a espacios más alejados. Con esa forma de pensar podemos reconocer que el territorio también es un aula para aprender y enseñar. A partir de las actividades que hemos realizado hemos ido repensando lo que es hacer educación y hacer comunidad desde la escuela, es decir, hemos podido reflexionar sobre la función que deberíamos estar cumpliendo en nuestra comunidad, no hemos terminado aún ni nos creemos más que los demás, simplemente estamos haciendo lo que podemos y creemos pertinente bajo el contexto político comunitario que ha ganado nuestra comunidad.

Así mismo, creemos que esto podría abonar a que como escuelita podemos vincularnos con otras experiencias de la comunidad y compartir reflexiones, eso parte de que entendamos que no es una pérdida de tiempo organizarnos para hablar de nuestra educación e ir pensando más en las futuras generaciones que se quedaran al frente de la comunidad cuando ya no estemos. Finalmente, pensamos que de manera general lo que estamos haciendo y aunque a veces bajemos la guardia y sepamos que tenemos que ponerle más empeño intentamos hacer pequeñas fisuras a un modelo de educación que este arraigado en las escuelas de Cherán. Soñamos con una escuela diferente, relaciones distintas con el territorio y entre ellos, a enseñar y respetar desde la escuela lo comunitario, a valorar el movimiento y no olvidar el por qué luchamos quizá quienes no lo puedan recordar sea a quienes tengamos la posibilidad el día de hoy de contarles sobre nuestra lucha, sobre cómo defendió la comunidad el bosque y así contribuir a formar sujetos para la vida.

Capítulo 4. La Fogata *Kejtsitani* Mujeres por la Memoria: Un espacio para tejer(nos) con la comunidad y hacer educación en Cherán K´eri

> Lo que hacemos lo vemos como procesos de articulación comunitaria en los cuales nos pensamos y aprendemos nosotras y reaprendemos sobre nuestro territorio, las genealogías de saberes ancestrales y de las mujeres comuneras.
>
> Niniz, 2023

Imagen 12. *Primera Fotografía de la exposición "Cherán K´eri: el cantar del bosque", noveno aniversario de la lucha de Cherán en 2020 realizada por la fogata Kejtsitani. Fuente: Archivo colectivo fogata.*

A lo largo de más de diez años en los que la fogata *kejtsitani* comenzó a hacer camino hemos podido apreciar distintas expresiones y prácticas que articulan la memoria viva con el territorio, esa memoria que se entreteje con las mujeres, los saberes, el bosque, las tradiciones, la lengua, la enseñanza y con la lucha de Cherán K´eri. Durante este caminar el

espacio de la fogata a sostenido múltiples significados, formas de ser, voces, propuestas, historias, intereses, retos, incertidumbres y cambios que han resultado en nuevos aprendizajes y posicionamientos anclados a las mujeres y al hacer comunidad[81].

Las reflexiones que hasta este punto se han abordado han girado en torno a los diálogos y discusiones sobre autonomía y educación desde distintas miradas teóricas y hemos podido conocer más sobre la experiencia de la escuelita. Estas reflexiones y acercamientos forman parte de los primeros eslabones que van articulando los hallazgos sobre la manera en que las experiencias educativas comunitarias de la escuela y la fogata pueden aportar al horizonte político y comunitario de la autonomía, la educación y el fortalecimiento de las memorias de lucha de 2011. En este capítulo se describirá parte del quehacer, la composición actual, la vinculación y participación de las mujeres en la educación, así como la influencia que ha tenido la experiencia de la Fogata *Kejtsitani* Mujeres por la Memoria de Cherán para continuar un diálogo sobre autonomías y pueblos indígenas desde Michoacán.

Hay un argumento crítico empírico por el cual ambas experiencias se encuentran en un mismo hilo teórico y reflexivo a lo largo de esta investigación y tiene que ver con las características de su hacer y con los aportes que acompañan esas prácticas y reflexiones que se hacen dentro de la comunidad. Si bien podría aparecer la duda de porque una experiencia como esta que surge en un contexto propio a partir del movimiento de 2011, que no forma parte de una institución escolar, que trabaja de manera distinta y que además no está

[81] Para las compañeras que integramos la FogataMxM hacer comunidad se refiere a: *Hacer comunidad* es salir y poner el cuerpo, a pesar de la falta de entendimiento de algunos otros o la molestia de otros tantos o que se juzgue que haces una labor porque creen que se es para obtener un beneficio directo, habrá elementos que serán juzgados, pero cuando hay un grupo firme que tiene la convicción de aportar a la comunidad y de recibir lo que venga eso nos sostiene. Si nosotras generamos incomodidad eso un punto de que estamos aportando, si somos señaladas y nos conocen y nos dicen muchas cosas es poque estamos moviendo algo, el simple hecho de tener la atención es porque estamos logrando cambiar algunas lógicas que estan bien arraigadas desde dentro y que no se notan tan fácilmente. Los que vienen de fuera que se han sumado al proceso de Cherán y que los consideramos parte de la comunidad entienden la lógica de ponerte, de generar un desgaste, de cooperar, de moverte, eso demuestra en ellas una convicción de trabajo colectivo, eso nos referimos con hacer no podemos señalar o criticar sino estamos proponiendo y eso nos mueve también a hacer comunidad, sino somos capaces de proponer algo ante aquello que nos molesta no es válido llegar solo a quejarnos. Hay una voluntad puesta para temas específicos que consideramos válidos para nombrase, discutirse, hablarse, aunque se enoje la gente o cause rareza, se enlazan porque esos temas serán la base para tomar decisiones en las cosas que queramos hacer y eso es hacer autonomía (Y. Torres comunicación personal, marzo 2024).

conformada por maestros o maestras podría considerarse como una experiencia educativa comunitaria. La respuesta a esa posible inquietud es que ambas experiencias son entendidas de esta manera porque comparten dos elementos centrales; hacen educación y coexisten dentro de la misma comunidad.

Como parte de la justificación y el enfoque histórico que sostienen esta investigación resalta la necesidad de intentar no contribuir a un discurso en la teoría de la educación en el que la dicotomía de escuela-comunidad segrega o da valor diferenciado a las experiencias o esfuerzos que surgen en el ámbito comunitario, en el entendido de que una comunidad también involucra a las instituciones que la componen, y que a partir de este discurso se coloque por un lado a lo pedagógico y por otro lado a lo educativo como si estuvieran aislados del campo de la educación. Esto ocurre partiendo del argumento de nombrarlo experiencia pedagógica para diferenciar que ocurre fuera de la escuela, de una lógica institucional o hegemónica y el segundo, partiendo del argumento de nombrarlo experiencia educativa porque está dentro de la escuela con su lógica, historia e ideales incluso se llega a nombrar así con una connotación negativa por estar bajo una lógica nacional que es ajena o intrusiva a los ideales de la comunidad.

Lo que resulta interesante es que en la práctica o realidad de la comunidad he alcanzado a percibir que la lectura hacia ambas experiencias es que son procesos educativos. Inclusive con el paso del tiempo la experiencia de la fogataMxM ha llegado a reflexionar que lo que hacen es educación y tiene sentido si comprendemos la raíz de educación desde la cosmovisión p'urhèpecha que viene de enseñar, compartir o transmitir algo que se reconoce que es importante para la vida de una persona, es como pensar en extender(te)[82], dar o disponer de ese saber o conocimiento que tú tienes y que reconoces que lo tienes porque alguien más te lo enseño a ti y que ahora haces lo mismo con alguien más porque sabes que le va a servir para algo, es así como podemos comprender que ambos proceso enseñan.

La intención más allá es que no llegue el punto en que esta diada teórica segregue o de favoritismo a una experiencia u otra, mencioné que era un argumento crítico empírico porque es un ejercicio reflexivo que también situó en mi propio discurso y también porque

[82] La analogía de pensar el enseñar desde la mujer que echa tortillas en el comal, corporalmente ella extiende su cuerpo para deja la tortilla en el comal, que se cosa, tenga una función para alimentarse y luego vuelve a la posición actual para seguir moldeando la tortilla. En la tarea de enseñar usas el cuerpo.

lo he experimentado a través de discusiones con académicos e intelectuales comunitarios y en algunos textos que he revisado desde los cuales el discurso positivo y el aplauso se lo llevan los que están dentro de la escuela o viceversa. Sumado a que ha habido un incremento en la teorización de realidades educativas dentro y fuera de la escuela coloca sobre la mesa la pregunta de ¿hacia dónde estamos cargando la balanza de la educación? El punto central es que esta valorización entre una y otra, si bien contribuye alimentar la producción teórica de experiencias con el territorio también se llega a convertir en un discurso o indicadores de diferencias que en lugar de crear sinergias o aportes entre unas y otras, generan división, polarización e indicadores para medir si una experiencia es educativa o no o que tanto sí lo es o no.

La realidad es que esas valorizaciones, formas de entender y categorizar las experiencias en las producciones académicas bajan a las comunidades y se legitiman muchas veces sin tomar en cuenta el contexto local e impactan de manera significativa en el quehacer y la percepción de cada una de estas experiencias. Por ejemplo, esto se puede ver reflejado en la construcción de una autopercepción educativa "no estoy haciendo nada o esto no tiene valor o no contribuye a la comunidad, porque el lugar desde donde estoy tiene un significado negativo" lo anterior fue una frase que escuche decir a los profes de la escuelita o "lo que yo hago no es educación porque yo no soy maestro(a) o porque yo no estoy en el espacio de una escuela" lo anterior lo he escuchado decir de colectivos de arte de la comunidad, estos son algunos comentarios que he podido escuchar en la comunidad y que sostiene también el argumento empírico de poner en diálogo ambas para esta reflexión.

El aporte está en ¿qué discurso de la educación queremos fortalecer? que sea útil para una comunidad que aspira a construir un proceso de autonomía en la educación, a hacer cambios en su educación y a sostener un proyecto político basado en las memorias que hacen comunidad y que recuperan la relación recíproca con el territorio. Desde mi postura y desde una investigación comprometida colaborativa militante considero que nos corresponde hacer otra cosa diferente a la que ya hace el Estado y las políticas educativas occidentales que buscan dividir para que cada uno trabaje por su lado, en lugar de ello aportar o incentivar a que se construyan alianzas o puentes entre los distintos sujetos comunitarios que habitan el territorio para fortalecer la comunidad. Tendríamos que acercarnos de manera gradual a lugares de formas más amables desde los cuales podamos teorizar las realidades que

acompañamos pensando más en crear conocimientos y debates que puedan ser apropiados y útiles por los sujetos comunitarios para activar cambios, propuestas, cuestionamientos de acuerdo con su contexto local.

Dicho esto, el presente capítulo se apoya de las técnicas-momentos cualitativos desplegados a lo largo de la investigación para acercar una parte de la descripción y trabajo de la fogataMxM que parte de las diversas entrevistas, conversaciones libres, la participación en actividades comunitarias, las visitas para preguntar, el acompañamiento en el territorio, el estar en espacios de diálogo sobre la educación y autonomía, pero sobre todo a partir de las charlas en la cocina y el lente de la etnografía. Junto a ello la puesta en práctica de los tres principios empíricos que sostienen un tejido metodólogo sentipensante-reflexivo con el territorio los cuales se refieren a; ser, estar y ayudar (Véase figura 7) incluyendo las dimensiones que cada uno involucra. En este capítulo estará presente en la redacción la primera persona del plural que refiere a una voz colectiva misma que compone una manera de hacer juntas además de tener la finalidad de que estas líneas pueden ser útiles para comunicar y recordarnos lo que hacemos y somos como un espacio conformado por distintas mujeres. Actualmente soy integrante activa de la fogata desde 2019 que las integrantes me permitieron ser parte de este espacio.

Atizarle a la Fogata

El contexto del levantamiento el 15 de abril de 2011 en Cherán ha marcado un parteaguas para desplegar diversas estrategias para defender el territorio, entre ellas aparece en los testimonios de comuneros y comuneras la presencia de las fogatas activas en las esquinas de las calles que convocaban a la defensa y cuidado de su territorio ante los “malos” ante el despojo, el control y la destrucción de sus bosques. En las fogatas no sólo se compartía sobre la situación de la comunidad, sino también sirvió para incentivar la participación política comunitaria en aspectos y necesidades de la vida cotidiana que eran importantes para reivindicar el sentido de comunidad.

> Las fogatas se fueron convirtiendo en un hogar para las personas, recuerdo que en las fogatas por las mañanas mi mamá y sus vecinas salían a la fogata a preparar el almuerzo y cuando estaba listo nos gritaban desde la puerta para salir a el almuerzo, de ahí las mujeres e hijos preguntábamos como les había ido por la noche, por la tarde también realizaban la comida en la fogata y por la noche la cena (Testimonio de José Eduardo Jerónimo, 2018, p. 67).

El tiempo en las fogatas no solo convocó a los adultos sino también a los niños que ahora ya son jóvenes y era un espacio para convivir, aprender y escuchar de los más grandes. La participación de las mujeres también era importante para mantener un puente o diálogo entre los vecinos y ayudarse para realizar los alimentos, esto no es cualquier tarea, sin una base que eran las mujeres, quienes sostenían la unidad familiar y el funcionamiento dentro de las fogatas difícilmente se hubieran mantenido por mucho tiempo vigilando desde las cuadras. Lo cual nos permite pensar que, si las mujeres no hubieran salido de lo privado a lo público, la función de la fogata en medio de la lucha se hubiera visto mermada. "Esas reuniones con los vecinos en cada fogata representaba una manera de hacer trabajo comunitario" (Testimonio de María Soledad Velázquez, 2018, p. 85).

La presencia de las fogatas en las cuadras no solo encendió un fuego, sino también la valentía de la comunidad es por ello que nosotras reconocemos la importancia que tuvo la fogata para sostener la lucha de la comunidad y el papel que realizaron las mujeres dentro de ellas "Al formarse las fogatas conocimos lo que es la verdadera amistad, la solidaridad, el compañerismo, la gratitud, la hospitalidad yo ahí aprendí muchas cosas con mis vecinas" (Testimonio de Martha Fabiola Sebastián, 2018, p. 89) bajo ese mismos sentido valoramos y consideramos fundamental poder representar ese trabajo desde lo que podemos hacer por la comunidad.

La Fogata *Kejtsitani*; Mujeres por la Memoria de Cherán *(FogataMxM)* es un espacio para dialogar y participar(con) capaz de Co-crear narrativas, estrategias y afectividades para hacer comunidad y hacer educación, actualmente está integrada por una constelación de mujeres jóvenes de la comunidad y acompañantes externas que nos une una amistad disidente multiterritorial comprometida con la lucha de la comunidad y con la participación de las mujeres más jóvenes como parte del relevo generacional y el fortalecimiento del tejido social. "Nosotras investigamos, documentamos, resguardamos, difundimos y resignificamos los valores, usos y costumbres, así como el sentido de las luchas territoriales, rescatando a través de la memoria la genealogía de las mujeres en la comunidad y con ellas la importancia de su quehacer" (Linares *et al*., 2023, p. 285).

Desde la FogataMxM intentamos mantener encendido el fuego "que en su origen representa el calor, la unión y la luz de esperanza" (Testimonio María Soledad Velázquez, 2018, p. 85). La memoria para nosotras ha significado una manera de relacionarnos con el

territorio y también de relacionarnos con otras mujeres de la comunidad. La defensa de nuestros bosques, la participación de las comuneras y comuneros en la lucha de 2011 y los saberes comunitarios han sido hilos reflexivos y prácticos que nos han permitido tejernos como mujeres p'urhèpecha y encontrarnos en el camino a otras y otros que también defiende la vida y el territorio desde su comunidad.

Es bajo este entramado comunitario y de resistencia local que la fogata *kejtsitani*[83] memoria viva nació en 2014 como un espacio para resguardar, investigar y difundir una memoria colectiva de lucha desde la historia oral el quehacer de la fogata en un inicio estaba acompañado de comuneras y comuneros, entre ellos maestras y maestros, así como de investigadores, académicos, tesistas y otras personas que compartían el sentido de la lucha desde este lugar. Este espacio permitió agrupar a distintas voces tanto hombres como mujeres que fueron haciendo camino, organizando actividades y obteniendo resultados donde se involucraba a la comunidad, sin embargo, los tiempos de las comunidades no responden a los tiempos y modos de las academias y poco a poco fuimos apropiándonos de este espacio más desde los ritmos y reflexiones comunitarias y agradecimos a quienes se habían sumado a la lucha de Cherán e incentivaron estos procesos, pero entendimos que la fogata tenía que seguir porque creíamos y creemos en la importancia que tiene seguir recordando e involucrar a las nuevas generaciones en este proceso.

La fogata *kejtsitani:* memoria viva, tuvo una reconfiguración en los integrantes que la conformaban y con el paso del tiempo nos dimos cuenta de que la mayoría de las que hacíamos parte de este espacio éramos mujeres que en los acciones que se sostenían en público también predominaban más las mujeres que en las reuniones para planear y preparar éramos más las que estábamos ahí y finalmente que había situaciones que nos atravesaban directamente como mujeres y veíamos pertinente también construir espacios para ampliar esos discusiones dentro de la comunidad. Las ausencias, omisiones y posicionamientos diferenciados en la forma de trabajar, en la socialización, en los entregables y en las formas de interacción nos llevó a enfocar y valorar cada vez más la participación de las mujeres en la producción, recuperación y reproducción de las memorias para la vida comunitaria.

Es así como desde 2021 nos nombramos Fogata *Kejtsitani:* Mujeres por la Memoria de Cherán porque decíamos que era importante que desde el hacer y la participación de las

[83] La palabra *kejtsitani* en el p'urhèpecha significa memoria viva.

mujeres hubiera una mirada específica y evitar lo que ha quedado solo como un relato de las mujeres como iniciadoras del movimiento de Cherán a más bien entender que las mujeres son una parte muy activa y fundamental que cohesiona la vida y el vivir en comunidad. Nosotras tenemos una postura firme del por qué trabajar con mujeres nosotras nos estamos ocupando del tema de la memoria en la medida de nuestras posibilidades porque sentimos que es necesario seguir recordando y reconocer que hoy en día este espacio integrado solo por mujeres. Detrás de ello hay un trabajo reflexivo-crítico significativo para nosotras y consideramos que eso no es una casualidad y que más bien es una fortaleza poder nombrar(nos) como lo que somos: Mujeres, lo que hacemos: recuperar, aprender y comunicar la memoria de lucha desde las mujeres y para qué lo hacemos: para la comunidad.

La historia de la fogata también se entreteje con las memorias de colaboración en procesos comunitarios autogestivos de comunicación comunitaria desde Radio Fogata y *Xamoneta C*olectivo desde muy chicas distintas en 2009 las compañeras de la comunidad que el día de hoy hacen parte de este espacio, colaboraron en iniciativas locales en las que empezaron a trabajar con muchos niños, consiguiendo y ocupando varios espacios públicos de la comunidad. La experiencia que adquirieron en estos espacios ha sido de gran valor para nutrir las formas en que es necesario comunicar lo que hacemos de manera que sea útil y aporte a la comunidad. Los aprendizajes en radio, detrás de un micrófono, el uso de tecnología para grabar, hacer tomar y crear espacios en la red para resguardar y movilizar esa información son algunas de las herramientas que las compañeras han puesto a disposición del propio quehacer de la fogata.

Acciones que reflejan una forma de hacer comunidad y hacer educación desde la recuperación de la memoria viva

A través del trabajo de la Fogata especialmente del registro y recuperación de las memorias mediante la oralidad (saberes y afectividades) se ha ido construyendo una narrativa propia en torno a la experiencia emancipatoria de lucha de la comunidad de Cherán en la que se refleja la complejidad y la multiplicidad de voces y esfuerzos endógenos "para desarrollar instituciones políticas, educativas y culturales autónomas" (Linares *et al.*, 2022, p. 223). El hilo que une el ejercicio práctico y reflexivo por hacer comunidad y hacer educación es la memoria esto quiere decir que detrás de lo que hacemos está presente una "propuesta pedagógica que reflexiona en torno al movimiento de Cherán K'eri, como un proceso

necesario para la construcción de otras formas de entender la educación y que ésta pueda tejerse con y desde el territorio" (Linares *et al.*, 2022, p. 223).

La memoria juega un papel fundamental en la posibilidad de construir y recuperar el sentido de lo comunitario especialmente en la organización y en su historia de resistencia y defensa de sus bosques. La memoria es importante para no olvidar[84]; el proceso de libre determinación, la forma de organización basada en usos y costumbres, los aciertos y errores de los cuales se tiene que reflexionar y también es necesaria para seguir caminando la lucha. La apuesta política más grande de la comunidad es recuperar la relación con el territorio, de armonía y respeto con la Madre Tierra (*Nana Echeri*) es por ello que la fogata trabaja a través de los relatos de las mujeres y sus enseñanzas para contribuir a mantener viva esa relación. Construir una educación propia parte de ejercitar las memorias[85] en el que la memoria colectiva comunitaria juega un papel central en la construcción de comunidad, pero la pluralidad de memorias muestra el entramado de significados, voces, afectos, cuerpos y enseñanzas que sostiene a esa gran memoria colectiva comunitaria.

A su vez, el posicionamiento y entendimiento onto-epistémico de reconocer que las memorias y la historia oral pueden construir una educación propia permite consolidar una apuesta por una pedagogía de la memoria que involucra a las y los sujetos comunitarios en la tarea de constituir hombres y mujeres críticos formados desde las memorias que son necesarias de recordar y que al mismo tiempo esos sujetos contribuyan a la supervivencia de la organización político comunitaria que tiene significado para la comunidad, en el fondo de esta la aspiración de poder aportar a un horizonte de autonomía desde Cherán desde mantener viva la memoria. Para lograrlo es necesario el relevo generacional y la formación y conformación de sujetos que no solo apuesten por la inmediatez sino por la sostenibilidad de un proceso político organizativo. Para sostener un proceso como el de Cherán hemos aprendido que es necesario acudir a las memorias que contenemos los comuneros y las comuneras, así como niñas, niños, jóvenes y adolescentes como parte de nuestra experiencia vivida con el territorio de ahí se despliegan cuatro reflexiones situadas a los tipos de memoria

[84] Es por ello por lo que el rescate de las memorias preserva a la comunidad purépecha de la negación, el olvido y el silenciamiento de sus orígenes, es decir, combatir una política del olvido *(morikuarhini)* (Linares *et al.*, 2022).

[85] Hablamos de las memorias debido a la multiplicidad de voces, cuerpos e historias que alimentan esa gran memoria colectiva comunitaria (Linares *et al.*, 2022).

que hacen parte del proyecto pedagógico de la FogataMxM.

La primera categoría es memoria territorial[86] misma que de acuerdo con las reflexiones colectivas se refiere a:

> a la relación que hemos tejido con éste ancestralmente, especialmente con los bosques, concibiéndolo como un integrante más de la comunidad, también se refiere a las maneras en las cuales hemos defendido históricamente a través de nuestras luchas el territorio y cómo este nos provee de lo necesario para nuestra producción y reproducción sociocultural (Linares *et al.*, 2022, p. 227).

La segunda categoría entendida, así como una memoria corporal[87] tiene que ver con "la forma como nos relacionamos unos a otros en nuestra comunidad, los roles que hemos acuerpado, pero también es la posibilidad de transformarlos y construir nuevas relaciones sociales […]" (Linares *et al.*, 2022, p. 228) la posibilidad de nombrar una memoria corporal ha remitido a la posibilidad de reconocer la manera en que como mujeres han defendido a través del tiempo su territorio, partiendo de que el primer territorio que habitan es su cuerpo. También se relaciona con visibilizar aquellos saberes, violencias, dolores, alegrías, prácticas y aprendizajes que se transmiten entre generaciones que representan legados y cambios en la participación de las mujeres.

La tercera categoría es la memoria expresada por medio del lenguaje que tiene sentido para entender los significados y la manera de ver el mundo desde el pensamiento indígena. Ahí coincide la forma de gobierno actual que parte de una forma de entender la vida en comunidad, es un eje central y transversal que permean en los otros tipos de memorias porque sin ese entramado cultural de significados lo que existe actualmente como comunidad sería vacío de sentidos porque se reconoce que esta visión del mundo indígena, en este caso el p'urhèpecha permite sostener a la comunidad. Se entiende como; "la construcción de una forma de vida, las palabras resguardan y transmiten la experiencia de un grupo: lo que vivieron, imaginaron, les contaron o leyeron, que hicieron suyo; es la experiencia compartida por un grupo puesta en discurso, lo entendemos como el recuerdo convertido en palabra, nuestra historia" (Linares *et al.*, 2022, p. 228). Finalmente, en la travesía de reflexionar, hacer y proponer como Fogata se reconoce la necesidad de nombrar una memoria comunitaria, más

[86] La memoria territorial se vincula con los conceptos de espacio y de territorio entendido lugares sagrados en relación con la cosmovisión de los pueblos indígenas.

[87] La memoria corporal se vincula con la posibilidad de comunicar(nos) (con) desde las vivencias e historias que nos conforman.

que llamarla memoria colectiva ya que "ha permitido la movilización de los comuneros y recuperar los saberes que se vinculan con nuestro territorio [en esta memoria son parte] el territorio y también el cuerpo" (Linares *et al.*, 2022, p. 229).

A lo largo del caminar de la Fogata *Kejtsitani* hemos realizado distintas acciones que consideramos pedagógicas que nutren y recuperan el sentido de nuestras luchas, fortalecer el proceso político-organizativo de Cherán y con esto la defensa del territorio y la autonomía (Linares *et al.*, 2022) las cuales han sido la creación de espacios de escucha y de diálogo con la comunidad, programas radiofónicos, exposiciones fotográficas, ponencias, un concurso[88] para realizar relatos sobre el movimiento de 2011, murales, textos colectivos, foto-bordado, talleres, cine comunitario, intercambios de experiencias con otras mujeres y procesos de autonomía nacional e internacional, hemos aprendido a bordar, hemos propiciado espacios para hablar de nuestras genealogías y para hablar de lo que nos incomoda o nos duele, hemos aprendido a crear algunos contenidos para difundir los resultados por redes sociales, hemos salido a compartir en otros espacios, hemos colaborado con algunas escuelas de la comunidad y buscamos estar presente en los eventos importantes para la comunidad tanto del movimiento como de la vida comunitaria (celebraciones, espacios de participación y responsabilidades comunitarias).

Todas estas acciones que van acompañadas de procesos de preparación, herramientas de comunicación, procesos de enseñanza-aprendizaje y gestiones comunitarias representan acciones pedagógicas, posicionamientos y reflexiones que apuntan a construir-consolidar un horizonte político comunitario para la educación en Cherán en el que exista un entramado pedagógico entendido "desde su carácter esperanzador, liberador, el diálogo y el accionar frente a la opresión como aportes de Freire" (Linares *et al.*, 2022, p. 229). Pero también representan una comprensión compleja de la educación, la cual involucra a comuneros y comuneras y a las esferas de la vida comunitaria en la apuesta de un horizonte educativo común que priorice una base comunitaria, fortalezca un objetivo común y reconstruya instituciones educativas para la autonomía, eso sin dudarlo también involucra a las escuelas y convoca a tejer redes y alianzas que fortalezcan la lucha y la comunidad. Es así como desde

[88] El concurso de relatos *Juchaari Uandakua ka Juchaari Exekua* (Nuestra Palabra y Nuestra Mirada) se realizó en 2018 mediante una pregunta detonadora: ¿qué pasó el 15 de abril de 2011? Del cual posteriormente se desprendió una obra publicada "El corazón ardiente de Cherán", la cual fue presentada y abierta al público en la casa comunal por integrantes de la Fogata.

las entrañas de la Fogata entendemos que;

> El ejercicio pedagógico es una construcción comunitaria que rescata y promueve las prácticas territoriales, por ejemplo, nuestras formas de relacionamiento y sus cambios, nuestros espacios de diálogo y participación, nuestros lugares del miedo o los que resguardan nuestra historia, convirtiéndolos en aprendizajes significativos en una triangulación entre aula, comunidad y territorio. Es decir, proponemos y promovemos una pedagogía territorial que fortalece nuestra vinculación con los lugares sagrados y/o representativos, con nuestros saberes ancestrales y con nuestro accionar organizativo y es desde ahí donde estamos construyendo conocimiento (Linares *et al*., 2022, pp. 240-241).

Lo que hasta este momento hemos situado nos acerca a argumentar que la lucha de los pueblos indígenas tiene la capacidad transformadora para formar sujetos/as y de construir comunidad desde sus propias formas, momentos y tiempos. Y eso trae a la reflexión la presencia de una memoria pedagógica de resistencia que cumple la función específica de recordar el para qué resistir desde lo que hacemos. Lo anterior ocurre al tener presente la acumulación histórica de la lucha de los pueblos indígenas que constituye una memoria de resistencia que ha sido aprendida y preservada a través del tiempo bajo el legado de la historia oral y de la relación con el territorio eso sumado a un hallazgo jurídico emancipatorio interactoral que permite hoy en día caminar a la resistencia (sujetos) en la legalidad y finalmente como resultado de una comunidad que ha aprendido a resistir a través de la formación política, los significados con su territorio y la valentía de los personas que la habitan.

Bajo este panorama, se encuentra un proceso reflexivo-crítico y formativo en el que tuvieron que comprender la función que tenía la memoria oficialista externa en la fragmentación de los pueblos indígenas que además se aleja de los contextos reales y de la forma de entender y defender el territorio, para después decidir caminar hacia la recuperación, indagación y fortalecimiento de una memoria que sí refleja el sentido comunitario y junto con él la lucha que aglutina el defender la vida. Hacer explícito este proceso formativo es de suma importancia para el análisis de esta experiencia porque podemos reconocer que las luchas sociales también forman sujetos sociales para la vida, pero no cualquier tipo de vida, sino una vida en dirección contraria a un modelo neoliberal, capitalista y violento. Esa posibilidad de distanciarse de esas formas físicas e ideológicas también conlleva la potencialidad que caracteriza este espacio de la Fogata, poder apropiarse y construir definiciones propias-cercanas a sus realidades y su lucha eso lo podemos ver

reflejado en el recorrido que hasta este momento sigue entretejiendo la FogataMxM desde su hacer y reflexionar sobre autonomía, territorio y educación.

Es así como podríamos afirmar que el espacio de la Fogata *Kejtsitani* Mujeres por la Memoria de Cherán sostiene un quinto tipo de memoria que es la memoria pedagógica de resistencia, la cual refiere a aquella que forma sujetos comunitarios basados en la valoración y el reconocimiento de la memoria territorial, corporal, de lenguaje y colectiva comunitaria. Esta memoria articula enseñanzas, aprendizajes y afectos que parten de las experiencias ancladas al movimiento y de aquellas que han sido aprendidas desde el quehacer de la Fogata que son formativas y útiles para seguir resistiendo y re-existiendo como comunidad de manera intergeneracional, esta memoria reivindica la capacidad y autonomía que tienen los pueblos indígenas para construir narrativas y mecanismos pedagógicos que alimenten sus luchas y además contrarresten los estragos de las políticas castellanizantes e indigenistas por parte del Estado. Ha sido funcional para resignificar el sentido de comunidad y para seguir comunicando la lucha de Cherán.

La particularidad de esta memoria es que está compuesta por enseñanzas-aprendizajes de otras mujeres comuneras valientes. Esta memoria pedagógica no solo forma y conforma sujetos comunitarios que defiendan su propia lucha, sino también forma y conforma sujetos externos a la comunidad que también contribuyan a la lucha de Cherán. Esta memoria permite crear nuevos tejidos de resistencia dentro y fuera de la comunidad el ejercicio de esta memoria permite formar sujetos políticos comunitarios que aprendan sobre el movimiento, para que después compartan a otras generaciones sobre ello y esas nuevas generaciones puedan seguir manteniendo viva la memoria del movimiento y por ende la lucha. De esta manera se activa un mecanismo pedagógico que contempla la memoria corporal, territorial y el pensamiento p'urhèpecha para aportar a la sostenibilidad del movimiento de lucha por la vida, mismo que sostiene la organización comunal y la supervivencia de una memoria comunitaria, reflexiones que seguiré abordando más adelante.

Un espacio de mujeres y con mujeres ¿Quiénes somos la Fogata?

La Fogata *Kejtsitani* mujeres por la memoria sostiene una propuesta pedagógica que abona a la manera de entender y hacer educación desde el contexto de Cherán. Como *fogataMxM* en la actualidad se conforma por diez mujeres de las cuales siete son de la comunidad y tres de nosotras somos externas en palabras de las mujeres de la comunidad por aquellas "han

hecho suya la lucha de Cherán y han decidió sumarse con nosotros en este caminar"[89]. No tenemos un espacio físico y permanente de trabajo, pero siempre hay un lugar que nos recibe.

La experiencia y personalidad de cada una de las compañeras que hacen parte de este espacio contribuye al quehacer y ser de la fogata. No nos identificamos como un colectivo, más bien nos reconocemos como un espacio de diálogo y participación integrado en este momento solo por mujeres. Compartimos ideales y formas de trabajo colectivas, compartimos historias, angustias, preocupaciones, anhelos y un sentido imperante y explícito de contribuir desde lo que podemos hacer a la comunidad y con ello transformar las relaciones de violencia que aún nos atraviesa a nosotras y a otras. Las que estamos somos conscientes de que la inseguridad presente en los territorios que habitamos nos interpela hasta las entrañas no solo a nivel personal sino también colectivamente de ahí que nuestros espacios de acción, trabajo y reflexión se vinculen con procesos, temas, proyectos y luchas de educación popular, justicia social, pueblos indígenas, mujeres y territorio, arte y memorias, infancias y adolescentes, ejercicio y rescate de la lengua p'urhèpecha, oficios tradicionales, cuidados y autocuidados, comunicación comunitaria, procesos educativos con el territorio, cuidado del bosque, autonomía y medicina tradicional. Compartirnos que no solo es escribir: es hacer (hooks, 2021 p. 7) y que podemos criticar en la medida en que aportamos (Niniz, 2023).

La composición de la fogata es multiterritorial eso quiere decir que está conformada por diversas mujeres que se encuentran en diversos territorios con contextos particulares tales como Cherán, Enrongaricuaro, Morelia, Ciudad de México, Colombia y Zacatecas es decir, "con esto nos referimos a que los distintos nódulos de la organización se encuentran distribuidos en distintos lugares" (Espinosa, 2019, p. 49) eso hace que las diversas miradas y contextos aporten, pero a la vez genera un sentido de adaptación y construcción de estrategias de comunicación y escucha que sobrepasan las fronteras físicas de los territorios que habitamos. Nos hemos afianzado de espacios digitales para hacer red, misma que se activa si algo en particular ocurre con alguna de las integrantes o si tenemos que apoyar de manera puntual en convocar u organizar alguna actividad.

[89] Esta es una frase que las compañeras utilizan mucho para puntualizar en una de las características que tienen las personas que se han ido sumando a la lucha de Cherán, que no son de la comunidad, sino de otras latitudes del país.

El que estemos y hagamos parte en distintos lugares nos ha permitido activar o movilizar la lucha de la comunidad y el trabajo que hacemos en distintos espacios de resistencia social y cultural lo cual refuerza también de manera crítica un andar desde nuestro territorio, afianza el trabajo desde procesos más amables y respetuosos y al mismo tiempo reafirmamos que lo que hacemos incluso desde fuera de la comunidad, es para la comunidad desde una perspectiva a futuro "la lucha también se alimentan de otras luchas" (Torres, 2019), la tarea no es fácil, pero es necesaria para seguir avanzando. La característica de que sea un espacio multiterritorial, nos ha dado la posibilidad de defender nuestro trabajo en otras áreas nos ha pasado que compartimos espacios comunes donde se hacen cuestionamientos a movimientos sociales en los cuales muchas veces han criticado la lucha de Cherán al hacer comentario como ya no hacen nada. Muchos de ellos han salido de las mismas personas que en algún momento se acercaron a hacer trabajos de investigación a la comunidad y en otros espacios omiten el trabajo que se hace en colectivo y eso va nutriendo una narrativa en la que se ve el proceso de Cherán como en pausa como si en lo cotidiano no pasará nada. En situaciones como esas nos ha tocado activar un posicionamiento de comunicar y acuerpar la discusión desde lo que hacemos y se sigue haciendo en la comunidad, no solo por nosotras sino por otros espacios.

Un espacio de mujeres y con mujeres como lo ha sido en estos últimos años, nos ha implicado defender un posicionamiento de cuidar(nos) también al hablar en colectivo cuando hablamos de ¿quiénes es la fogata?, es cierto que no todas estamos en todos los espacios, o en todo momento, no todas co-producimos un texto, o no todas podemos viajar de un lugar a otro, pero el sentido de cuidar(nos) va más allá de esa disponibilidad geográfica, y se respalda más por las reflexiones, acciones que están detrás de valorar lo que cada una de nosotras hace, aporta y resignifica de manera cotidiana. Cuando hablamos de la fogata no buscamos hacerlo a título personal, sino que intentamos que lo que comuniquemos muestre que hay otras mujeres más detrás de quién para ese momento tiene el uso de la palabra. Sostener esta forma de nombrarnos apela a lo colectivo, incluyendo las tensiones, porosidades y multiplicidades de voces y personas que conforman la comunidad. Así que hablar en voz colectiva refuerza para nosotras el sentido de esa unidad hacia dentro y hacia afuera y nutre una afectividad, una relación de *Dissident Friendships* (Halim & Philipose, 2016) que reafirma un sentido de pertenencia a la fogata y un trabajo que es de todas. Nombrarnos en

colectivo o en plural tiene una implicación política de cuidado ya que bajo el contexto de inseguridad y persecución a defensores ambientales y de un saqueo no solo de los recursos naturales, sino también de vidas humanas, es preciso que lo que hagamos siempre vaya en voz colectiva.

El que la fogataMxM funcione como una red que se activa incluso cuando las otras no están, ha permitido ver las acciones pedagógicas de manera circular y no excluyentes, es decir, que pueden integrarse y participar en algún momento de la organización, planeación o puesta en práctica de esa actividad y se considera que aporta y tiene el misma valor tanto al inicio como al final, porque al ser proceso circular en el momento en el que te integres para ayudar terminará aportando al fin último que es a la comunidad. Somos lo que hacemos, hacemos con otras mujeres y somos también en relación con esas mujeres de las cuales aprendemos y a las cuales admiramos.

Finalmente, podemos reconocer que lo que somos y la manera en cómo entendemos lo que hacemos y para qué lo hacemos nos permite avanzar. La Fogata es una red viva ya que quienes la integramos somos mujeres conformadas por tensiones, retos, problemas, contextos sociales, historias, sueños y proyectos personales que en el hacer se entretejen con las otras y otros. La fogata persigue una memoria viva, siendo una red viva las que la integramos. Eso atañe límites, contradicciones y negociaciones que se sostienen por el papel que juegan las redes de amistad y el sentido colectivo de poder ayudar. La siguiente ilustración (Ver ilustración 2) representa a las mujeres de la FogataMxM que llevan consigo una fogata encendida en una mochila con diferentes herramientas que ponen a disposición y también que la conforman en su práctica profesional dentro y fuera de la comunidad.

La ilustración refiere a que de manera personal cada una carga y hace parte de la fogata desde nuestro andar cotidiano, es como si fuera parte de nosotras, apela a una percepción de que no es algo estático ni propio de un espacio físico, sino que hace parte de una manera de pensar, investigar y de accionar en los territorios y experiencias que cada una acompañamos. La mochila con herramientas reconoce que cada una cargamos en nuestra mochila distintas habilidades y otras más que hemos aprendido en este caminar, pero que hemos decidido poner al servicio de este espacio y la comunidad. El que la fogata pueda entenderse como un espacio pedagógico y a la vez como una red viva interpreta la posibilidad de que se nutra, se fortalezca y se articule con otros esfuerzos que tengan como objetivo

contribuir a la comunidad respetando los tiempos, las voces, las formas y los espacios internos. La ilustración también representa que seguimos aprendiendo de la valentía de las abuelas, tías, madres, hijas, hermanas y comuneras, que no vamos solas y que nuestros pasos están cimentados en el contexto de lucha y nos encontramos caminando camino hacia el horizonte de autonomía de Cherán.

Ilustración 3. *Representación de las mujeres integrantes de la FogataMxM en su andar cotidiano de Cherán K´eri. Elaborado por: Ilustradora Citlali Espinosa con datos empíricos de Rosa Cleto.*

"La apuesta que estamos generando desde este espacio es desde los diálogos de la educación popular porque desde este lugar reconocemos que todas tenemos diferentes conocimientos, pero que el espacio de la fogata es algo común para encontrarnos, para aportar, para poder compartir y aprender las unas con las otras" (Y. Torres, comunicación

personal diciembre 2024) así mismo se reconoce que “la fuerza que tiene lo que todas ustedes hacen está en que trabajan juntas aunque están lejos buscan la manera de moverse, venir y apoyar, eso se agradece” (T. Ascencio, comunicación personal, diciembre 2022) es desde este lugar de valor y afecto que se entiende que el conocimiento se construye en la medida en que todas aportamos, de ahí que las que estamos somos:

- Daniela Niniz

Amiga, hermana, hija y comunera joven, Dani tiene múltiples habilidades entre ellas, es receptiva y aprende muy rápido, sabe bordar y es buena para argumentar, el trabajo que desempeña siempre lo realiza con compromiso y con entusiasmo. Sus habilidades también están detrás de una cámara, de una brocha, de la producción de un texto, de un Guion de cine y de una antena de intranet, le gusta viajar, explorar temas nuevos, es buena para debatir, su gusto por los dinosaurios y los gatitos es algo que la caracteriza y por supuesto disfruta comer. Su trabajo y compromiso en todo lo que hace se contagia y eso aporta de manera significativa al espacio de la fogata. Ella es sincera, tiene una mirada crítica de su propio quehacer cultural y comunitario y tiene claridad de su posicionamiento político, sabe lo que quiere y lo que no quiere. Ha reafirmado su gusto por trabajar con infancias de su comunidad, actualmente forma parte de la FogataMxM, de *Xamoneta* Colectivo y del Semillero Creativo de artes visuales de Cherán.

Dani es una chica de Cherán, aprendiz de otras luchas y mujeres en otras latitudes del país, desde pequeña comenzó a colaborar en espacios comunitarios autogestivos en temas de comunicación comunitaria y recorridos al territorio, vivió el movimiento de 2011. Estudió filosofía y su acompañamiento, quehacer y reflexiones se han visto influenciados principalmente por mujeres. La memoria, el territorio, la autonomía tecnológica, las mujeres, los procesos de arte-educación y los cuidados han sido caminos que la han llevado a seguir aportando a la lucha de su comunidad. Su capacidad de escucha, empatía, sinceridad, proactividad, adaptación y el que siempre busque estar para ayudar y hacernos muchas contribuye al espacio de la fogata, así como también el uso de la palabra en espacios públicos desde el cual transmite una voz colectiva al reconocer que el trabajo y aprendizaje es con otras y otros y también remueve fibras que nos inspiran a otras porque es una mujer valiente.

- Yunuen Torres

Hacedora de un fuego incansable de la palabra y de la lucha de los pueblos indígenas. Yu o Yun es amiga, hermana, cómplice, portadora de la voz colectiva, rival para algunos e inspiración para muchas, es comunera joven de Cherán es una viajera en el tiempo y mujer valiente. Tiene un gran corazón, es amable, receptiva, directa y apasionada de la música, una guitarra eléctrica o una nota musical es algo que estará presente en algún pin, dibujo o poster de su vida. La firmeza de su carácter y la capacidad de indignación por los procesos de injusticia social la colocan en un campo fértil para extender(se) en cuerpo y alma a lo que realiza teniendo una claridad de que su lucha es por la vida y que mientras esté en sus posibilidades poder ayudar lo hará incluso si eso implica poner el cuerpo para defender la voz, el bosque y los derechos de los pueblos indígenas. Realmente es una persona muy activa y las ideas que aporta a este espacio de la fogata siempre "hacen tierra" con el sentido comunitario.

Tiene un pie en Cherán y otro en el lago. Sus dos pies juntos se mueven por distintas geografías con la consigna de un compromiso social y de compartir espacios de conocimiento. Es silenciosa, nunca sabrás exactamente en donde se encuentra ni la verán presumiendo lo que hace, hace mucho, pero no lo hace para ganarse una "fama" personal, sino para ayudar desde donde la vida le permita estar. Es una líder mujer comunitaria, es gestora cultural y al igual que las demás su corazón está anclado a proceso de recuperación de las memorias, a los procesos de resistencia, a la producción creativa, a la autonomía y a la escucha y diálogo con otras mujeres. Sus habilidades también se encuentran detrás de la dirección de un guion de cine, de una grabadora de voz, de un micrófono, de una o varias brochas, de resaltar los detalles que otras no alcanzamos a ver en el momento, también es buena para hablar en público, el uso de la palabra la caracteriza y eso ha impulsado a otras mujeres a tomar también la palabra respetando a las otras y otros, pero dejando huella con su sentido crítico y sentipensante.

Actualmente su trabajo está en Serapaz México, es parte de *Xamoneta* Colectivo, fue impulsora de Radio Fogata e integrante del primer Consejo de Jóvenes en Cherán, y por supuesto hace parte de este espacio de la FogataMxM desde sus inicios. También está presente en redes nacionales como la de Cultura viva comunitaria. Las personas que la conocen tienen algo que agradecerle a ella y a su familia, porque han hospedado a muchos externos que visitan la comunidad. Pero no solo eso, sino que siempre habrá un plato de

comida y una taza de café o té de nurite que te ofrecerán estando ahí. Ella es amante del café y de la justicia social, principalmente de lo que compete a los pueblos indígenas no le agradan las contradicciones ni que hablen mal de mujeres a quienes conoce, no permite que hagan menos el trabajo colectivo. Busca apoyar incluso sin estar presente, quizá no siempre tiene tiempo libre, pero siempre habrá momentos para escuchar y proponer. Sus padres y hermanas tienen la convicción de colaborar, sus padres son comunicadores comunitarios, docentes y excelentes anfitriones por elección. Su forma de participación siempre es en colectivo, ella hace parte de distintos espacios, pero esto no lo hace sola siempre ha buscado involucrar a la hermana menor quien también forma parte de ese espacio o incluso a nosotras mismas en esos espacios que habita y transita en lo cotidiano.

Yuni aporta a este espacio un soporte e impulso para hacer, para accionar, se desprende de cosas personales e inclusive de recursos para ayudar, pone a disposición lo que sabe y las relaciones de amistad y colaboración que ha tejido en otros espacios para fortalecer el trabajo de la fogata, su capacidad crítica, empática, creativa y proactiva genera un equilibrio en vinculación con otros procesos de lucha. Su forma de ser transparente y sin filtro articula esfuerzos, participaciones afectivas y también permite convocar. Ella también vivió el movimiento de 2011. Admiramos su capacidad de resiliencia, porque ha transformado el dolor en pisadas firmes de resistencia y acción comunitaria. Siempre tendrá las palabras reales para poder recordar(nos) por qué hacemos lo que hacemos y para qué lo hacemos, a pesar de las incomodidades que eso implique. Podemos reconocer que hay un fueguito dentro de ella que no se apaga y la acompaña a todos lados, mismo que ha emprendido un vuelo muy alto que ha sido de aprendizaje para muchas de las que conocemos mediante las memorias familiares a ese fuego valiente.

- Rocelia Rojas

Amiga, hermana, hija, profesionista y comunera joven ella es una mujer de pocas palabras, pero cuando habla tiene mucho que decir. Lo que ella es se relaciona mucho con su esfera familiar, sus padres, hermanos y hermana forman una parte importante en la manera en cómo ella ve el mundo. Su familia se dedica principalmente al trabajo de la manera, ellos son artistas, sus creaciones son las trojes, lo cual tiene una relación directa con la comunidad ya que las trojes son el diseño antiguo y tradicional de las viviendas en las comunidades. Lo que realizan es un arte con la madera, tienen sus técnicas, sus tiempos, sus procedimientos para

elegir el tipo de madera y para diseñar un hogar o estructura que durara por mucho tiempo. Roce, es una mujer muy trabajadora tiene claro el tema de los cuidados y del papel de la mujer en la comunidad, porque lo ha aprendido y vivido desde su casa con su mamá, le gusta la naturaleza, sabe de plantas y de remedios caseros. Es una chica que tiene diversas alergias, pero la más importante es a las personas hipócritas y creídas por creer saber mucho y hacer menos a los demás.

Siempre la verás ayudando en casa, la mayor parte del tiempo estará ahí por lo que si tenemos que ir a buscarla ya sabemos dónde encontrarla. Ayuda a sus hermanos, a su madre y es muy atenta en las labores de su casa siempre sabe qué hace falta y que debe hacer para solucionarlo. Su familia tiene un pequeño terreno donde siembran maíz, y hemos tenido la fortuna de comer de esa cosecha, pero sobre todo de caminar por esos lugares y ver a Roce como pez en el agua en el campo, además de que su casa tiene una vista muy bonita donde se aprecian los cerros y la neblina de Cherán. Conoce muchas más cosas de las que puedan imaginarse sobre los tiempos de cultivo, la madera, las plantas, las historias de los abuelos, leyendas del pueblo y más. Ella ha aprendido a participar en espacios públicos, cuando hacemos murales o cuando realizamos alguna actividad en la plaza principal, también aprende muy rápido y aunque no llegue desde el inicio se sumará a ayudar y eso nos motivará siempre.

Le gusta viajar y aunque es tímida para hablar en público, cuando lo hace su perspectiva comunitaria-cotidiana aporta mucho a la fogata. Ella ha salido a conocer otros espacios y otras experiencias que le han enriquecido para ampliar la visión del impacto que ha tenido el movimiento de Cherán en otras latitudes del país. Es licenciada en historia y gran parte de su tiempo vivió en Morelia por los estudios, ella no estuvo durante el estallido del movimiento por decisión de sus padres, para resguardarla del peligro. Sin embargo, ella ha aprendido desde la fogata y en lugares comunes como *Xamoneta* Colectivo, sobre el movimiento desde que hace parte de la fogata.

Su capacidad para ayudar y ofrecer lo que tiene incluido su tiempo libre, es muy especial para todas las que hacemos parte de este espacio y las que la conocemos; es rígida, directa y si no le caes bien lo notaras en el primer o segundo saludo, pero cuando tienes la oportunidad de conocerla, de escuchar y de acompañarla o viajar con ella, entenderás que la historia que la conforma la hace ser quién es. Tiene un corazón muy noble y quizá a veces su

forma de ser puede sorprender a más de una persona, pero es muy impresionante poder aprender de ella y además verla participar y ayudar en espacios de la comunidad. A veces no le parecen muchas cosas que escucha o que observa, y será crítica con ello, pero recupera el sentir de que no solo es criticar sino proponer y aportar desde lo que se pueda a la lucha de la comunidad. De ella obtendrás siempre palabras directas y si hay algún conflicto ella encara la situación. Su expresión corporal y su risa comunican muchas cosas, pero estará ahí para ayudar, convivir y dar consejos de autocuidados, de cocina y de plantas. Ella nos inspira de muchas formas y nos confronta en muchas otras.

- Teresa Rojas

Teresita, ella es mamá, esposa, hija, hermana y amiga. Ella vive en Erongarícuaro, Michoacán, es una mujer muy dedicada a su familia y también exploradora de la vida y del saber medicinal con plantas. Le gusta mucho pasar tiempo en casa, una casa muy linda rodeada de plantas y animalitos. También le gusta el deporte y estar informada de lo que pasa en su comunidad, ella es de Cherán, aunque no vive ahí. Estudio en la Universidad intercultural indígena de Michoacán (UIIM) es lingüista y reivindica los saberes comunitarios, la memoria y el ser mujer desde la lengua p'urhèpecha. Ha trabajado con distintos espacios y mujeres y también ha colaborado en producciones de textos o visuales sobre la comunidad, ha participado en diversos diplomados que le han permitido aprender y reforzar su identidad.

Tiene un sentido y capacidad proactiva y empática para ayudar(se) y ayudar a los demás, ha impartido diversos talleres donde enseña lo que sabe en ellos están presentes valores comunitarios, de respeto y la cultura de los pueblos indígenas. Tere fue una de las que también estuvo desde el inicio en 2014 en este espacio de la fogata, tiene una visión más completa de las problemáticas, sentires e intereses de este espacio desde sus inicios. Su esposo es profesionista, está vinculado con espacios académicos más desde la sociología política y en experiencias de luchas sociales. Ella, aunque ahora no vive en Cherán, sigue apoyando el trabajo que realizan diferentes colectivos de la comunidad, la han invitado a dar talleres y está al tanto de lo que ocurra con la lucha. Al igual que las demás compañeras desde lo que es y hace busca recuperar saberes y memorias comunitarias que apelan a las voces de las mujeres y del legado de su territorio, su compromiso y amor por sus hijas también le ha permitido hacerlas parte de ese legado de mujeres valientes y sabedoras de lo que hacen y de

la manera en que pueden cuidarse.

Teresita es hermana de Rocelia, ambas integrantes de la FogataMxM, ella aporta mucho a este espacio, aunque quizá por la diversas actividades y compromisos que tiene no pueda estar en algunas acciones que realizamos, sabemos que es parte de la red e intentamos comunicar lo que hacemos y reflexionamos a través de los medios digitales en la medida de lo posible. Actualmente es mamá de tiempo completo por elección, ella al igual que muchas de nosotras se ve atravesada por situaciones de inseguridad en los espacios que habita eso también la sigue motivando a recordar el valor que tiene la lucha de Cherán frente a violencias territoriales que se viven en otras comunidades de Michoacán. Ella tiene una percepción clara de que el conocimiento comunitario debe resguardarse y debe transmitirse con las nuevas generaciones, su compromiso, dedicación y firmeza por lo comunitario y por el cuidado de la vida nos aporta e inspira en gran manera como fogata.

- Tsitsiki Torres

Tsitsi es de Cherán, ella tiene un gran corazón cuando se trata de rescatar y adoptar gatitos y recientemente perritos, aunque la mayoría de ellos los ha rescatado su sobrina ella se compromete con cuidarlos, darles un buen nombre y un grande hogar. Tsitsiki tiene un espíritu libre, rebelde y paciente. Ella es hija, hermana menor de Yun, amiga y comunera joven, es licenciada en Desarrollo sustentable por la UIIM, su interés y vinculación en temas de comunicación comunitaria, de cine comunitario y del trabajo con mujeres y memoria forma parte de un legado familiar desde sus padres en la radiodifusión, pero también de la experiencia y andar de su hermana. Tiene talentos muy bonitos como dibujar y ser una buena artista visual, eso lo ha puesto a disposición del trabajo de la fogata también tiene una claridad de la complejidad de los procesos comunitarios, del trabajo colectivo y del valor que tiene la familia en su vida.

Tsitsi es una chica seria a primera vista, pero sociable y madura, su capacidad para resolver en lo inmediato y acompañar es algo que aporta mucho al trabajo de la fogata. Es de las generaciones de mujeres jóvenes que se ha aventurado a estar en todas las actividades, eventos y charlas en las que como fogata hemos convocado, siempre tiene tiempo para estar, ayudar y dar su punto de vista a pesar de que tiene que cumplir con sus compromisos en la escuela y en la casa, ella siempre está presente. También le gusta estar en la cocina y hacer postres, ver series y escuchar música, le gustan los dulces y estar en casa. Su capacidad para

sintetizar las ideas y poder ser práctica, así como su capacidad para adaptarse a las diversas personalidades, humores, comentarios y formas de quienes han visitado o se han integrado al quehacer de la fogata, ella es un eslabón importante que motiva a otras chicas o juventudes de la comunidad y fuera de ella a participar y también nos da aliento a nosotras al saber que chicas como ella son el futuro de espacios como este en el que se resiste, se crea y se aprende con otras.

A pesar de su corta edad, ella tiene una mirada panorámica de todas nosotras, ha viajado, conoce otros procesos de resistencia y luchas sociales del país, escribe con cautela y lo que hace siempre lo deja impecable. Eso nos ha enseñado a tener paciencia y hacer las cosas bien porque es para la comunidad. Tsitsi sabe escuchar, sabe ayudar y sabe esperar es una artista potencial y actualmente forma parte de *Xamoneta* Colectivo y de FogataMxM. Verla participar y acompañar el andar de la fogata nos permite recordar el propósito de poder trabajar con las nuevas generaciones, ella es una de las semillas de esperanza y resistencia que estamos seguras extenderá su raíz con otras juventudes de la comunidad.

- Janneth Niniz

Janne tiene una personalidad viva, tiene mucha energía y es alegre eso nos contagia. Ella es hermana de Dani y eso tienen mucha influencia en la manera en que Janne hace parte de este espacio, ya que desde los proyectos de Xamoneta Colectivo a los que Dani asistía la invitaba y aunque ella iba, no se había involucrado tanto como lo ha hecho ahora que está en la fogata. Es decir, la influencia y participación de Dani fue un medio e inspiración para que Janne se acercara y participará en algunas de las actividades que hacíamos como en talleres, charlas y creación de murales. Actualmente ella se considera parte de este espacio, con su entrada de manera paulatina, pero activa y comprometida y sobre todo animada por ver a otras mujeres en este espacio.

Janne es de la comunidad de Cherán, estudió en la ciudad de Morelia y también le tocó vivir el movimiento de 2011. Es una de las integrantes más jóvenes de la fogataMxM y también está vinculada con el quehacer de *Xamoneta* Colectivo, al principio cuando llegaba acompañando a Dani ella se mantenía al margen, escuchaba, pero casi no participaba y después poco a poco fue integrándose, reconoce que este ha sido un espacio que le ha impactado porque se hablan temas que son relevantes para ellas ha sido un espacio en el que se siente acompañada y desde el cual sus ideas se hacen más grandes ya que se da cuenta que

no es un sentir individual o una visión única sino que más mujeres y personas les interesan temas que para ella son importantes. Además de que siente que quienes hacen parte de la fogata trabajan en la misma sintonía, con un objetivo a favor de las formas de la comunidad y eso la motiva a trabajar. Para ella es importante ver como el trabajo que se hace desde la fogata llegue a impactar en la comunidad al ver o escuchar que otras personas que no son parte de la fogata puedan valorar este trabajo y además reconocer que es útil para la comunidad, que no es algo malo eso también es algo que le motiva a estar aquí.

Janne es un ejemplo más de las germinaciones del trabajo de la fogata, pero también de la potencia que tienen las redes de amistad, familia y de acompañamiento, el que la fogata esté conformada por mujeres de la comunidad refleja el interés de las mujeres más jóvenes por conocer, confiar y estar en estos espacios. La consideramos parte de la fogata porque su personalidad, conocimientos y su experiencia de vida también la adhieren a este espacio, ha compartido relatos, saberes, retos, sueños y aspiraciones personales que la acompañan en su andar como mujer joven de Cherán. Su carácter y firmeza en hacer explícito aquello con lo que no está de acuerdo, la acerca cada vez más a lo que sí quiere hacer y desde los lugares donde se sienta cómoda y segura para ello, su humildad para reconocer que ella a veces no sabe, pero aprende y se inspira de las otras chicas es algo que enriquece el quehacer de la fogata pues nosotras también aprendemos de las más jóvenes que se integran y nos llena el corazón de alegría verlas participar y compartir la palabra.

- Yuli Velázquez

Mujer joven, amiga, hermana, hija, compañera y comunera de Cherán, Yuli es una mujer que admiramos mucho por su trabajo y por perseguir sus sueños. Ella formó parte del Concejo de bienes comunales en la estructura de gobierno comunal previa, es una chica aguerrida, dedicada y comprometida con su territorio, ha explorado el bosque y es muy valiente. Aprendió a relacionarse en el trato con diversos comuneros-hombres y aunque no ha sido fácil, su conocimiento y ser mujer también tuvo impacto en las actividades que realizaban desde este lugar. Ella se integró por invitación de otras compañeras de la fogata, recuerdo que la veíamos en actividades que realizábamos en la casa comunal o era muy común encontrarla con mujeres que trabajan la medicina tradicional en la comunidad. Siempre estaba presente y ayudando.

Su entusiasmo, ideas y energía aportan mucho al espacio de la fogata, sus

conocimientos y experiencia en trabajo con mujeres enriquece las reflexiones. Ella se siente cómoda al estar en un grupo de chicas, le genera confianza para poder expresar necesidades, preocupaciones, alegrías y diversas situaciones que la atraviesan en su día a día como mujer comunera. Para ella ha sido un espacio para aprender del movimiento y también para aportar a la comunidad al buscar soluciones, compartir y realizar proyectos en un ambiente seguro sin temor a equivocarte porque estarán las demás para sostener y ayudar.

La hemos visto tomar la palabra y la responsabilidad que se requiere para hacer parte de la estructura de gobierno en Cherán, la admiramos mucho por eso, por su ánimo y valentía para aprender y resolver, pero sobre todo para participar sin descuidar sus compromisos personales y familiares. Ella involucra a su pareja también en algunas de las actividades al aire libre y ambos tienen un pequeño negocio de comida tradicional en el centro de la comunidad, ella también vivió el movimiento de 2011. Yuli es una chica muy proactiva, es sociable y también ayuda mucho a su familia. Su capacidad para escuchar y compartir su experiencia de una manera sencilla alimenta la complicidad que sostiene el espacio de la *FogataMxM* de la cual es parte activa.

- Malely Linares

Amiga mexicana-colombiana, periodista, licenciada, maestra y doctora en áreas enfocadas a las Ciencias sociales y en Estudios Latinoamericanos por la UNAM. Sus temas de trabajo e investigación son procesos políticos, instituciones, movimientos sociales y procesos de paz para la construcción social, también los temas de cultura y la relación entre comunicación y feminismos. Es docente actualmente en la Universidad Autónoma de Zacatecas hace parte de grupos de trabajo e investigación en espacios reconocidos como la UACM la UNAM y CLACSO. Es autora de diversos textos y coautora en algunos de los cuales hacemos parte la fogata, ha ganado premios y medallas importantes en el ámbito académico.

Con todo y ese perfil académico y bagaje de conocimientos teóricos, ella tiene un pie en México y otro en Colombia, pero el corazón puesto en la comunidad de Cherán y en los procesos de justicia social entendida desde los territorios, su compromiso va más allá de la academia y desde que llegó a este espacio ha sido un canal importante para comunicar hacia afuera lo que hacemos en la Fogata. Male tienen una capacidad de convocatoria externa fuerte, su presencia en diversos espacios también aporta a que su trabajo esté a la mira de muchos y muchas investigadoras. Entre sus diversas habilidades se encuentra la de hacernos

reír, es buena para sistematizar ideas y apasionada de los retratos, su cámara ha sido una herramienta para la fogata porque con ella hemos impulsado diversas actividades y movilizado en redes sociales una narrativa de mujeres, territorio y memorias propia de las experiencias de Cherán.

Ella al igual que las compañeras de la comunidad, pone a disposición lo que sabe y lo que no sabe lo aprende, Male comparte ideales y sueños que articulan las luchas sociales con la posibilidad de cambio y transformación apelando siempre al trabajo en colectivo. Su capacidad de escucha, de diálogo, de argumentación y de proposición ha sembrado ideas que al ponerlas en diálogo con las demás germinan en proyectos sencillos, creativos y comunitarios. Ella hace parte de este espacio desde 2016 y al igual que quienes somos externas a la comunidad, busca estar presente y ayudar en lo que se requiera sea adentro o por fuera. El carácter puntual y firme de Male impulsa, propone y complementa el diálogo y el quehacer con las demás integrantes. Hay mucho que decir sobre ella, pero importa más situar que el ser parte de este espacio para ella ha sido una experiencia enriquecedora y transformadora no solo en relación con las compañeras que hacemos parte de la fogata, sino también por la relación intergeneracional que ocurre con otras mujeres y de las cuales también ella aprendido. El estar aquí en este espacio también le ha permitido conectar y comprender la realidad de las mujeres p'urhèpecha, aprender de ellas y de su capacidad de resistir, crear y de re-existir.

Male también se ha ofrecido a ayudar y ha permitido que el trabajo de acompañamiento con la fogata repercuta en su vida académica, no solo al hacer investigación, sino también al hacer activismo político y docente. El trabajo desde aquí también ha enriquecido los diálogos y alianzas con otras luchas o experiencias internacionales que contribuyen a la causa justa, ella es sociable, cómplice y amiga, tiene una mirada crítica y tiene claro un posicionamiento de trabajo con mujeres y con procesos que busquen la equidad de género, la justicia social y el trabajo comunitario. Es muy buena haciendo fotografía y también es muy buena con programas de edición visual, lo cual también contribuye a tener opciones para poder comunicar lo que hacemos de manera creativa, aprendemos de ella y de su compromiso con los procesos que acompaña.

- Yareli Rivera

Yare o la tía Yare, aliada, amiga y compañera de aventuras, ella llegó a Cherán desde 2019

y actualmente hace parte de la FogataMxM. Su trabajo y vinculación ha sido por redes de amistad y coincidencia en proyectos de comunicación comunitaria principalmente, de cine en Ambulante donde Dani, Yuni y Tsitsi fueron parte. Es de la ciudad de Morelia, pero por ahora vive más en Ciudad de México, tiene una precisión para detectar cuando no estás del todo bien, pero junto a ello tendrá un buen consejo o remedio que te será útil para sentirte mejor. Actualmente está vinculada con las integrantes también por su tema de investigación que es sobre "reescrituras tecnológicas como una herramienta para narrar y comunicar la defensa del territorio" ella estudió la maestría en Xalapa Veracruz geografía desde la cual coincidimos. El eje de trabajo con procesos de base y en temas de justicia social y derechos de los pueblos indígenas la ha llevado a trabajar en la promotoría de la defensa del territorio, en servicios de asesoría para la Paz, en Serapaz México en donde comparte un espacio común con Yuni. Sus intereses también permean en cine, la comunicación y el arte visual por lo que está inmersa en proyectos de esa índole, es gestora cultural, le gustan los tatuajes y el rap. La poesía y la escritura feminista han atrapado su corazón y tiempos de lectura atesora una máquina de escribir que es única, no encontrarás otra igual por el valor y significado que tiene.

Yare es paciente, amable y proactiva ella se ha ido involucrando poco a poco en el trabajo de la fogata, ha tenido la oportunidad de compartir la palabra y de articular reflexiones y conversaciones con las integrantes. Ella hace parte de este espacio, ha participado y se ha integrado a las acciones pedagógicas de la fogata recientemente eso le ha impactado en la reflexión y la importancia que tiene el contar con espacios que priorizan el diálogo con mujeres y que recuperan los conocimientos y experiencias desde ellas. Considera que hay una potencia en el trabajo solo con mujeres además de que se entrelaza con el interés personal de trabajar temas de comunicación y de tecnologías al servicio de las luchas sociales y de las memorias que quieren ser resguardadas a través del tiempo.

Afirma que este espacio no solo crea y genera vínculos de resistencia y de trabajo colaborativo, sino también contribuye a delimitar una postura política de investigación y una manera de cómo construir conocimiento con las mujeres. Le ha sido útil para reflexionar y cuestionar sobre su propio quehacer, formación y andar académico para saber que sí quiere hacer y que no quiere seguir reproduciendo tanto en discursos como en prácticas. No solo eso sino también que el ser parte de la FogataMxM le ha permitido identificar las múltiples

violencias que la han atravesado.

Para ella la fogata ha sido un espacio en el cual se siente acompañada, resistida y contenida para poder seguir avanzando, le gusta viajar, explorar, aprender cosas nuevas, le gusta bailar, es muy lista y tiene habilidades que le permiten relacionarse con otras diversidades y comunicar lo que hacemos en otros espacios. Ella estará ahí para ayudar y para escuchar, simpatiza con lo que soñamos en conjunto que es aportar a la comunidad e interactuar con otras mujeres de las cuales aprendemos. Reafirma su posición de autocuidado como un acto político, Yare ha llegado a complementar las personalidades múltiples de quienes integramos la fogata y también ha sumado un sentido de afecto y espontaneidad.

Finalmente, yo también hago parte de este espacio, pero no me detendré a narrarme, para mi es importante que conozcan quienes somos en colectivo, comparto mucho del hacer y de las personalidades de cada una de ellas, aprendo de sus habilidades y también pongo a disposición lo que se y puedo ayudar; eso es algo que nos hace seguir caminando como fogata a pesar del tiempo, de las ausencias y de los cuestionamientos. Mi consigna personal de ayudar, aprender y estar ha sido un eslabón para llevar a cabo las acciones en la comunidad. Estoy consciente de que desde la Fogata *Kejtsitani* Mujeres por la Memoria de Cherán he aprendido a investigar, acompañar, cuestionar y proponer y de la fuerza que esas acciones tienen en colectivo, saber que no soy yo sino muchas las me acompañan.

El espacio de la Fogata está conformado mayormente por mujeres de la comunidad eso marca una gran diferencia respecto a otros procesos en los que se busca perseguir el tiempo de lo institucional. El que sean de la comunidad marca tiempo y ritmos propios del lugar, pero también permite que se activen esas relaciones de parentesco y amistad para integrar, invitar y comunicar lo que hacemos hacia dentro. Nosotras no somos las únicas, hay otras mujeres de las que hemos aprendido y que han nutrido lo que hacemos entre ellas están: Doña Tere Ascencio, doña luz, doña melita, doña Geno, doña Tere Leco, Aleida, Belén, Betsy, Erandi, Fernanda, Vilma, Violeta, Daniela Parra y Martha. Sabemos que hay espacios que aún falta por abrir y que hay formas diversas de seguir resistiendo al interior de la comunidad, pero estamos convencidas “que entre la complejidad de tratarnos de entender en ese proceso como personas, como mujeres y también como comuneras nos nace la necesidad de seguir colaborando” (Niniz, 2023).

Posicionamientos, alianzas y límites que acuerpamos

Para construir comunidad debemos reconocer la humanidad de los demás.

bell hooks, 2024

El contexto de la libre determinación desde el andar jurídico comunitario de Cherán ha posibilitado cuestionamientos a las formas de relación entre academia y comunidades indígenas, esto a su vez, ha generado que los sujetos comunitarios sostengan un posicionamiento frente a formas extractivistas e incluso han ido creando parámetros internos de cuidado de lo propio y de las maneras de colaboración que de un sentido u otro aporten o den cuentas a la comunidad. Estas prácticas no son menores si recordamos que en la historia de Cherán han estado presentes desde hace muchos años distintos investigadores, académicos y estudiantes. De esta manera reconocemos lo siguiente:

> La Fogata se ha caracterizado por el trabajo orgánico y articulado entre comuneras, comuneros y acompañantes externos que se han comprometido con el proceso de organización comunitario de Cherán desde la investigación crítica y militante, y la Investigación Acción Participativa, características éstas que han permitido un diálogo horizontal en la toma de decisiones frente a las distintas acciones que se han puesto en marcha. A lo largo de estos años las reflexiones apuntan a que es necesario mencionar la importancia de hacer un trabajo de cara al fortalecimiento Territorio […] invitar a las y los investigadores no solamente a quienes han visitado Cherán, sino otros pueblos y procesos a que las indagaciones vayan más allá de lo que comúnmente se denomina como "extractivismo académico" sin un proceso de retroalimentación con las comunidades (Linares *et al.*, 2022, p. 223).

Como fogataMxM se tiene un posicionamiento claro que es poder aportar a la comunidad como habitantes de Cherán para ello se reconoce que no solo desde algún cargo comunitario se puede pensar en aportes, sino desde las distintas responsabilidades y ámbitos de cada comunero y comunera. También está presente un posicionamiento en lo colectivo de ver y aprender de los cuidados y de construir espacios seguros, de transformación, intergeneracionales y afectivos en los que se pueda hablar, debatir, cuestionar, preguntar y acompañar situaciones, reflexiones y acciones que contribuyan al movimiento se sumen a otras experiencias de defensa por la vida y de justicia social. Se busca "visibilizar una pluralidad de voces, diferentes en género, generación y saberes que posibilita el diálogo al interior de la comunidad acerca de sus visiones y expectativas del proceso organizativo" (Kejtsitani, s.f. citado en Linares *et al.*, 2022).

Otro de los posicionamientos parte de buscar rescatar "lo común de las memorias

profundas y en colectivo, la palabra puesta en movimiento que no relega, sino que dialoga con esas otras voces que, al igual que la nuestra, combaten una política del olvido *(morikuarhini)"* (Linares *et al.*, 2022, p. 227). Precisamente el poder partir de la consigna de no olvidar se desprende el trabajo, las reflexiones y la pertinencia de este espacio en relación con la construcción de autonomía en Cherán. Junto a ello apostamos por promover principios solidarios y colectivos, no solo al interior de la comunidad sino también con otras experiencias de lucha. Tenemos presente que no prevalece una forma única de aportar a la comunidad, no buscamos unificar lo que hacemos ni tampoco demeritar el trabajo de otras y otros comuneros, lo que nosotras insistimos es que sean espacios leales, recíprocos, colectivos, que se reconozca el valor y aporte que pueden hacer todos y finalmente que se respete y reconozca el trabajo cuando es en colectivo y también cuando es individual para que los espacios y acciones que se construyan puedan ser sólidas y contribuyan al sentido de hacer comunidad y de aportar al movimiento.

Este último punto es importante, no quiere decir que no haya un beneficio personal para aquellas personas que acompañan la lucha y que son externas, no se trata de romantizar la colaboración o el trabajo en comunidad como si no existieran tensiones o desacuerdos, sino más bien reafirmamos que nuestra critica debe ir acompañada de propuestas. Estar presentes o escuchar es una forma de vigilancia epistémica colectiva, y lo colectivo no lo entendemos como la ausencia de contradicciones, ni la ausencia de las diferencias, pero si lo consideramos como una apuesta política y segura para poder resistir, construir y reescribirnos en interlocución con las otras y los otros comunes.

Esto a lo que llamo vigilancia epistémica colectiva desde el quehacer de la fogata se ha empleado de manera respetuosa y afectiva hacia los productos que resultan del acompañamiento y de la confianza que se tiene para comunicar lo que hacemos y también para retroalimentar(nos) y decir en esto no estamos de acuerdo. Muchas veces no se trata simplemente de una revisión o aprobación verbal o escrita, sino de un asunto que convoca al cuerpo, es decir la posibilidad de estar, lo cual es de gran estima y validez para nosotras como fogata. Las personas que hemos acompañado este espacio hemos tenido la posibilidad de compartir la palabra y escribir sobre esta experiencia tenemos claridad de que hay cosas que no vamos a enunciar y otras que consideramos prudente para seguir aprendiendo. Para quienes estamos desde afuera acompañando la lucha, claro que hay una retribución y es el

tener la posibilidad de ser parte de espacios que no solo resisten y nos permiten hacer resistencia con ellos, sino también que nos han formado y conformado como sujetos/as para la vida y para la academia sea como estudiantes, investigadores o docentes.

Sabernos acompañadas también desde la escritura es algo muy valioso para las que habitamos espacios dentro de la academia. Las comuneras e integrantes de un espacio como la fogata también están conscientes de que los procesos tienen muchas direcciones, no solo hacia adentro de la comunidad, sino que también esa red se activa cuando participan en actividades o espacios en los que aquellas que somos externas a Cherán también somos parte pues reconocen que la teorización y comunicación de estas experiencias en otros espacios e incluso en los institucionales son necesarios y abonan al multiverso de narrativas decoloniales e impactos que pueden llegar a tener para otras mujeres en otros territorios.

De ahí se desprende el siguiente punto que son las alianzas, tenemos presente que lo que hacemos tendrá que pasar por la opinión y la mirada pública de las compañeras y de la comunidad en general sea una, dos tres, cuatro o todas tienen que estar enteradas de lo que haremos o incluso en los lugares donde compartimos sobre la fogata. Eso es una manera de compartir la información, pero también de legitimar que no estamos hablando de manera personal, aunque sea solo una persona la que esté al frente, reconocemos que el trabajo reflexivo y formativo viene también de nuestro andar y estar en una comunidad como la de Cherán y acompañando procesos como el de la fogata. Nos posicionamos como aprendices de las compañeras, amigas y comuneras de Cherán las unas con las otras por eso hablar de las alianzas nos remite a un trabajo con mujeres, pero no lo restringe restringen, lo que sí es cierto es que lo que hemos construido tenemos que cuidarlo, muchas, casi todas las formas de alianza y de integración a la fogata han sido orgánicas no hay un título que acredite que eres parte de, pero la sinceridad, la humildad para reaprendernos, el compromiso y la convivencia contribuye a esas alianzas. Las alianzas se tejen con otras y otros que comparten posicionamientos comunes y que respetan lo que se ha construido.

Nuestra lucha es por la vida y ese posicionamiento aporta al quehacer y ser de la fogataMxM en donde a raíz de un suceso en el que una amiga, comunera, mujer activa e integrante de la ronda comunitaria perdió la vida hemos reafirmado que nuestra lucha también es por la vida y comenzamos por accionar en los espacios cotidianos. Sobre la marcha hemos reafirmado que nuestra lucha también es por la justicia social y los derechos

de los pueblos indígenas, nos hemos equivocado, pero reconocemos que es parte de reaprender y reacomodarnos. En cuanto a los límites que acuerpamos están presentes para nosotras los que pone la misma comunidad en cuanto a espacios, dinámica y tiempos, pero también están los que son propios de la fogata de los cuales hemos ido identificando patrones de colaboración, acercamientos o participación que se camuflajea con tintes de omisiones, violencias e imposición de conocimientos y de formas, nuestros limites han sido decidir no colaborar o mantener privada lo que somos para cuidarnos, muchas veces si se llega a participar en espacios donde invitan a la fogata y al estar ahí identificamos que la vinculación va encaminada más a figurar de manera personal y se trata de volver a hablar en colectivo, de convocar a varias para escuchar y de no dar seguimiento concreto a esos espacios.

Otro límite también son las injusticias sociales y la indignación hacia el trato que muchas veces se tiene con otras mujeres, con jóvenes o infancias, pero también cuando se critica y cuestiona sin conocer las realidades y los esfuerzos que hay detrás. Y recientemente uno de nuestros límites ha sido cuidar la información que circulamos en redes sociales. Finalmente, hemos aprendido a trabajar siendo diferentes y eso genera límites personales para mantener el sentido de comunidad al interior de la fogata entre ellos está; aprender a escuchar y guardar silencio, proponer o retroalimentar la idea inicial y respetar nuestras diferencias tanto en personalidad, carácter, formas de hacer y lo más importante aprender a recordarnos la importancia que tiene reír, comer y caminar juntas.

¿Qué nos ha sostenido hasta este momento?: Amistades Disidentes

Nos sostiene lo que hacemos "porque estamos convencidas de que el espacio de acción de un comunero para su comunidad va más allá de tener un cargo comunitario, estamos convencidas de que ese no es el único espacio de acción, no es el único ámbito en el que uno tiene esta responsabilidad con la comunidad y el poder entendernos en el territorio implica entender que tenemos una responsabilidad y preguntarnos en qué medida queremos aportar y cómo lo haremos" (Niniz, 2023). Nos sostiene un territorio, una familia, las amigas, hermanas, las historias, las memorias de una lucha por la vida. Nos sostiene el ver que se integran nuevas mujeres jóvenes, el sentido que nos da vivir en una comunidad, nos sostiene aportar algo a la comunidad en la medida de lo que podemos hacer. Nos sostiene el darnos cuenta "que hay muchos niños y jóvenes con quienes podemos compartir nuestras memorias porque serán el futuro que sostendrá nuestra lucha al pasar de los años" (Torres, 2023). Nos

sostienen las memorias de valentía de otras mujeres, las motivaciones personales que se vuelven colectivas.

El que haya espacios y alianzas comprometidas, seguras y cómodas para opinar, para proponer, para aprender y para convivir. Nos sostiene que este espacio nos transforma y nos forma, nos sostienen las risas, el sentirnos acompañadas, el poder aportar algo a las luchas de las comunidades sin ser propiamente de ese lugar. Nos sostiene lo que hacemos incluso fuera de la fogata, en nuestros espacios inmediatos que es motivado por las demás compañeras. Nos une la posibilidad de transformar las cosas cuando estamos juntas, nos sostiene la posibilidad de ayudar(nos), de coincidir en hobbies, aspiraciones y dificultades e incluso nos sostienen las diferencias tanto de gustos como de personalidad: aquellas que aman tomar café por lo menos cuatro veces al día[90] y aquellas que toman té o aquellas que prefieren el frío y otras que se adaptan más al calor, aquellas que cargan suéter y rebozo para todos lados y aquellas que no usan suéter aunque el clima sea frío.

Considero que algo que nos ha sostenido a través del tiempo es la red de amistad de amistades disidentes el concepto de *Dissident Friendships* (Halim y Philipose, 2016), que ha permitido acompañarnos, crear un sentido de pertenencia, una actitud de querer estar y ayudar, que genera vínculos afectivos más allá del trabajo concreto de la fogata, que nos da la posibilidad de resistir y de habitar las emociones (positivas o negativas), que nos permite ser vulnerables, que nos convoca físicamente y que a la vez permite ser un impulso para contrarrestar el miedo y crea mecanismos para hacer frente al poder. Las amistades disidentes sostienen un sentido colectivo de la vida y es un lugar desde el cual se puede sembrar resistencia, generosidad, gratitud y comunidad, creemos que desde este espacio también nosotras estamos sosteniendo y creando comunidad (Halim y Philipose, 2016).

¡Atizarle a la fogata!*:* Una metáfora para mantener vivo el fuego del trabajo colectivo

¡Sino le atizamos a la fogata se va a apagar!, una metáfora que es útil para explicar el funcionamiento de la FogataMxM es una ilustración de una fogata real, recordemos la importancia que tenían estos espacios durante el estallido del movimiento; unían, convocaban, compartían, enseñaban, comunicaban y proponían soluciones entre diferentes

[90] Al levantarte, en el desayuno, después de comer y a la hora de cenar.

personas que hacían parte de la comunidad y que querían ayudar. Pero sobre todo eran un espacio para defender y vigilar su territorio. La metáfora que se propone parte de entender primero la importancia, el valor y el propósito que tiene la fogata y el fogón en un ámbito privado y público. Después, de entender el propósito para el cual fue encendida podremos contribuir a que no se apague para ello se necesita tener claro y presente el valor que tiene ese fuego encendido primero a nivel personal y luego a nivel colectivo.

Para mantenerla viva se requiere principalmente de la materia prima que es la leña, posteriormente de cerillos o encendedor, de un espacio en donde colocar esa fogata y finalmente de alguien que se anime a prenderla desde cero. Entender todo lo que este proceso implica primero para encenderla y después para mantenerla viva, implica disponer un lugar, elegir la madera que es apta para usarse, acercar los leños, intentar una y otra vez hasta que prenda a pesar del viento o el clima, exponerte al humo, luego estar cerca para atizarle a los leños, para sacar los leños que no están funcionando y que solo generan más humo, meter nuevos leños. Luego comisionar a alguien más para que te ayude a vigilar que tenga leños, que no se apague mientras tu quizá vas por más leños y enteras a las demás personas de que hay una fogata que esta encendida con la intención de que quizá esas otras personas se sumen para ayudar.

No es una tarea sencilla, la llama no puede estar muy alta porque puede quemar, pero tampoco muy abajo porque no calienta, es decir, no cumpliría la función para la cual fue encendida. Para representar mejor el funcionamiento de la FogataMxM se puede apreciar la siguiente ilustración (Ver ilustración 3) en ella se describe de manera visual lo que somos como Fogata, los leños que están dentro del fuego representan las personas que hoy integramos este espacio cada uno de esos leños cumple una función específica dentro de la tarea de mantener vivo el fuego, cada uno aporta algo y se beneficia de ese fuego. Al final, cada leño se transforma en ceniza misma que para muchos pueblos o comunidades tienen diferentes usos en las plantas, en la limpieza, para las plagas o para la composta esa ceniza representa las semillas de impacto que ha tenido la fogata. Los leños que están apilados de lado izquierdo representan las personas que se van sumando y que también fortalecen el quehacer educativo de la Fogata y finalmente, se observa ese piso común que representa el camino de la autonomía. En está metáfora no solo ha implicado ¡atizarle! Sino también recibir algo a cambio de ello y eso es agradecimiento, admiración y compromiso. Creemos que esos

nuevos leños que se van sumando y se muestran en la ilustración como apilados, por un lado, son ese relevo generacional que mantendrá viva la memoria del movimiento y la forma de organización política que sostiene a Cherán.

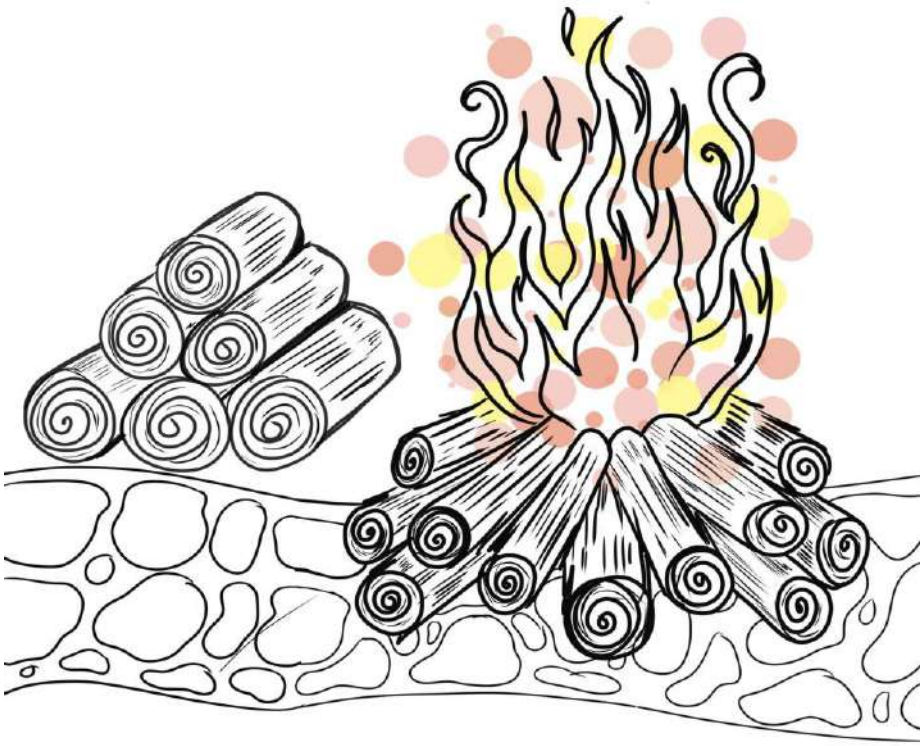


Ilustración 5. *Representación la funcionamiento y estructura de la FogataMxM de Cherán K'eri. Elaborado por: Ilustradora Citlali Espinosa con datos empíricos de Rosa Cleto.*

Atizarle a la fogata también implica nutrir una propuesta pedagógica desde las memorias y con el territorio, mantener vivo el movimiento, los saberes comunitarios, las historias de las mujeres y la función que cumplen para sostener muchos de los procesos que sostienen el tejido social. Implica reconocer un legado de resistencias de mujeres que es necesario seguirse contando a las nuevas generaciones. Atizarle a la fogata también es un llamado a la participación, a ser muchos frente al fuego, a la búsqueda de alianzas al interior de la comunidad para sostener la lucha y seguir resistiendo. De la misma manera que se sigue encendiendo la fogata el 15 de abril de cada año a las 5 de la mañana en el atrio de la iglesia del Calvario y en la cual es importante estar. Para nosotras es importante también dar

continuidad, no dejar de ¡atizarle!, cuidar lo que se crea y acompañar la lucha desde esta trinchera, sabemos que no es fácil porque lo hemos experimentado, pero es importante que siga ocurriendo para no olvidar, para dar calor, luz y esperanza que fortalezca la razón por lo que hacemos las cosas.

Sostenemos que:

-Es posible crear conocimiento desde la fogata a través de prácticas que articulan la memoria con el territorio, la autonomía y el trabajo reflexivo-comprometido con otras y otros.
-Es posible crear procesos pedagógicos desde el arte, la fotografía y los relatos.
Hay una narrativa desde las mujeres que va más allá del movimiento.
-Hay memoria(s) en plural que nos conforman para seguir la lucha.
-Las voces y el trabajo de los demás es muy valioso, la tarea está en mirar de manera crítica a través del lente de la comunidad.
-Las genealogías y legados como mujeres p´urhépechas nos conforman y nos inspiran.
-La educación no es un proceso individual sino colectivo.
-No sabemos todo, pero aprendemos para luego compartirlo.
-Nuestra lucha es por la vida.
-Buscamos fortalecer nuestra identidad, la relación con el bosque-territorio y la autonomía.
-Aún hay cambios y grietas por hacer a lo que nos afecta.
-Valorar y resguardar el conocimiento de la medicina tradicional desde las mujeres es un acto político de cuidarnos.
-Defendemos el bosque y compartimos con otros pueblos lo que ellos también defienden.
-Las memorias del movimiento son importantes para accionar procesos educativos en nuestro territorio.
-Para nosotras es importante; estar, ayudar, proponer y convivir mientras comemos.
-Ponemos el cuerpo para defender el territorio.
-Que los conocimientos y habilidades que tenemos pueden funcionar como una herramienta metodología para hacer comunidad y hacer educación.
Somos amigas de acción y corazón.
-Que bordar nos conecta con nuestra genealogía de mujeres y con memorias de nostalgia y alegría.
-La cocina o el fogón es un espacio creativo, educativo y cuidado por las mujeres.
-La fogata persigue una memoria colectiva que enfoque a las mujeres.
-Es necesario narrar desde nuestra propia voz puesta en práctica de manera critica nuestra propia organización y tejer alianzas al interior de la comunidad para seguir resistiendo y re-existiendo.

Una narrativa colectiva, una narrativa de las mujeres valientes

Como resultado de un taller para una campaña titulada “Juntas logramos más tejemos las voces para defender la tierra” facilitado por integrantes de La Sandía Digital[91] en 2021 en la comunidad de Cherán, en el que participamos como fogata y a través de herramientas de comunicación compartimos lo que implica ser mujer y luchar por el territorio realizamos una intervención sobre fotografías con técnicas de foto-bordado y también un video en StopMotion. Este trabajo se encuentra publicado en el sitio web[92] de la Sandia digital y son de libre consulta. Junto a ello creamos una narrativa que resultó de la reflexión y participación

[91]Daniela y Eloísa, integrantes de la organización feminista de producción audiovisual colaborativa, formación y comunicación estratégica que trabajan a favor de la justicia socio-ambiental y de género y los derechos humanos.

[92] Véase https://juntaslogramosmas.lasandiadigital.org.mx/cheran-michoacan/

de distintas mujeres jóvenes de la comunidad y externas a ella que quisiera retomar y reconocer como un texto colectivo en donde el ser mujeres desde la lucha de Cherán nos llevó a construir una narrativa colectiva, con la cual también nos reconocemos.

> Las mujeres jóvenes de Cherán venimos de un linaje que valora la fuerza, el respeto, la tradición, el buen vivir, la palabra y reconocernos en comunidad. Nuestras ancestras valoran el amor la valentía y la paciencia buscan vivir tranquilas, convivir y relacionarse defender la vida y la *Jarhoajperakua.* Nosotras sus hijas, nietas, sobrinas, nos reconocemos en la valentía, en la alegría, el amor, la paciencia y la desobediencia. Nos aferramos a estar juntas determinadas con firmeza y valor, nos gusta colaborar, participar y alcanzar nuestros logros en la vida, bordar y el estudio. A las mujeres jóvenes de Cherán nos gusta poder decidir por todo esto para nosotras es importante mantener la vida, nombrarnos acompañarnos y cuidarnos. Nuestra voz se tiene que escuchar por eso creamos espacios donde seamos plenas para seguir en el eco porque estando juntas nos sentimos seguras. Para nosotras es importante reconocer el territorio trazar un camino para las nuevas generaciones reconocemos nuestra herencia y caminamos hacia un futuro con más apertura para las mujeres. Para nosotras es importante resguardar e ir tejiendo nuestras historias porque nos queremos vivas, las mujeres jóvenes de Cherán amamos lo nuestro valoramos y conservar la sabiduría para seguir pensándonos en nosotras. Las mujeres de Cherán son valientes tuvieron que serlo para defender la vida de sus hijas y nietas nosotras también somos valientes (Autoría Colectiva, 2021).

Imagen 13. *Una de las fotografías intervenidas con la técnica de foto-bordado durante el taller de "Juntas somos más" impartido por la Sandia Digital en Cherán Michoacán. Fuente: Archivo colectivo fogata.*

El papel de las mujeres p´urhépecha en la educación y las memorias en Cherán

La principal tarea que ha enfrentado la FogataMxM para comenzar a bordarse nuevamente con la educación de Cherán ha sido a través de reconocer los procesos y formas que no les gustaría seguir replicando porque alimentan a un sistema educativo violento con los saberes comunitarios y que es ajeno a las realidades de la comunidad. Intentar bordarse nuevamente con el concepto de educación no ha sido una tarea sencilla, se han abierto memorias de desagrado que alejan por un momento la idea de que hacer educación es algo que le compete también a los comuneros y las comuneras. Tal como priorizamos en la introducción de este capítulo muchas veces los discursos y debates que componen una estructura educativa dividen y fragmentan en lugar de encontrar puntos en común, y a través de la historia oficial y de narrativas locales se otorga una posición al docente de unicidad y superioridad en el conocimiento lo cual pone en una posición inferior aquellos que no son docentes, pero que también tienen conocimiento o viceversa. Esta realidad concentra un peso y responsabilidad en los maestros y las maestras, pero también va generando en ocasiones tensiones a nivel comunitario impidiendo la posibilidad de tejer alianzas con otras y otros sujetos comunitarios sabedores de conocimientos territoriales, ancestrales y lingüísticos que contribuyen al quehacer de la educación dentro de una comunidad que resiste.

Si bien, la tarea de bordarse con la educación no es sencillo considerando la historia incluso racista que ha tenido la educación para los indígenas que proviene de una visión del estado. La fogataMxM ha comenzado a bordarse con ella, al reconocer que el proceso educativo también comienza desde el ámbito privado como la casa, la familia y pasa por espacios de aprendizaje en donde participa la comunidad, la fiesta, las relaciones de parentesco, la relación con el movimiento y la relación con el territorio. Parte del entendimiento de que la educación es multiactoral y que en las escuelas también puede participar la comunidad pues las comunidades saben qué saberes son importantes de enseñarse de generación en generación (Zibechi, 2017). La educación no es vista como un proceso mecánico ni como una tarea que solo deba realizar la escuela, pero reconocen que sí le corresponde a la escuela fortalecer el sentido comunitario desde su práctica cotidiana y

compartición de conocimientos sobre el territorio.

Las mujeres en la primeria línea de resistencia: La vida cotidiana

Existe una narrativa que sostiene que las mujeres fueron las iniciadoras del movimiento que ellas fueron las que encabezaron esta lucha la mañana del 15 de abril de 2011 el relato se ha ido construyendo desde diferentes voces al interior de la comunidad y se ha reforzado en un discurso externo que permite centralizar a las mujeres en la lucha. El reto está en recordar(nos) que las mujeres no solo tuvieron la valentía para estar en la primera línea de resistencia en el movimiento, sino que lo han estado y lo siguen estando desde la vida cotidiana. “En nuestra labor como mujeres de la comunidad de Cherán, tenemos que plantearnos las preguntas de ¿dónde está esa mujer que enfrentó a los malos?, ¿qué estamos haciendo como mujeres? y ¿cuál es el papel que nos toca seguir para la continuidad de este proyecto que es Cherán K´eri desde 2011?” (Torres, 2017).

No solo se trata de hablar de las mujeres como iniciadoras del movimiento, sino también de las mujeres que hacen, que sostienen y que reproducen la vida en comunidad. Es la mujer que observa, pregunta y opina “que, en el proceso de reconfiguración de su comunidad, en cuanto a la organización colectiva, la unión, es una forma de responder y que partir de los saberes ancestrales y actuales se puede crear un horizonte de esperanza para las nuevas generaciones” (Testimonio María Soledad Velázquez, 2018). Es una mujer que participa en las fogatas, que sostienen lazos de unidad, que está presente en asambleas, faenas, apagar incendios, que vigila y cuida y que hace educación. Son mujeres que sienten el concepto de territorio (Torres, 2017) con el cuerpo. Esto no es menor, los pueblos indígenas sostienen una relación atemporal con el territorio, trasciende generaciones, conflictos y fragmentaciones sociales, se entreteje con la vida y de ahí se producen nuevas semillas para la resistencia de ahí que a partir de la lucha “las mujeres de Cherán nos entendemos como parte del territorio, como el que habitamos y que tenemos que defenderlo, que tenemos que ser cuidadoras inmediatas de esto que es la vida” (Torres, 2017, p. 122).

A través del trabajo que realizamos como Fogata hemos podido ir conociendo y admirando cada vez más el papel de las mujeres comuneras p´urhépechas de Cherán en

relación con el cuidado y la defensa del territorio, bajo la consigna de poder recuperar los testimonios desde las mujeres en el marco del décimo aniversario llevamos a cabo diversas acciones pedagógicas[93]. Entre ellas realizamos diferentes entrevistas[94] a mujeres de la comunidad, este trabajo nos implicó tiempo, organización y distribución de tareas; decidimos acudir con mujeres comuneras que en primera instancia admirábamos y conocíamos por el trabajo, participación y palabra que han sostenido desde el inicio del movimiento. Durante este tiempo visitamos a cada una en sus espacios íntimos nos recibieron para poder conversar, nos contaron sobre lo que ellas realizaban, cómo habían participado en el movimiento y también la manera en que se relacionan con el cuidado del territorio. Fue una experiencia privilegiada el poder escuchar de primera mano que la tarea de tejerse con el territorio, con la lucha y con la enseñanza-aprendizaje es basta y se vincula con una transmisión de conocimientos y prácticas de generación en generación y que al mismo tiempo son estas memorias sostenidas a través del tiempo las que aportan al fortalecimiento de la vida en comunidad y de la autonomía.

Al recibirnos en sus casas o en espacios de trabajo nos dieron la apertura para preguntar, pero también esos momentos se convirtieron en espacios de aprendizaje para las jóvenes que escuchaban atentamente las voces de las mujeres más grandes, sus relatos estaban basadas en sus experiencias, expresiones corporales, anécdotas y aprendizajes a raíz del movimiento. Este ejercicio investigativo de acordar tiempos, de caminar juntas para llegar al lugar donde íbamos a visitar, el tener nervios por preguntar, pero también emoción por conocer desde el sentir y pensar de las mujeres lo que había sido para ellas este proceso del movimiento fue algo que nos motivó. Al finalizar la entrevista, tomamos algunas fotografías de cada una de las mujeres en el espacio que ellas decidieran, la intención con ello era poder acompañar ese relato con la fotografía de la mujer que encaraba esas memorias. Ese momento

[93] Entre ellas; exposiciones fotográficas que han ido viajando y comunicando lo que hacemos en otras latitudes, grabaciones para programas de radio, capsulas informativas, diálogos digitales en lo local, nacional e internacional, bordados, ejercicios reflexivos, talleres, intervenciones comunitarias de arte-educación, textos colectivos y por supuesto las visitas y relaciones de amistad y admiración que se han tejido con esas mujeres valientes de la comunidad.

[94]Puedes consultar algunos de los testimonios en la siguiente página http://cherankeri.weebly.com/mujeres-por-la-memoria.html

fue muy agradable porque no solo intercambiamos palabras, sino también sonrisas y consejos. Sabíamos que no solo se trataba de una narrativa de las mujeres en 2011, sino de algo que seguían haciendo día a día. Al salir de ahí era retador para cada una de nosotras lo que habíamos aprendido y escuchado, incluso la forma en que nos habían recibido a pesar de sus actividades, con una calidez y con palabras que nos motivaban a continuar el trabajo como fogataMxM.

Este ejercicio de preguntar y escuchar con otras mujeres nos llevó a repensar la manera en que desde nuestras prácticas cotidianas estábamos cuidando el territorio y también a nosotras mismas. De estos relatos resultaron diversas "piezas comunicativas que dan cuenta de las diferentes formas en que las mujeres asumimos y nos posicionamos en la comunidad" (Linares *et al.,* 2023, p. 287). Acompañado del caminar de la palabra surgió una pregunta ¿A qué mujer de la comunidad de Cherán admiras? Esta pregunta impulsó la participación en espacios públicos como el puente del barrio cuarto, pero también por medio del correo electrónico. De cada una de las respuestas se desprendieron distintos materiales que se circularon por las redes y se resguardaron en una página web, esto como parte de los objetivos de la fogata.

"El crimen jamás creyó que las mujeres de Cherán todavía éramos valientes" (Testimonio de Doña Melita, 2021[95]) "Un día el delantal también sirvió para taparle los ojos a los talamontes y que no nos reconocerán" (Testimonio de María de Jesús, 2021). El ejercicio de preguntar(nos) con otras mujeres para la fogata ha sido de gran aprendizaje para comprender y reconocer que ellas siguen resistiendo desde la primera fila de la vida cotidiana, que las

[95] Véase https://m.soundcloud.com/user-13345585/dona-melita

mujeres también han sostenido aprendizajes que se han dado a la tarea de enseñar a otras para que esos saberes no se pierdan. La triada metodológica de preguntar, escuchar y visitar ha resultado en la admiración y fortalecimiento de la identidad de las mujeres p´urhépechas de Cherán, cada una de las piezas que se crearon se hicieron con la intención de que esos testimonios y memorias se movilizaran para que otras mujeres y hombres conocieran de ellas.

Las memorias narradas sostienen una lucha vigente, una tarea desde las mujeres que involucra un espacio cotidiano, familiar y comunitario un testimonio que refuerza el trabajo de las mujeres menciona "salir a la asamblea aquí en la comunidad tiene la misma importancia que salir a comprar para la comida a veces no vamos porque no alcanzamos porque tenemos mucho que hacer para la misma casa, pero también para vender y tener un dinerito" (T. Leco, comunicación personal, diciembre 2022). Durante estas actividades aprendimos a respetar y admirar aún más el papel de las mujeres en el fortalecimiento del tejido comunitario, pero también en la tarea de resguardar las memorias corporales, territoriales y de lenguaje. Conocer las respuestas a estas acciones pedagógicas nos ha ayudado a comprender lo que realizan las demás compañeras, detonó que las mismas mujeres reconocieran que su admiración por otra mujer de la comunidad la había inspirado a hacer y ser lo que actualmente realizan, reconocer que han aprendido de otras mujeres y eso generó un sentido de unidad de y admiración entre ellas a través de sus relatos.

Como Fogata también nos atravesó la pandemia por Covid-19 que inicio en 2020, a nivel comunidad paralizó actividades que convocaban a lo colectivo, entre ellas el programa del aniversario, la feria de la planta medicinal, la dinámica de las asambleas, sin embargo, el trabajo que realizamos desde la recuperación de los testimonios en el 2021 incentivó a la fogata a desarrollar parte de las estrategias antes mencionadas mediante el archivo digital, así mismo, al sistematizar y reconocer los datos empíricos que teníamos se crearon algunos guiones que recuperaban el tema de los cuidados y autocuidados desde los saberes comunitarios de las plantas y con el territorio. De ahí recuperamos fragmentos concretos que creíamos pertinentes para comunicar a la comunidad en medio del miedo, incertidumbre y de los contagios, para ello cada integrante de la fogata se dividió para grabar desde su casa o espacio el guion correspondiente y después esas pequeñas cápsulas se transmitían en radio

fogata.

La pandemia representó un parteaguas importante a nivel comunidad, pero también como fogataMxM para aprender y reafirmar que el trabajo de comunicación comunitaria este tejido con el quehacer de la fogata. El objetivo principal para nosotras incluso en medio de la pandemia era seguir haciendo comunidad eso implicaba otras actividades que nos convocaban a un espacio físico, pero que seguimos realizando mediante grabaciones, transcripciones, videollamadas, chats, materiales audiovisuales, radiofónicos[96] e intercambios de experiencias. La pregunta detrás de cada producción era ¿qué podemos hacer como fogata para la comunidad? y ¿de qué manera aporta a la comunidad? Parte de esa manera de aportar se ha concentrado mucho en respetar la memoria del lenguaje desde la lengua p'urhèpecha en el cual la voz de Doña Teresa Ascencio[97], mamá de la compañera Yunuen Torres integrante de la fogataMxM, ha sido una mujer pilar para el proceso de traducción y revitalización de la lengua *puré.* El trabajo no se ha realizado bajo un tiempo institucional o académico, sino más bien ha respondido a las necesidades, ideas y tiempos de las compañeras que hacen parte de la comunidad y en relación con el aniversario del movimiento que es uno de los momentos que consideramos cruciales para seguir movilizando la memoria y comunicando en espacios públicos lo que hacemos. De manera que, hablar de las mujeres en el bosque-territorio y en la vida cotidiana comprende que las memorias están ancladas a diversas acciones que hacen las mujeres de la comunidad para sostener la vida y la relación con el bosque.

Las mujeres y el bosque

Mediante los relatos y testimonios y el ejercicio de sistematizar cada uno de ellos nos dimos cuenta de la conexión que había también de las mujeres y el bosque que vinculaba a la percepción y las prácticas de cuidados y de defensa. "Estos conocimientos y cultura son producto de muchos años de interacción de la comunidad con el bosque […] una relación de

[96] Véase https://soundcloud.com/mujeres-por-la-memoria-de-cheran/4-uarhiicha-kaskukua

[97] Teresa Ascencio es una maestra muy querida dentro de la comunidad, quien además de dedicarse a la recuperación y enseñanza de la lengua p'urhèpecha, también es productora radiofónica y locutora bilingüe (Linares *et al.,* 2023).

interdependencia y de reconocimiento con que el bosque habita la comunidad y la comunidad al bosque" (Cleto Díaz y Moreno Badajoz, 2022, p. 49). A través de las memorias de las comuneras de Cherán se entiende que los cuidados no solo se perciben en el ámbito personal y familiar que partía de la casa, la familia, las relaciones parentales, sino también se pensaban a nivel comunitario con actividades que contribuyeran al cuidado de los otros como la participación en el huerto, el vivero comunitario, el reciclaje hasta los espacios de la medicina tradicional. Pero esta percepción que conlleva a la acción se amplía y refuerza con el movimiento de 2011 en el que se reivindica la relación humano-naturaleza, convirtiéndose en una coyuntura ontológica para revitalizar las memorias que las y los ancestros en relación con el bosque de ahí que las mujeres no han dejado de aportar a esa nueva ontología del ser mujer p'urhèpecha en el bosque-territorio recordando el legado que se les fue inculcado, pero con nuevas reflexiones "hemos ido cuestionando los conceptos que se nos imponen o que ya están predefinidos como el ser mujer indígena porque lo ven desde lo institucional y dejan de lado la relación con las memorias de nuestro territorio" (D. Niniz, comunicación personal diciembre 2024).

El bosque que también es un territorio comunitario (Maldonado Alvarado, 2022) y a la vez un lugar íntimo que resiste (Muchavisoy, 2018) conserva memorias de cuidados, es decir "el bosque nos ha cuidado a nosotras, a mí familia, a mi esposo cuando sale a ver a los animales porque el regresa bien nos cuida con todo lo que da muchas de nosotras con hierbas nos hemos curado" (T. Leco, comunicación personal abril 2022). La percepción acerca del cuidado desde las mujeres de Cherán se entiende en dos direcciones de lo que la comunidad puede hacer para cuidar el bosque y de lo que el bosque ha hecho para cuidar a la comunidad, esta visión respecto al bosque es la que se intenta comunicar a las futuras generaciones que va desde lo personal como la salud hasta lo que un bosque vivo produce para generar vida desde la flora, fauna, el aire e incluso las plagas que también adquieren una función.

Por otro lado, la defensa se vincula con la capacidad, disposición y politización de las y los sujetos comunitarios respecto a su identidad y su pertenencia a un territorio "como jóvenes el movimiento implico el empezar a reconocernos como miembros de pueblos originarios y a darle ese valor que tiene el pertenecer a esta cultura p'urhèpecha, el vivir en

el corazón de la Meseta P'urhèpecha que es Cherán" (Torres, 2017, p. 122), pero no solo eso sino también el reconocimiento en su complejidad del territorio como el principal sentido de pertenencia pues "cuando hablamos de hombres y mujeres sin territorio, podemos hablar de personas sin pasado claro y sin futuro concreto" (Torres, 2017, p. 122). Las mujeres comuneras de Cherán cuando hablan de defender el territorio no solo se reflejan en sus palabras, también su corporalidad y la historia del movimiento y de su vida cotidiana muestra que han puesto el cuerpo para defender su ser mujer en el territorio, su casa-territorio, su familia-territorio, su comunidad-territorio y su bosque-territorio. En la práctica de defender el bosque también ocurre una percepción ontológica del significado político-supervivencia que tiene en la reproducción del sentido de la vida comunitaria esto alrededor de las prácticas y los geosímbolos (Maldonado Alvarado, 2022) que las y los habitantes construyen, resguardan y valoran a través del tiempo.

Para las mujeres jóvenes y adultas es importante que se camine el bosque-territorio, que conozcan qué le duele al bosque y a la Madre Tierra, para reaprender a relacionarse con respeto y armonía reconociendo que la tierra produce y cuida en esa tarea la participación de las mujeres está presente y desde el quehacer de la fogata hemos podido comprender la manera en que ellas conciben el cuidado y la defensa en espacios públicos y privados mediante el relevo intergeneracional. La tarea de enseñar y compartir esa percepción ontológica sobre el bosque y la relación con él se encuentra en la cosmovisión, en los espacios y tiempos de la comunidad que pasa necesariamente por las mujeres y la memoria del lenguaje en el tiempo de casa, de crianza, de cocina, de trabajo en el territorio, de relaciones sociales con otras mujeres, de educación y de comunicación dentro de las actividades en las que participan en la comunidad. Entre esa travesía de comunicar y avivar el fuego se articula un ejercicio visual las mujeres y el bosque-territorio en la exposición fotografía se crearon ediciones como la exposición de "Cherán K´eri: el cantar del bosque[98]"que relacionaba la presencia del bosque en la vida cotidiana de las y los comuneros. De esa manera, entre la combinación visual de relatos, fotografías y de caminar el territorio se encuentra una

[98] Véase Página web "Exposición fotográfica: el cantar del bosque" https://cherankeri.weebly.com/cheraacuten-keracutei-el-cantar-del-bosque.html

publicación de mujeres guardianas en un fotorreportaje publicado en 2023[99] donde se pueden apreciar también elementos del bosque, el bordado y el trabajo de las mujeres en el cuidado y defensa del territorio como parte de la construcción de estrategias para sostener la vida.

Fotografía 8*.Recorrido al territorio de Cherán con la Ronda Comunitaria en noviembre de 2022, conversación directa con Estrella mujer comunera exintegrante de la ronda. Fuente: Archivo personal.*

Las mujeres en la medicina tradicional: El cuidado en lo colectivo

Las mujeres también le hacemos a la política

Torres Tomás, 2022[100]

"Valorar los conocimientos, los saberes, los mitos y las tradiciones que ha permitido la reproducción de la diversidad biológica asegura la continuidad de vida en las generaciones presentes y futuras" (Cleto Díaz y Moreno Badajoz, 2022, p. 49). La dimensión pedagogía del medio ambiente ha tocado las puertas de las escuelas con el fin de consolidar entre los

[99] Consultar texto apartado de "Fotorreportaje mujeres guardianas de la memoria y el territorio de Cherán" (Linares *et al.,* 2023). https://www.academia.edu/117850233/Mujeres_p_urh%C3%A9pecha_guardianas_de_la_memoria_y_del_cuerpo_territorio_Fotorreportaje

[100] Entrevista a Doña Luz Torres Tomás en abril de 2022, actualmente integrante de *Sesipikuerarin* y del Concejo Mayor 2024-2027.

estudiantes y el profesorado una relación de cuidado, respeto y valoración cultural de su bosque-territorio. Las mujeres han tenido una participación activa dentro de esta labor, como maestras de la medicina tradicional, como maestras aprendices de otras mujeres, acompañando en el territorio, enseñando a otras mujeres y curando. En la comunidad de Cherán se encuentra un grupo de mujeres que trabaja la prevención de la salud, dan tratamientos y trabajan principalmente con otras mujeres de la comunidad. En este grupo de mujeres que se concibe por las integrantes como cooperativa que lleva por nombre *Sesipikuerarin* que ha puesto a disposición su servicio en un local de la comunidad en el barrio primero desde mayo de 2019 aunque previo a ello lo realizaban desde su espacios particulares, las mujeres trabajan por el rescate de la medicina tradicional y el cultivo de esas plantas, su trabajo no omite el tratamiento que una persona pueda llevar previamente por indicaciones de los médicos más bien se busca que continúen su tratamientos y se apoyen de las plantas.

Las mujeres que hacen parte de este espacio tienen su propia organización en la que se distribuyen el trabajo, el servicio es para la comunidad y también elaboran productos que realizan ellas mismas que van desde un conjunto de plantas, jabones, pomadas, preparación de cápsulas con las mismas plantas y para ello acuden a herramientas de antes como el metate. Y, por otro lado, también tienen un huerto medicinal temporal por lo que de acuerdo con la temporada se respetan los tipos de plantas que se dan, aquellos que resisten de acuerdo con el tiempo sea al calor o al hielo. En todo esto trabajan y buscan como parte de sus objetivos involucrar a los jóvenes específicamente con mujeres, aunque no tienen problemas en trabajar con varones se apoyan de la participación para poder cultivar hortalizas y realizar los productos medicinales. El espacio que se designa para aprender es continuo, en el huerto se les enseña desde cómo se llama la planta hasta como se debe preparar un producto, se realizan también recorridos para la recolecta de plantas la mayoría de las plantas salen de los huertos de traspatio de las compañeras y también del huerto comunal y también salimos a recolectar plantas silvestres alrededor de la comunidad. Es importante este proceso de hacer educación y cuidar porque se les enseña cómo debe de recolectarse la planta para no dañar el bosque, ni hacer que se pierda la raíz.

Este trabajo también se ha visto acompañado por relevos generacionales, de aprendizajes y de la compartición de los conocimientos de las plantas a través de capacitaciones por parte de las médicas de la comunidad, además de su participación en conferencias y talleres en otros estados, pero también en otros pueblos cercanos. Es interesante porque en esta apertura para capacitarse llevan más de diez años su prioridad es poder aprender de las experiencias internas, pero también colaboran con mujeres externas que les apoyan principalmente en temas de psicología desde los cuales se generan intercambios de experiencia. También trabajan con el tema de prevención de violencia y el cuidado del cuerpo de las mujeres desde campañas de atención e información donde se apoyan con otras mujeres y organizaciones como Mujeres Aliadas de la comunidad de Erongaricuaro y de la Meseta.

La educación también es entendida desde *Sesipikuerarin* como "aquellos conocimientos que nos enseñan o alguien nos comparte para la vida pues la educación que viene del estado está mal porque limita y solo le da importancia a lo de afuera no da espacio para enseñar lo de aquí" (L. Torres Tomás, comunicación personal abril 2022). Asimismo, la educación también se entiende con relación a los valores aprendidos y la relación con el territorio;

> Pero cuando salí de la comunidad me di cuenta de que te reprimen afuera por no tener estudios o un papel que diga que sabes, pero yo no me siento menos que alguien que sí tiene un título, no me avergüenzo y no me arrepiento, pues tengo la educación que me dieron mis padres con valores porque ya somos alguien en la vida y nos tenemos que reforzar con nuestro territorio, respetar al otro también es una forma de cuidarlos ver que lo que hagamos no afecte al otro (L. Torres Tomás, comunicación personal abril 2022).

Las mujeres que trabajan en la medicina tradicional representan una fogata activa cuidan y sostienen la vida en lo comunitario, se preocupan y ocupan en espacios que van más allá de lo personal y eso conforma un sentido de reciprocidad, ellas hacen comunidad y hacen educación es un proyecto que fortalece la autonomía y la educación desde la relación con el territorio. Piensan en el cuidado de su cuerpo y adquieren mayor consciencia de ello, pero también comparten esos saberes con otros para cuidarlos y ese mismo sentido de cuidado ha

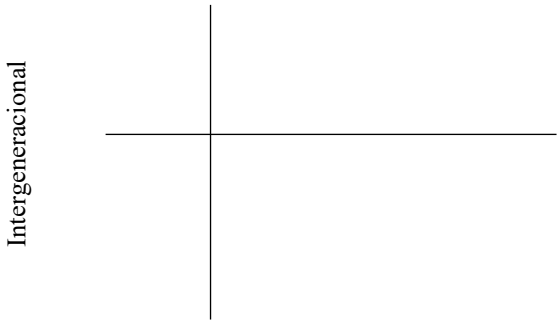
llegado a algunas escuelas a través de la recuperación de plantas medicinales o participación en talleres para aprender más de lo que compone a su territorio. Este grupo de mujeres fueron con quienes nos acercamos como fogata para rescatar testimonios de su participación en el cuidado y defensa del territorio ya que no solo hacen parte de este espacio, sino que participan en la comunidad, generan proyectos con otras mujeres y han hecho uso de la palabra en espacios públicos. “Lo que nosotras hacemos incluye compromiso y ser responsables para aprender, pero sobre todo ser humildes para preguntar lo que no sabemos a quienes sí conocen de la comunidad por su historia y experiencia” (L. Torres Tomás, comunicación personal abril 2022).

El papel de las mujeres en la reproducción de las memoria(s): Bordarnos-con

En la analogía de bordar también encontramos la manera en que se reproducen estas memorias corporales, de lenguaje, territorial y pedagógica de resistencia mismas que sostiene la fogataMxM pues en el hacer bordamos con nuestras abuelas, hermanas, tías, vecinas, parientes y amigas. En la fogata hemos bordado, durante el taller de la sandía digital pusimos en práctica algunas puntadas y en la exposición de foto-bordado de mujeres en el marco del XI aniversario del movimiento en 2022 afuera de la casa comunal en Cherán durante este ejercicio previo para la exposición bordamos y nos bordamos en colectivo. A partir de las fotografías que resultaron del trabajo investigativo con otras mujeres comuneras se imprimieron en tela a blanco y negro y en ese momento también bordamos juntas elementos de la imagen que la resaltaran y la compañera Rocelia desde la carpintería se mandaron hacer los caballetes para exhibirlos y que estuvieran al alcance de todos incluso de las infancias que pasaran por ahí.

Las mujeres de la fogataMxM también bordamos con lo que somos, incluso cuando bordamos también muchas realizamos este ejercicio de recordar cómo aprendimos, quién nos enseñó o porque no aprendimos, la acción de bordar se transformó en una práctica en colectivo para la lucha, podemos aprender de otras que están bordando y también inspirarnos, pero lo más importante es que es un ejemplo que parte de una experiencia aprendida. A su vez está práctica aprendida apela a la participación intergeneracional en distintos lugares,

como en la sala, en el fogón, en la esquina de la cuadra, en la iglesia, en los negocios, en las reuniones, de ahí que un ejemplo de la manera en que las mujeres reproducen las memorias en la vida cotidiana sea a través del bordado y de enseñar a otras a bordar(se) con más mujeres, pedir ayuda, invitar, visitar y convocar para seguir reproduciendo las actividades o responsabilidades en el ámbito comunitario. El ejercicio de reproducir las memorias también por las conexiones que generan con otras mujeres por ejemplo en el compromiso de una boda o en el bordado de servilletas para la fiesta. La reproducción de las memorias es una tarea que requiere continuidad, disposición, paciencia y tiempo, mucho del cual se ve reflejado de manera automática en la vida cotidiana por eso decimos que las mujeres también sostienen esa reproducción de las memorias desde las acciones que realizan y en las que involucran su corporalidad, su territorio y su entendimiento de la vida con otras generaciones. Esta reproducción de las memorias puede verse en dos sentidos: vertical que contempla distintas generaciones y horizontal que contempla distintos espacios del territorio comunitario.



***Fotografía 9**. Secuencia de Fotografías de mujeres comuneras de Cherán y de los espacios donde se reproducen las memorias a través de la palabra y la acción. Fuente: Archivo personal.*

Las mujeres jóvenes en espacios públicos

La sociedad actual está construida bajo estructuras históricas del orden masculino que acuden a modos de pensamiento, prácticas y discursos que en sí mismos ya ejercen dominación en medio de eso se encuentra un orden social que legitima una representación e ideología favorable para el sistema (Bourdieu, 2000). Mediante procesos en los que se asimila la dominación y el orden ocurren también relaciones de poder que se abalan por las instituciones como el estado, la iglesia y la escuela esto lo podemos observar en la manera en que lo que es socialmente correcto se vincula con que las y los sujetos sociales puedan "llegar a ser lo son para seguir reproduciendo las estructuras de dominación" (Bourdieu, 2000, p. 45). Se van creando grupos que justifican la existencia de la superioridad racial con las élites del conocimiento quienes bajo una cierta forma de arrogancia del saber (Baronnet, 2022) pueden hacer uso de la palabra, de los espacios y de los cargos públicos.

Esta forma de comprender el orden social y la existencia de estructuras de poder sigue siendo vigente y parte de reconocer que los procesos de asimilación y diferenciación (Castellanos, 1994) responden también a la existencia de un racismo impregnado en instituciones y estrategias de poder y que quienes representan ese reto actualmente que son las y los sujetos racializados que se construyeron históricamente (Castellanos, 2004b, p. 105). La realidad que aglutina a un sistema hegemónico y colonial está presente incluso en las

luchas de los pueblos indígenas y sigue siendo un reto para la participación de las mujeres en los espacios públicos, si bien han tenido presencia en cargos comunitarios (Alcázar, 2022) e incluso han sido quienes han portado la voz en lo público, siguen existiendo retos, tensiones y barreras que son resultado de estructuras historias de poder. No obstante, se reconoce que;

> Las aspiraciones legítimas a descolonizar las prácticas de producción y circulación de conocimientos socioculturalmente diferenciados se destacan mediante los diálogos de saberes y visibilizan los efectos del multiculturalismo neoliberal en relación con la recomposición de las colectividades, de las identidades y, también, de las prácticas de enseñanza (Baronnet, 2022, p. 7).

La tarea de descolonizar las prácticas y espacios es un reto actual para las mujeres de la Fogata ya que tomar la palabra, usar el micrófono, figurar en espacios comunitarios y que la comunidad te identifique no ha sido un proceso sencillo y ha conllevado emociones y desafíos a nivel personal, familiar y comunitario. Sin embargo, se ha convertido en una aspiración que legítima la posibilidad de que otras mujeres puedan participar y aportar desde el trabajo que realiza la fogata. Pensar la participación de las mujeres jóvenes en los espacios públicos dentro y fuera de la comunidad ha implicado un doble esfuerzo primero para reconocer el valor que tienen las reflexiones, acciones y la palabra en lo individual y en segundo lugar el reto que implica corporal y políticamente enunciarlo en público. Sin embargo, como fogata se ha ido consolidando una estrategia de Etno-comunicación que rescata el sentido colectivo en la narrativa, en la práctica y en la producción influenciado por su cultura, cosmovisión, contexto político-comunitario y por la memoria pedagógica de resistencia.

Las mujeres jóvenes en espacios públicos agrupan diversas mujeres no solo integrantes de la fogata sino también en los Consejos, en prácticas de arte, en actividades comunitarias, en sus actividades diarias, ya que es necesario reconocer la responsabilidad que tiene el poder compartir la palabra y sostenerla en colectivo, eso conlleva escuchar la queja y defender las voces que queremos resaltar. Junto con ello no es simplemente sostenerte de pie frente a una multitud, sino ser consciente de que la responsabilidad que tienes, del poder que eso otorga, de que voces quieres resaltar, aquí también se pone el cuerpo y se apela a un posicionamiento que no es neutral. En estos espacios se refuerzan los límites y las

alianzas, se aprende y se corrige cuando las mujeres participamos públicamente en espacios que comúnmente desde las estructuras sociales están designados para los hombres, nos exponemos a la opinión, comentarios y duda del trabajo que se realiza. Es por esa razón que se continúa procurado mostrar todo el tiempo lo que hacemos en público a los otros y otras con la finalidad de recordar que tiene un fin último y es aportar a la comunidad, no a todos ciertamente, pero si lo que está dentro de las posibilidades y horizontes seguros y afectivos del trabajo con mujeres y el territorio.

¿Qué motiva a las mujeres jóvenes a hablar de esa manera frente a la comunidad[101]? la respuesta se vinculaba con el ser de la comunidad, el saber que se tiene una responsabilidad como comuneras y comunero y también una consciencia de la realidad social que habitan y contra la que no quieren seguir reproduciendo, la intención central es querer aportar a Cherán y a las nuevas generaciones. Esta respuesta por muy evidente que parezca para muchos es el resultado de compromiso, identidad, una memoria pedagógica de resistencia y una formación política de las y los sujetos anclada al movimiento de 2011. La vigilancia epistémica colectiva también aplica para el quehacer de la fogataMxM, el recordar que lo que se haga aporte a la comunidad, que tenga sentido, que comunique y recupere las memorias que fortalecen el tejido comunitario y por ende el proyecto de autonomía. Las mujeres jóvenes en espacios públicos no solo representan el uso de la palabra, sino también el uso de los espacios, el caminar el territorio, el proponer, comunicar en la radio, participar en asambleas y crear alianzas con otros y otras que sigan caminando la lucha con nosotras.

La participación de las mujeres jóvenes en espacios públicos comunitarios se ha desarrollado a través creación de murales, en el uso y defensa de la palabra colectiva en diálogos y presentaciones, en recorridos al territorio, participación en el desfile del aniversario y programación, en hacer cine comunitario y radio, entre otros. Cada participación trae consigo una historia y razón de ser, desde estas formas de participación se

[101] Esta pregunta surgió en un diálogo que tuvimos de manera virtual con participantes en una experiencia de mujeres de Brasil en 2021. La respuesta fue muy directa y compartida por todas las que estábamos en ese momento detrás del monitor. Al terminar la charla, esa pregunta resonó y la reacción de todas fue muy evidente todas tenían un mismo sentir, pues reconocían que lo que hacía la fogata tenía mucha relevancia y que era una forma de aportar algo a la comunidad.

ha logrado que identifiquen las múltiples habilidades y formas de expresión de las memorias de lenguaje, corporal y territorial, se han dado nuevas colaboraciones o espacios para el hacer desde el cual comunicación un mensaje de "creemos en lo que hacemos" (Y. Torres, comunicación personal, marzo 2024). Las fotografías que se muestran a continuación son algunos espacios y momentos en lo que las mujeres han tomado la palabra para acuerpar las memorias de alegría, admiración, lucha y dolor y tejerlas con la educación.

Fotografía 10. *Uso de la palabra en la mesa diálogo donde están mujeres integrantes de la fogataMxM en la presentación del libro "Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas" en la Casa Comunal de Cherán, noviembre del 2023. Fuente: Archivo personal.*

Fotografía 11. *Uso de la palabra en la presentación del libro "Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas" por integrantes de la FogataMxM, maestros comuneros Pedro Chávez y Ignacio Velázquez, así como autoridades comunales en la Casa de la Cultural de Cherán en noviembre del 2023. Fuente: Archivo personal*

Fotografía 12. *Personas de la fogataMxM y artistas externos de Oaxaca, CDMX, Morelia que participaron en la elaboración de uno de los murales colectivos en relación con el documental "Tsihueri el que fue valiente", el mural fue realizado en la comunidad de Cherán en el barrio primero en diciembre del 2021. Fuente: Archivo colectivo de la fogata.*

Fotografía 13. *Participación de la fogataMxM con una manta que simboliza la presencia de las mujeres en espacios públicos comunitarios con la leyenda "Del fuego la palabra" y el logo de Mujeres por la memoria en el desfile del XIV aniversario de la comunidad de Cherán, abril del 2025. Fuente: Redes sociales de la comunidad.*

Comunicación y arte en los barrios de Cherán

Una de las estrategias en las cuales la fogataMxM se ha involucrado y propiciado son la vinculación entre el arte y la comunicación en espacios públicos comunitarios. Presentaré dos murales que representan la vinculación y el trabajo colaborativo con personas externas a la comunidad, pero comprometidas con los movimientos sociales y el trabajo en colectivo. El primero, surgió de una comunicación y vinculación con las compañeras de la fogata y el colega Alberto Colin quienes articularon las voces para realizar un doble ejercicio visual; para visibilizar la lucha de Cherán y para visibilizar la lucha de las compañeras mujeres del Kurdistán. La consigna fue que en la comunidad se realizaría uno que representará ambas

luchas y en su territorio en Asia Menor otro que igual representara ambas luchas. En este primer mural se puede apreciar la imagen que se destinó para representar la lucha de las mujeres del Kurdistán y una niña de la comunidad que representa el legado, la importancia de las futuras generaciones, llevar el fuego como la palabra y la participación de las mujeres en el movimiento en ella se destaca la vestimenta tradicional y el pañuelo en la cara que simboliza resistencia.

Fotografía 14. *Sección de fotografías de la participación de la FogataMxM en el mural de las luchas de Cherán-Kurdistán desde el trabajo con mujeres, este mural se realizó en colaboración con artistas de Oaxaca @Itandehui y @Marcoz a través de la técnica del stencil con pintura y aerosol, en abril de 2023. Fuente: Archivo colectivo de la fogata.*

El segundo mural se detonó con la visita de compañeros de Xalapa y de la Ciudad de México con la intención de conocer de primera mano la lucha de Cherán, pero también acompañados de Alberto Colin y Fernanda quienes conocen y acompañan de cerca la experiencia desde hace varios años. La consigna era poder aportar algo a la comunidad con la visita de un colega artista visual Amehd Coca quién trabaja con la técnica de Foto-mural. Entre quienes visitaron la comunidad por primera vez estuvieron Francisco, Carolina y compañeras que hacen parte de la red de Custodixs del Archipiélago en la región de Veracruz. Escuchar, observar, ayudar, distribuirnos y proponer fueron clave para el trabajo en equipo y para lograr en un día la creación de dos foto-murales uno en el barrio primero y el otro en el barrio segundo. Se eligieron cuatro fotografías distintas de mujeres de la comunidad para

eso acudimos al archivo colectivo de la fogata, mismas que se imprimieron en papel especial a blanco y negro. Después se colocaron sobre los espacios con pegamento especial y manos a la obra entre todas y todos a tejer la narrativa que queríamos comunicar que era el valor e importancia de las mujeres mayores, sabedoras en diálogo con las infancias, nuevas generaciones. Pensando en la importancia del relevo generacional.

A cada uno de los Foto-murales se agregaron frases que retomamos del trabajo de la FogataMxM sobre ¿a qué mujer de la comunidad admiras? Elegimos dos frases que acompañarán esos murales de manera que llamara la atención de la comunidad de quienes pudieran verlos. Algo interesante durante la creación de ambos murales fue que las personas se acercaban a preguntar ¿quiénes eran esas mujeres?, y en uno de ellos paso la hija y el nieto de una de las mujeres que estábamos retratando, la identificó y se acercaron para tomarle una foto al niño misma que le mostrarían a esa mujer, nos comentaban que ella estaba muy grande ya no podía caminar, pero el nieto que tenía aproximadamente 6 años se comprometió en enseñarle a su abuelita, eso reavivó nuevamente la razón de ser del trabajo que se hace para la comunidad y en la comunidad. En el segundo mural del barrio primero, la Señora Tere Leco comunera que vivía cerca de donde se estaba haciendo se acercó a llevarles refrescos y se admiró al ver que la frase que estaban colocando en ese Foto-mural era la que ella había dicho en la charla que tuvimos con ella como Fogata así que salió en la fotografía del mural terminado.

Fotografía 15. *Sección de fotografías de la participación de la FogataMxM, de Alberto Colin, Fernanda, Francisco, Carolina, Amehd, Loni, Ingrid, Martha, Betty y Doña Teresa Leco en la creación y apoyo de los dos Foto-murales en la comunidad de Cherán en abril del 2024. Fuente: Archivo colectivo de la fogata y archivo personal.*

Desde el hacer y sentir de la Fogata *Kejtsitani* Mujeres por la Memoria de Cherán creemos necesario tejernos con una red para hacer comunidad tanto interna como externa de manera que las acciones internas también fortalezcan la resistencia hacia afuera, con otras luchas y otros territorios. Desde distintos espacios las mujeres de la fogata hemos ido tejiéndonos con el hacer comunidad y hacer educación, desde la casa, la familia, la participación comunitaria, el consejo de jóvenes, el consejo de bienes comunales, el consejo de la mujer, desde la medicina tradición, desde la palabra en público, desde el campo, desde el conocimiento con la madera y el bosque, desde la cocina tradicional, desde las artes y la cultural, desde la lengua, desde la amistad, desde portar el traje típico, desde la identidad, desde la participación y aprendizaje con otras mujeres. Espacios como; *exeni*, casa cultural, consejos, radio, externos, fogatas y la cocina han sido lugares para conversar, cuestionar, proponer, tomar café, comer, escuchar, conocer de otras y otros, para planear, para nutrir las ideas y para Co-Crear juntas y juntos.

En suma, la apuesta política de la Fogata *Kejtsitani* Mujeres por la Memoria de Cherán involucra a las nuevas generaciones, eso implica invitar, integrar y comunicar, pero también compartir con ellos y ellas que sus experiencias en el territorio son valiosas, que es posible sostener procesos a largo plazo desde la identidad y desde las memorias, pero sobre todo desde el quehacer en colectivo. "El mayor impacto al estar dentro de la fogata fue tener un espacio en el cual compartir temas que si bien salían en pláticas con amigas o con la familia lo valioso para mí fue encontrar un espacio en el cual se trabaja directamente temas que nos atraviesan como mujeres en la comunidad porque te sientes acompañada [...]" (J. Niniz, comunicación personal, diciembre 2024). Valorar las experiencias vividas (hooks, 2021) como lugares potenciales desde los que se puedan crear conocimientos útiles para la comunidad y al mismo transformar estructura de poder preestablecidas. La experiencia educativa comunitaria que durante estas páginas se narró muestra de distintas expresiones que se articulan con la memoria y el territorio y que son resultado de un proceso de formación política comunitaria conformada actualmente por mujeres. Podemos observar a través de cada apartado que existe un vínculo que les permite articular lo que hacen con la lucha, sea el bosque, la familia, la palabra, la música, el arte, la carpintería, la radio, la enseñanza entre otras. Se expusieron límites, tensiones y rostros de las personas que hacen parte de dicha experiencia la tarea continúa siendo aprender a bordarnos con otros y otras no solo humanos sino también con la naturaleza, con las emociones y con los nuevos retos que están de frente, así como lo sostenemos desde la Fogata "lo que hacemos es porque nos nace y nos interesa rescatar lo que es comunitario" (D. Niniz, comunicación personal, diciembre 2024). El quehacer político-educativo ha comenzado y lleva su curso desde:

> Tratar de entender la complejidad de nuestro propio movimiento desde diversos temas o pensar cómo podemos entender nuestro Cherán actualmente, eso también nos mueve a decir hagamos esto, aunque a veces parezca loco, aunque a veces la parte educativa solo se quiera dar en materiales didácticos, sabemos que eso no es suficiente para entender nuestra comunidad necesitamos ir más allá apoyarnos muchas veces no se ve el impacto de los demás en lo que hacemos porque estamos acostumbrados a ver resultados muy inmediatos y dejamos de lado lo que conlleva el largo plazo lo que va a significar para las juventudes en un futuro. Nosotras consideramos que la producción de que hablen de lo que seguimos haciendo como comunidad es necesaria, es necesario que sea narrada desde nuestra voz puesta en práctica y también tratado de hacerla crítica a nuestra propia organización, pero también siempre con una participación que se sienta desde los habitantes de Cherán (Torres, 2023).

Análisis empírico y perspectivas reflexivas finales

Este apartado se propone analizar y desarrollar una discusión crítica y reflexiva sobre los aportes de las experiencias educativas comunitarias de Cherán, la Escuela *Tsitsipandakuri* y la Fogata *Kejtsitani* Mujeres por la Memoria, desde una perspectiva que reconoce la educación como una práctica situada, política y territorial. Desde una mirada comparativa y situada, este análisis permite observar múltiples puntos de encuentro, tensiones y potencialidades que abonan a la comprensión de la autonomía educativa como un horizonte en construcción. Por medio de este análisis se refuerza la narrativa central de esta investigación misma que plantea que la educación autonómica no es una construcción teórica dada, sino una práctica cotidiana que se construye desde los afectos, el cuidado, la memoria, el cuerpo y el territorio.

En primer lugar, se reconoce que ambas experiencias configuran una educación que se construye desde lo cotidiano, desde los afectos, el cuerpo, la historia viva y la memoria del territorio. No se trata de una educación neutra ni despolitizada, sino de una forma de resistencia que se nutre de los procesos comunitarios y la defensa del bosque, que ha sido históricamente el centro de vida y la lucha en Cherán. Tanto la escuelita como la FogataMxM representan una semilla educativa de esperanza, que se resiste a la lógica estatal homogeneizante. Como pudimos observar en el capítulo III, la escuelita aporta cambios desde su quehacer con las niñeces en el aula y en el territorio, así como desde las reflexiones y acompañamiento entre los maestros y las maestras, mientras que la FogataMxM los aporta desde su quehacer en lo comunitario e intergeneracional.

La autonomía educativa no constituye un modelo acabado ni una forma única; se manifiesta en prácticas que tensionan lo institucional desde dentro o desde fuera. La escuelita intenta abrir grietas dentro de una estructura estatal que sigue respondiendo a una lógica nacional y colonial. Podemos identificar que la escuelita, a pesar de sus esfuerzos, sigue regulada por el currículo oficial, los horarios escolares, así como la lógica de la rendición de cuentas burocrática y las exigencias administrativas. Esta condición limita su capacidad para

consolidar un proyecto verdaderamente autónomo, revelando que la educación pensada desde lo comunal se enfrenta a estructuras coloniales profundamente arraigadas y presentes en la educación indígena en México. Lo cual se traduce en tensiones que colocan a los maestros y las maestras en zonas de contacto cero y falta de credibilidad a la práctica docente en el entramado complejo que compete a la educación oficial. En medio de esta realidad que se habita desde la escuelita también prevalecen distintas contradicciones que superar, entre ellas la necesidad expresada a nivel comunitario de aspirar a cambios y transformaciones en la educación. Pero no contar con un acompañamiento y seguimiento de la comunidad para lograr materializar esa aspiración desde la escuela. Otra contradicción es la intención por recuperar y transmitir la lengua p´urhépecha desde el currículo escolar y la enseñanza, pero contar con una realidad educativa en la que un gran porcentaje de las y los docentes que están frente a grupo no hablan la lengua.

La realidad de la escuelita como se mencionó previamente es reconocer que se encuentra en una tensión como institución que responde al Estado. Esta tensión la habitan de manera constante porque como maestro(a) comunero(a) politizado(a) no pueden deshacerse de esa realidad incluso al estar en espacios comunitarios. Mientras se intentan resistir a lo impuesto de fuera, como se describe en el capítulo III, esta dependencia revela un límite estructural frente a la autonomía plena y pone de entredicho pensar si la escuela puede ser verdaderamente autónoma sin transformar su base institucional. Sin embargo, uno de los aportes que se desprende de esta experiencia refuerza la idea central de que la autonomía educativa no se limita a una estructura formal o institucionalizada, sino que se ejerce desde la cotidianidad, la afectividad y la memoria viva del territorio. Esto se traduce en evidenciar a través de su práctica y reflexiones al proyecto escolar la apuesta por una pedagogía comunitaria que integre el conocimiento local, el vínculo con el bosque-territorio y que recupere el sentido comunal del aprendizaje.

En el caso de la Fogata, misma que como pudimos observar en el capítulo IV, se sitúa fuera de la escolaridad formal y apuesta por una formación política, feminista y comunitaria. Encontramos que, al no depender de estructuras estatales, tiene mayor margen de acción, pero también se enfrenta a desafíos relacionados con la credibilidad del proceso, con prácticas machistas arraigadas en la comunidad, con la sostenibilidad, las tensiones

comunitarias por la participación de las mujeres jóvenes y la misma reproducción del proyecto en relación a la gestión de recursos. En palabras de la compañera Daniela Niniz, integrante de la Fogata: “Tenemos claro que si estamos incomodando a alguien es porque algo estamos haciendo bien” (Comunicación personal, diciembre 2024). La apuesta desde este lugar es construir una mayor autonomía desde el encuentro entre mujeres, la transmisión intergeneracional de saberes y el arte como lenguaje político y pedagógico. La condición de no depender de normas institucionales le permite a la Fogata desarrollar con mayor libertad su horizonte político-comunitario encaminado al horizonte de autonomía de Cherán.

Ahora bien, el ejercicio de poner en diálogo ambas experiencias despliega un análisis comparativo que tiene presente la pregunta central de investigación ¿De qué manera las experiencias educativas comunitarias de la Fogata *Kejtsitani* Mujeres por la Memoria y la Escuela *Tsitsipandakuri* aportan al horizonte político comunitario de la autonomía, al quehacer de la educación y al fortalecimiento de la memoria del movimiento bajo el contexto de la libre determinación en la comunidad de Cherán, Michoacán? Misma que se ha intentado responder por medio de la presente tesis partiendo de que el aporte se desprende desde lo que hacen, desde lo que recuperan, desde los espacios que sostienen y desde el cuerpo-territorio que habitan. En este sentido a continuación se señalan algunos de los aportes que la presente investigación recupera para fines de la discusión central: el debate de la autonomía educativa en Cherán.

Uno de los aportes más significativos que emerge de estas experiencias es el papel de la memoria como eje articulador de la educación. La escuelita intenta recuperar la historia del levantamiento de 2011 como un referente pedagógico, vinculando la enseñanza con el bosque, el territorio y la lucha. La participación de la escuela en la comunidad es un factor importante para comprender la aplicación de esa memoria que generó una forma de organización comunitaria. La FogataMxM, por su parte, convierte la memoria en un ejercicio vivo a través del arte, la palabra, el cuerpo y el acompañamiento mutuo entre mujeres, recupera los relatos de la memoria de 2011 desde las voces de las mujeres, niñeces y juventudes para resaltar el papel que tienen cada uno de ellos y ellas en la sostenibilidad y reproducción de las mismas en lo cotidiano. En ambos casos, la memoria se politiza y se convierte en herramienta de formación política comunitaria. En Cherán, la educación se

sostiene sobre múltiples formas de memoria entre ellas: la memoria lingüística y colectiva, sin embargo, en medio de este diálogo se articulan dos más, la memoria pedagógica de resistencia y una reflexión como resultado de la experiencia de la FogataMxM en relación con la conformación de una memoria de género-cuerpo. Estas memorias permiten que las niñeces, las mujeres, las y los docentes se reconozcan como sujetos políticos que dan continuidad a un proceso histórico de lucha vinculado con el movimiento de 2011 desde su trinchera.

Asimismo, es necesario destacar el diálogo existente entre ambas experiencias, aunque hasta este momento no se haya materializado en un proyecto común. Los talleres compartidos, las visitas al territorio, las colaboraciones en eventos comunales y las reflexiones colectivas en espacios comunes dan cuenta de una articulación pedagógica que, si bien es incipiente, muestra un alto potencial transformador. Este es un eje central de análisis y, a la vez, una propuesta para pensar en una articulación a nivel comunitario. Los espacios de encuentro o zonas de contacto entre la comunidad y la escuela siguen siendo necesarios para la interacción y la puesta en práctica de conocimientos que mantienen un tejido social, saberes, valores o significados culturales. Pero también es posible que esta relación pueda trascender a un intercambio y diálogo entre las y los sujetos que las componen con la posibilidad de construir un horizonte político comunitario para la educación en Cherán bajo el marco de una autonomía comunitaria entendida como cotidiana-afectiva.

Esta reflexión de los puntos de encuentro me ha permitido identificar una categoría emergente que he nombrado *entrelugar* pedagógico, ya que hace alusión a un espacio práctico donde se entrecruzan formas de educación formal y comunitaria. En este *entrelugar* se gesta una pedagogía que no niega las contradicciones, sino que las habita de forma creativa, reconociendo que la autonomía no es total ni homogénea, sino un campo de disputa y construcción permanente. Por ello, el horizonte de caminar hacia la autonomía implica que ocurran las interacciones dentro y fuera del aula. Este hallazgo contribuye a desestabilizar la dicotomía entre educación formal e informal y permite pensar en hibridaciones en la arena educativa que involucre propuestas pedagógicas y metodológicas que sostengan el proyecto de vida comunitario y que se preocupen por heredar las memorias del movimiento a las nuevas generaciones. Además de que, en lo anterior, también está de fondo una crítica a las

estructuras del sistema educativo oficial, que impone jerarquías, evaluaciones estandarizadas y una visión homogénea del conocimiento y de la forma de hacer educación.

Ante esto, las experiencias de Cherán proponen hacer educación desde hacer comunidad misma que resulta como una categoría empírica y se entiende que ocurre en lugares como el bosque, las barricadas, la faena, las asambleas, el fogón entre otros. Esta categoría es entendida por la compañera Yunuen Torres integrante de la Fogata como:

> Hacer comunidad se entiende como un trabajo voluntario es poner de tu disposición, de tu tiempo, de tu dinero para moverte y estar, involucra una idea de convicción de acompañar un proceso, no de las palabras porque pues esa forma de alabarnos como proceso de éxito ya nos cansamos más bien es como vienes y aportas. Hacer comunidad es como el piso firme para que eso nos lleve a decisiones más profundas que podríamos nombrar autonomía. El que las compañeras estén pendientes en las Asambleas del barrio es hacer comunidad nadie te va a reconocer diciendo -que bueno que estas aquí-, pero esa es una labor de responsabilidad y de asumir como sentimos que va el proceso, de informarnos de lo que pasa en nuestra comunidad eso nos toca incluso aunque no estemos allí físicamente, cuando pasa algo que toca salir a resguardar la barricada eso es hacer comunidad, nadie nos dice -tienen que hacerlo- es una cuestión de responder por el lugar donde estas habitando, si nosotras estamos cuando en la barricada es porque nos toca, cuando hay algo salimos y lo hacemos. De ahí la importancia de habitar Cherán desde ese sentido comunitario del hacer comunidad que conlleva una responsabilidad personal y colectiva (Y. Torres comunicación personal, marzo 2024).

Finalmente, la propuesta política que emerge de esta discusión es la de construir una educación que se sostenga en las memorias, el cuidado, la organización comunitaria y el sentido colectivo. Una educación que permita seguir organizándose en el futuro bajo sus propias formas, una educación que "quizá no es hacer el gran cambio, sino primero escucharnos, tejer puentes, y caminar juntas" (T. Rojas, comunicación personal, diciembre 2024). Estas pistas reflexivas ayudan a reafirmar que las formas de educación autonómica en Cherán se pueden reconstruir desde múltiples frentes y actores. La clave para continuar la reflexión está en reconocer que ambas experiencias, aunque habitan contradicciones históricas, comunitarias y educativas están intentando hacer grietas al sistema capitalista. La escuelita y la Fogata habitan la periferia, habitan la resistencia, habitan un escenario político-comunitario y habitan la educación. Esto las coloca en un contexto común para poder trabajar

juntos. Por ende, pensar en una educación situada, pertinente y transformadora implica poner atención a lo que también está ocurriendo desde las periferias. Acompañar procesos educativos de esta índole se convierte en un horizonte esperanzador del cambio en la educación de Cherán y, al mismo tiempo, aporta a tener una comprensión más compleja y amplia, no idealizada, pero situada de la construcción de los proyectos de autonomía, educación y justicia indígena desde la experiencia de los pueblos en México.

Entre la Escuela y la Fogata: Sembrar autonomías desde el territorio

Entre la Escuela y la Fogata alude a nombrar los espacios de encuentro para abrir diálogos sobre la educación y la autonomía situada y entendida desde las y los sujetos comunitarios considerando que desde la fogata y la escuela existe una capacidad autonómica y reflexiva. Ella permite que ocurran colaboraciones intercomunitarias que impacten en la sostenibilidad del movimiento y en la formación de las futuras generaciones en las escuelas y en la comunidad de Cherán. Las nociones del maestro(a) comunero(a) politizado(a), la memoria pedagógica de resistencia, el hacer comunidad, hacer educación, atizarle a la fogata y la comunidad que resiste se articulan con los aportes situados que están ocurriendo en la comunidad. Lo que resulta desafiante y valioso a la vez es reconocer que durante este caminar de catorce años del inicio del movimiento, la fogata y la escuelita se han encontrado en espacios comunitarios en los cuales les ha sido posible crear puentes de colaboración en pro de la lucha.

En el apartado previo se mencionaba los puntos de encuentro o zonas de contacto que se refieren a los momentos o espacios de la vida comunitaria en las que convergen estas dos experiencias y en la que se sobrepone el ser comunero(a). Algunos de esos puntos de encuentro ya han comenzado a ocurrir durante la convocatoria y los talleres del Concurso de relatos del movimiento en la que participaron las y los alumnos de la escuelita. También la asistencia de la escuelita a presentaciones de libros, conversatorios, eventos en la plaza, proyecciones audiovisuales o exposiciones fotográficas en la casa de la cultura o la casa comunal, en las que convergen ambas experiencias y en la cuales se ha generado un diálogo entre ellos en el que reconocen el trabajo que realiza cada uno.

Otro de los puntos de encuentro entre la fogata y la escuela han sido los recorridos al territorio, las visitas al vivero comunal, las fiestas en las que se saludan, conviven, preguntan e invitan a alguna actividad. Este punto de encuentro en la fiesta es interesante porque es ahí donde se desdibuja la jerarquía del docente y más bien se articula la categoría del ser maestro(a) comunero(a) y encontrarse mientras están cumpliendo con las responsabilidades. Sumado a ello, está el que asistan a las asambleas de barrio, a alguna emergencia de la comunidad o las actividades que convoca la estructura de gobierno comunal, en estos espacios no solo ocurre una convivencia, sino también la apertura a invitar o preguntar cómo va el trabajo ya sea en la escuelita o en la fogata.

Finalmente, hay tres puntos más que resaltan la capacidad autonómica de las y los sujetos por construir formas propias para entender la educación desde su contexto político-comunitario; el primero es el aniversario del movimiento como un espacio comunal en el que se legitima la adscripción al movimiento y la participación activa de la escuela y de la fogata, pero también desde el cual se abren espacios para compartir y nutrir el quehacer educativo desde la escuela a raíz de las actividades comunitarias y la evocación de la memoria. El segundo, tiene que ver con las co-producciones[102], recientemente la escuelita y la fogata estuvieron presentes en la presentación del libro "Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas" en la Casa de la cultura de Cherán, ese momento marco una pauta para ambas experiencias, es decir, tener la posibilidad de estar en un espacio en el que se aborda las realidades educativas desde las y los maestros y las mujeres, aportó a la reflexión y mirada de ambos experiencias hacia la educación. El último punto de encuentro refiere a la convivencia que ocurre mediante la invitación, por ejemplo, comer juntos, eso implica compartir un espacio privado e intercambiar ideas nuevas.

Estos son algunos puntos de encuentro que forman parte de ese *entrelugar* en el territorio, en la fiesta, en la participación comunitaria, en el compartir y defender la palabra y en la convivencia y que son posibles por el contexto que habitan y la memoria pedagógica de resistencia que comparten. Sobreponer lo comunitario por encima de lo establecido para defender un proyecto de autonomía educativa es una vía para la articulación y colaboración intercomunitaria, "quizá ha sido muy momentáneo, pero valdría la pena pensar en una colaboración más seria con la escuelita" (Y. Torres, comunicación personal, marzo 2024).

La presentación de estos puntos de encuentro refuerza la categoría de *entrelugar* pedagógico desde el cual se intenta hacer visible la necesidad de pensar la educación como un proyecto multiescalar y comunitario, en el que diversos actores (docentes, niñeces, madres, padres, mujeres, juventudes, comuneros y comuneras) sean reconocidos como hacedores y hacedoras de educación. En esta lógica, la educación no es responsabilidad exclusiva de las escuelas, sino de toda la comunidad organizada. Este aporte es significativo para la investigación porque recupera la capacidad de agencia de las y los colaboradores para gestionar espacios comunitarios donde se pueda hablar de la educación. Por ello, se recomienda seguir explorando más sobre este aspecto e imaginar que estas experiencias pueden ser semillas que cultivan la autonomía.

A continuación, se muestra una ilustración (Ver ilustración 4) que representa visualmente dichos puntos de encuentro entre la Fogata *Kejtsitani* Mujeres por la memoria y los maestros y las maestras de la escuelita *Tsitsipandakuri*. Está ilustración también integra los distintos elementos que analizamos durante los capítulos de resultados avanzando hacia la autonomía y encontrándose para dialogar. Representa algo que ya ha estado ocurriendo en la comunidad.

Ilustración 6. *Representación* ***"Punto de encuentro"*** *de la FogataMxM y la escuelita Tsitsipandakuri en el marco de la autonomía comunitaria cotidiana-afectiva de Cherán K´eri. Elaborado por: Ilustradora Citlali Espinosa con datos empíricos de Rosa Cleto.*

Hacer autonomía, hacer comunidad: Prácticas vivas desde la cotidianidad comunitaria

"Las experiencias exitosas de educaciones propias, de educaciones otras, suelen provenir desde los propios actores y desde sus propios procesos identitarios y de organización" (Dietz, 2019, p. 16) La experiencia educativa comunitaria de la *FogataMxM* representa apuestas de resistencia y acción desde los propios sujetos frente a un sistema global neoliberal, a la vez de que se entreteje con diálogos y debates donde la autonomía aporte a la educación y donde la educación aporte a la autonomía; una educación para las autonomías como concepto polisémico (Rosset y Barbosa, 2021; Ventura Patiño, 2024). La vitalidad de este tipo de experiencias a la teoría o concepción de la autonomía es que no solo es polisémica en las diversas definiciones, sino también en la práctica lo cual enrique el corpus de acción y contenido simbólico de las luchas sociales. La apuesta política por construir espacios desde los cuales se pueda fortalezca el proyecto político comunitario desde los propios sujetos permite visualizar "desde los intersticios de la vida comunal, como los pueblos indígenas construyen microetnicidades, microresistencias, defendiendo espacios de microautonomías en espera de coyunturas que permitan nuevas rearticulaciones. De cómo se articule lo de arriba con lo de abajo, dependerán sus avances o retrocesos" (Burguete, 2010, p. 89).

La combinación de la autonomía y la educación entendida desde el lenguaje comunitario, y no desde el lenguaje implantado desde afuera, potencializa la capacidad emancipatoria de las y los sujetos autónomos (Baronnet, 2015; Ventura Patiño, 2024) para pensar en un proyecto de autonomía educativa entendida desde su cultura, su cosmovisión, sus necesidades, su identidad y relación con el territorio y desde su contexto político-comunitario. Abre una franja para comprender y reinterpretar a nivel comunitario las memorias sociales de lucha (Mora, 2015) que pueden aportar a pensar y consolidar un horizonte que empate con los ideales comunes en la educación de Cherán. Dado que, "a nivel pedagógico la Fogata reflexiona sobre el movimiento de Cherán como un proceso necesario para la construcción de otras formas de entender la educación y que ésta pueda tejerse con y desde el territorio" (Linares *et al.*, 2022, p. 223). Es decir, el carácter emancipatorio de las y los sujetos no está limitado solo al ámbito político ni a la acción de liberarse, no se queda en ser los rebeldes, sino que esta característica de las personas determina una su capacidad

transformadora para crear espacios e instituciones que legitimen a través de prácticas y narrativas una transformación educativa pertinente para su forma de organización.

El carácter emancipador no proviene de las instituciones o del derecho de la libre determinación por sí mismo, más bien proviene "del grupo social o el movimiento que lo impulsa, promueve y defiende" (Santos, 2003, citado en Aragón, 2021, p. 351) esa capacidad se encuentra entonces en las y los sujetos mismos, por lo que es posible abrir un debate a la autonomía educativa desde las y los propios sujetos comunitarios En el ejercicio por comprender la complejidad del proceso de lucha de Cherán también han comenzado la tarea de entender su educación entendida desde su condición histórica (Bertely, 1998), pero también en relación con la complejidad de la escuela (Rockwell, 2018) y las resistencias y reapropiaciones étnicas (González Apodaca, 2013) desde los marcos de autonomía y luchas de los pueblos indígenas (Baronnet *et al.,* 2011). Para Yuli Velázquez integrante de la FogataMxM la educación se entiende como; "las enseñanzas que realizan por parte que los sabedores a quienes consideran que deben aprender algo para la vida, la educación viene de nuestros padres, abuelos, vecinos hasta los docentes n el aula ya menos impuestos por los lineamientos federales. Para mí la educación es la forma en que nos dice que es lo que hay que saber para tener un buen conocimiento de una actividad, trabajo o relación con los demás útil para comunidad" (comunicación personal, diciembre de 2024). La educación también es entendida como aquella;

> que te da la familia, la comunidad no solamente la escuela, a la escuela vas para reforzar lo que ya sabes lo que conoces lo que aprendiste en tu casa para ampliar tus conocimientos y tu perspectiva de ver el mundo. Con la educación no solo conoces lo de la comunidad, sino que los maestros por medio de las escuelas refuerzan un conocimiento más amplio, existen diferentes formas de entender la educación porque no es lo mismo lo que se entiende por educación en una comunidad que en una ciudad no son las mismas cosas, ni se aprende de la misma manera. En el campo o en una comunidad pequeña siempre vas a tener una educación con respecto a cuidar lo comunitario y a realizar las prácticas que son comunitarias como la agricultura, ir al campo y hacer cosas del hogar. En la ciudad la educación es más aprisa, allá no hacen labores que involucran al territorio, es más individual y apunta más al desarrollo capitalista. La educación es diferente en cada lugar, pero inicia por la casa, en la escuela se fuerza y en la comunidad se pone en práctica (R. Rojas comunicación personal diciembre de 2024).

La reflexión emergente es que no solo es entender la educación sino hacer educación lo cual involucra "desde el compartir, desde el educar y desde los aprendizajes que nos van trasmitiendo de generación en generación, pero también son las nuevas sabidurías que vamos

adquiriendo, las nuevas formas de pensar, más que impartirla es educarnos a nosotros mismos porque para mí no puedes hacer educación sin cuestionarte y educarte o sin tener un visión de que es lo que quieres compartir con los demás que les aporte" (J. Niniz comunicación personal, diciembre de 2024). Desde estas directrices la educación involucra ámbitos de la comunidad y la familia, pero sobre todo la posibilidad de compartir un conocimiento que sea útil para la comunidad, no se entiende como dos esferas separadas, sino más bien complementarias. Es por ello por lo que desde la mirada y aportes de Malely Linares integrante de la fogataMxM considera que;

> la experiencia de Cherán la educación y la autonomía están conectadas la educación no se limita solo a la transmisión de conocimientos académicos, sino que abarca una formación integral que incluye la consciencia crítica, la identidad cultural, la memoria y la capacidad de acción colectiva de trabajo por la comunidad. La educación y la autonomía se han manifestado a través del movimiento de autogobierno, este movimiento ha demostrado que la educación no es solo un proceso individual sino un proceso colectivo que les da sentido y pertenencia a las personas para defender los derechos y el territorio […] Una educación otra concebida desde sus propios aprendizajes y desde un acumulado histórico de conocimientos ancestrales (comunicación personal diciembre 2024).

Las reflexiones previas nos permiten comprender una autonomía comunitaria que es cotidiana-afectiva, que para el caso de Cherán se entiende que sin autonomía no puede existir un proceso educativo coherente y funcional para sostener y legitimar la vida comunitaria, pero también que es necesario seguir construyendo una educación para la autonomía para aportar a la sostenibilidad del proceso a través del tiempo. Se requiere de una acción colectiva desde las y los sujetos comunitarios que construya puentes entre el proyecto político y las instituciones educativas que aglomeran una gran parte del tiempo, espacio y disposición de las futuras generaciones. Esto involucra no solo una apertura ontológica (De la Cadena, 2018) al concepto de educación sino también al de autonomía, mismo ejercicio que desde las integrantes de la fogataMxM se ha ido tejiendo con lo que realizan. Desde este espacio la autonomía se entiende en dos dimensiones: como resultado de y como una capacidad que surgen desde las comunidades, es decir, "la autonomía es el resultado de una educación que fomenta la conciencia crítica, pero también la capacidad de acción colectiva […] la educación y la autonomía son pilares fundamentales para el relevo generacional para el empoderamiento, la defensa del derecho de las comunidades permitiéndoles vivir con

dignidad, justicia y siendo ellos quienes se hacen cargo de sus propios territorios y forma de educarse" (M. Linares comunicación personal, diciembre 2024).

Al mismo tiempo, la autonomía se concibe como; "la capacidad que tienen las comunidades para tomar decisiones y actuar de manera independiente basada en sus propios valores y necesidades" (M. Linares comunicación personal diciembre 2024). Asimismo, la autonomía para nosotras "es tomar decisiones con la comunidad y para la comunidad, también desde donde se administra el recurso y los trabajos, al final el poder decidir sin que esté apegado a reglas de instituciones gubernamentales o en su casa decidir si participar o no en algo, sin el temor de que se condicione para intereses de los que están arriba o afuera" (Y. Velázquez comunicación personal, diciembre 2024). Sumado a ello y con la intención de contribuir a la comprensión de las autonomías de las comunidades indígenas de Michoacán que ejercen el autogobierno desde el marco de la libre determinación, específicamente desde la experiencia de Cherán la autonomía es entendida como;

> La autonomía representa la forma de decisión respecto a cualquier tema que puede ser ejercida desde el nivel personal, desde lo colectivo, desde lo comunitario que responde al sentir y la necesidad de quien está ejerciendo esas decisiones. La autonomía se expresa desde diferentes quehaceres y puntos de vista que tienen que ver con una serie de determinaciones que pasa por lo personal y privado hasta la organización en lo público. Nosotros hablamos de autonomía cuando hay decisiones que son ejercidas desde la comunidad a través de una serie de discusiones en las que hay un fin común que termina siendo una decisión colectiva que la antepone la comunidad, esto puede involucrar muchos aspectos; lo organizativo, lo político, lo comunitario, la forma de vida, las reglas sobre el territorio, incluso la educación (Y. Torres comunicación personal, marzo 2024).

En medio de esa forma de entender la autonomía existen prácticas donde se expresa/ocurre esa la autonomía desde la experiencia de Cherán las cuales se describen como;

> La autonomía ocurre cuando los barrios deciden reunirse, la autonomía se ejerce cuando toda la asamblea decide que nuestro cuerpo de seguridad sea la Ronda Comunitaria en la que la comunidad deposita su confianza y la ronda también lo hace en la comunidad para que haya una vigilancia permanente, ocurre cuando una decisión trascendental es tomada en manos de la gente y no por otros, una forma de ejercer esa autonomía también es nuestro propio proceso de nombramiento de la estructura de gobierno, CMGC, de los consejos operativos y de las comisiones. La autonomía se expresa en la determinación que se tiene por tratar de mantener ciertos márgenes que nos son útiles (Y. Torres comunicación personal, marzo 2024).

A partir de identificar que la autonomía se ejerce y se expresa en la realidad que habita actualmente Cherán también se reconoce que desde el quehacer de la fogata se hace autonomía ya que;

> Considero que la fogata tiene sus propias decisiones por lo cual es autónoma, que siga funcionando a pesar de que nuestros periodos de gobierno van cambiando, a pesar de que haya movimiento en los barrios, hay una articulación que sigue existiendo, la fogata ha dado la oportunidad de recibir a personas que vienen desde lejos para discutir respecto a nuestro propio proceso y eso es una decisión que si bien la comunidad pudo haber negado, la fogata ha dicho que sí porque necesitamos esas discusiones pues a nosotros nos sirve. Nosotras nos damos a la tarea de decidir en qué espacios colaborar y en cuales nos reservamos y eso es ser autónomo y eso no lo podríamos hacer si no tuviéramos el vivo ejemplo de la comunidad. La decisión de aprender de otros espacios y de las lecturas diferenciadas que están haciendo a nuestro movimiento entra en la acción autonómica de la fogata. La manera de decidir como colaboramos a lo largo del año en la vida comunitaria nos permite entender el movimiento como un ciclo, y llegar a un aniversario más como es culminar un ciclo para la fogata es valorar lo que hemos hecho porque el quehacer de la fogata busca articularse con el quehacer del movimiento. Las decisiones han sido abiertas, puestas a discusión desde un grupo de personas actualmente recae en mujeres, hemos tomado decisiones autónomas incluso al ocupar espacios sin la necesidad explicita de consultar o pedir permiso, sino avisar y eso parte de la acción de cierta autonomía (Y. Torres comunicación personal, marzo 2024).

La autonomía no es idealizada desde la experiencia de Cherán, sino vista incluso como un ciclo que hace parte de tensiones y desafíos que se intentan reforzar, aprender y aportar en lo cotidiano por ello se reconoce que;

> Hay diferentes tipos de autonomía dentro de una propia autonomía, no hay algo totalmente autónomo, existen ejercicios de autonomía que colocan sus límites y que reciben apoyo de organizaciones externas, en el caso de Cherán la autonomía es progresiva no estamos buscando cortar de lleno con el estado porque actualmente no tenemos la capacidad para que eso ocurra, pero la estamos construyendo. En cuestiones como seguridad, forma de organización se deciden desde adentro, nos falta, no consideramos que hayamos concluido, en la educación hay cuerpos académicos que deciden involucrarse de una manera activa y consciente con el sentir colectivo del movimiento y eso es un gran aporte que conduce a un proceso de autonomía que ha generado cambio en la forma de pensar y de concebir lo comunitario desde la educación. La autonomía a la que se refiere el proceso de Cherán es entendida en dos pautas principales que conduce a la toma de decisiones de; 1) cómo nos organizamos y 2) cómo nos gobernamos (Y. Torres comunicación personal, marzo 2024).

En este sentido la autonomía se vincula con la capacidad de las y los sujetos en relación con el contexto social, cultural, económico, político y educativo de la comunidad, involucra la acción colectiva, pero también el marco de autonomía la identidad p'urhèpecha y la relación con el territorio. La autonomía entendida desde las experiencias educativas comunitarias resalta su carácter cotidiano cuando se entiende desde la complejidad y el entramado comunitario (Navarro, 2012) en el que ocurre la toma decisiones y acciones como parte de la vida cotidiana. Hacer autonomía es hacer comunidad, no se expresa únicamente por medio de una coyuntura histórica o en el aniversario del movimiento, sino que está presente de manera articulada con las prácticas cotidianas y las situaciones a las que los y las comuneras se enfrentan al hacer comunidad y responder a las problemáticas sociales. En el plano de la dinámica comunitaria, de las fiestas, de las responsabilidades, de los proyectos y de la estructura de gobierno las y los sujetos ejercitan esa autonomía en los espacios que ocupan y en los cuales se reproduce la vida comunitaria.

La característica afectiva de la autonomía se refiere a una apropiación del concepto en la práctica, es decir, la existencia de un proceso de interiorización de una autonomía como una alternativa positiva y posible que les motiva a accionar desde y para la comunidad y fuera de ella con la intención de fortalecer-nutrir esa autonomía que contiene memorias de resistencia, dolor y unidad que les permite avanzar, hacer y no soltar lo que hasta el día de hoy la comunidad de Cherán ha sostenido. Es comunitaria, porque hasta ahora es el apellido que mejor se adhiere al rescate de lo comunitario y porque parte desde ese lugar-común, porque permite organizarse y da sentido a elementos que involucran la vida en comunidad como la fiesta, la seguridad, el territorio, la participación y también porque apela a entender a la comunidad llena de contradicciones, de decisiones, de cometer errores, de aprender, es decir, desde una mirada crítica. En suma, quiero reconocer que el trabajo que integra la fogata ha trascendido el territorio comunitario y ha logrado tejer vínculos de aprendizaje y re-existencia con otras luchas sociales de América Latina para seguir caminando la autonomía comunitaria desde el quehacer, el acercamiento a otros espacios en la comunidad como las escuelas para fortalecer las geografías de la resistencia.

Sujetos racializados, memorias insurgentes: tensiones históricas en la construcción de la autonomía educativa

El enfoque histórico y la mirada situada de la investigación nos permite analizar las experiencias educativas comunitarias que fueron expuestas desde su composición multiactoral. Este breve apartado recupera pistas reflexivas sobre el legado de la violencia colonial y educativa y cómo esos sujetos que la vivieron hoy impulsan procesos de resistencia y transformaciones educativas. Hay que reconocer que las y los sujetos que resisten y protagonizan las luchas por la libre determinación en Michoacán, se encuentran permeados por un contexto histórico de despojo de la tierra, de fragmentaciones comunitarias, de proyectos asimilacionistas y aculturales en los que la apuesta por construir una educación indígena para los indígenas mezclada con ideales de blanqueamiento, unidad cultural, racismo y mestizofilia desde la institucionalidad del estado-nación estuvieron presente. Esos mismos sujetos históricamente racializados por las diversas huellas de la historia educativa cultural son los que actualmente se encuentran inmersos en un contexto social, político, cultural y económico particular donde es posible hablar de autonomía, autogobierno, seguridad comunal, saberes comunitarios, memoria(s) y defensa del bosque.

Mismos, que ocupan un espacio-territorio, donde convergen e interactúan con una diversidad de sujetos otros/otras que también resisten colectivamente, en su mayoría de manera consciente, en relación con la vitalidad de un movimiento social que se nutre de la reproducción ampliada de la vida (Hinkelammert & Mora, 2009) en comunidad. De manera que, no sería prudente para el análisis omitir que los mismos sujetos que hoy en día confrontan, resisten y construyen alternativas desde la escuela, desde lo comunitario con la finalidad de nutrir el proyecto político de autonomía son las mismas personas que vivieron y recibieron, en su mayoría, los estragos de los procesos de castellanización, un extractivismo cultural, lingüístico y territorial de su identidad, así como el despliegue de experimentos educativos ligados a políticas indigenistas. Sumado a la presencia del crimen organizado, la coalición entre autoridades y un contexto de inseguridad que ponen en riesgo los territorios de las comunidades indígenas, proliferando el miedo y la normalización de las violencias en el estado de Michoacán, así como en el país.

Agregar al análisis de estas experiencias que la existencia del racismo (Moreno

Figueroa, 2008)[102] y de los procesos de racialización (Arias y Restrepo, 2010)[103] no solo se determinan por aquellos que son receptores de esas prácticas o discursos, sino también por aquellas personas, instituciones o discursos que reproducen las estructuras de poder social, cultural, económico, político y étnico y que mediante esas diferencias subordinan a otros. Por esta razón sugiero que se integre una mirada reflexiva-crítica desde los movimientos sociales para que vigilen y cuiden que las propuestas de las alternativas educativas y autonómicas no sigan reproduciendo las expresiones del racismo en su quehacer práctico-educativo y organizacional. Es decir, cuidar de no caer o repetir los mismos patrones verticales y unificantes que las políticas de educación desde el estado han propiciado y construido hacia los pueblos indígenas.

Conclusiones: Avanzar hacia la autonomía educativa desde el autogobierno

En este recorrido he buscado describir dos experiencias educativas comunitarias que reflejan un aporte para debatir la educación desde el marco de la autonomía comunitaria en Cherán. Las discusiones en torno a la autonomía y la educación indígena en México desde una mirada de lo general a lo particular destacaron elementos valiosos para comprender las apuestas y resistencias socioeducativas vinculadas con el territorio. Asimismo, este recorrido teórico-empírico abonó a reflexionar acerca del contexto de las autonomías en Michoacán y de esa manera acercarnos a recordar la memoria de la lucha de Cherán desde la consigna ¡Cherán vive, la lucha sigue y sigue! Como el contexto en el cual las discusiones y diálogos tocan tierra.

Los resultados que se muestran reflejan la manera en que desde el trabajo colectivo

[102] El racismo, por otro lado, hace referencia a las múltiples relaciones de poder y privilegio que suponen que las razas existen y que estas tienen valores distintos entre sí, por lo que los miembros de la colectividad con rasgos positivos —inscritos tanto en la constitución física como en la constitución moral— pueden, e incluso deben, subordinar a los otros para garantizar la supervivencia del grupo (Moreno, 2008, p. 405).

[103] La racialización se entiende como un proceso donde se señalan las diferencias en jerarquía de poblaciones; en él se hace vigente la idea de que las razas existen, al dar un valor, positivo o negativo, a las manifestaciones de los grupos sociales y que pueden estar presentes en el cuerpo de las personas o en el sujeto colectivo (Arias y Restrepo, 2010). Así, la racialización se manifiesta en las clasificaciones que establecen superioridades e inferioridades enraizadas en diferencias fenotípicas, pero también asociadas a facultades humanas, como el ser, saber, razón y humanidad (Walsh, 2010).

es posible crear puentes y nuevas colaboraciones que fortalezcan las memorias del movimiento, no obstante, los hallazgos no solo muestran potencialidades, sino también tensiones, posicionamientos, particularidades y profundidades de cada experiencia. El marco de referencia de la libre determinación permite analizar estos dos casos a la luz de una autonomía comunitaria que es cotidiana-afectiva entendida desde ellas y ellos mismos. En la reflexión se encuentra inmerso el planteamiento de la función del docente, la escuela y el concepto de educación de cara a una comunidad en resistencia y a un proyecto político comunitario. Abre la posibilidad de debatir sobre la autonomía educativa o una educación para la autonomía a través de imaginar la función que tendría el uso contrahegemónico de la escuela como un espacio desde el cual se pueda reproducir las memorias del movimiento, generar alianzas comunitarias y fortalecer el carácter comunal de la educación.

En este sentido y retomando la pregunta central de la investigación: ¿De qué manera las experiencias educativas comunitarias de la Fogata *Kejtsitani* Mujeres por la Memoria y la Escuela *Tsitsipandakuri* aportan al horizonte político comunitario de la autonomía, al quehacer de la educación y al fortalecimiento de la memoria del movimiento bajo el contexto de la libre determinación en la comunidad de Cherán, Michoacán?, podemos reconocer que la manera en que aportan ambas experiencias se sitúa en recuperar la memoria del movimiento en el quehacer educativo y en el quehacer cotidiano, fortalecen la memoria por medio de sus acciones, el cuidado del territorio y las reflexiones colectivas. También se fortalecen en los espacios comunitarios mediante el aniversario, las asambleas y la fiesta. Ellas y ellos comparten una memoria pedagógica de resistencia que alcanzan a poner en práctica para defender el territorio con el cuerpo.

El aporte que realizan a la educación es pensar en una formación práctica-funcional y política comunitaria en la que se contemple el territorio, la lucha y la sostenibilidad del movimiento. Agregan una perspectiva a la educación como una práctica situada, política y cotidiana que necesita de la comunidad para cumplir la función social que favorezca los ideales de lucha. Y nos invitan a imaginar la convergencia entre Escuela y Fogata como una colaboración transformadora para la educación. Cabe recordar que ambas experiencias, en sus propios contextos, proponen mantener viva la memoria del movimiento de 2011 desde la práctica pedagógica y las nuevas generaciones. Finalmente, en cuanto al aporte a la autonomía, las dos experiencias recuperan el bosque como símbolo de lucha y resistencia,

pero también como un horizonte una autonomía educativa en construcción. Sitúan una mirada cotidiana y afectiva de la autonomía que se refleja en el deseo de seguir defendiendo su territorio en cada trinchera.

Los aportes previos abren nuevas preguntas y caminos para seguir pensando la educación como una posibilidad de emancipación. Las experiencias de autonomía de los pueblos indígenas en Michoacán emergen en respuesta a una crisis sociopolítica y de seguridad actuando como un germen (Gracia, 2015) que genera nuevas formas de organización social y resistencias para defender el bosque-territorio y la vida desde las comunidades indígenas y aliados externos. La autonomía, en este sentido es entendida como "germen […] desde el momento de la creación que inaugura no sólo otro tipo de sociedad sino también otro tipo de individuos, germen, pues la autonomía, ya sea social o individual es un proyecto" (Castoriadis, 1997, p. 11 citado en Gracia, 2015, p. 33). Las experiencias que analizamos durante esta investigación "no son incompatibles con la existencia de liderazgos […]" (Gracia, 2015, p. 34). Por lo que pensarlas como procesos autonómicos comunitarios no excluye la posibilidad de que existan tensiones y expresiones del poder, pues la intención no es idealizar los sujetos de los movimientos sociales, sino aportar desde una mirada crítica a la transformación social a través de reconocer la pluralidad de expresiones de la autonomía que surgen en contextos de lucha por la defensa de la vida ante sistema social que no garantiza la vida ni la protección de lo común en México.

El aporte central de la presente investigación se apoya de la justificación inicial en torno a las aperturas ontológicas (De la Cadena, 2018) en las que desde la FogataMxM y la escuelita se puede apreciar un ejercicio epistémico-militante desde su práctica como parte de una comunidad desde la cual buscan comprender la complejidad del movimiento. Esta búsqueda ayuda a construir conceptualizaciones más cercanas sobre educación y autonomía desde las y los sujetos que les permita accionar y hacer grietas por un lado un aparato educativo oficial y por otro a un sistema capitalista neoliberal. Este ejercicio ocurre desde la inmediatez del lugar que ocupan en la comunidad como maestros(as)-comuneros(as), sea en un espacio físico como la escuela o en espacios compartidos por la comunidad.

La propuesta de abrir las categorías teóricas para ser entendidas desde las experiencias educativa comunitarias en la práctica cotidiana, contribuyó a que pudiéramos leer y comprender lo que para ellos significa y hace sentido respecto a la educación y autonomía,

podemos sostener que estas grandes categorías van tomando relieve conforme el concepto va siendo ocupado por la comunidad. La autonomía y la educación desde los pueblos indígenas se construye cuando se apropian del concepto, comienzan a discutirlo y lo usan para beneficio común. Debatir los conceptos, las palabras y los significados y encontrar la raíz y función de esas categorías en la lucha social, es un ejercicio donde la cuestión educativa autonómica se vuelve colectiva, ya no recae el peso en un sector específico, sino que involucra otras voces y sentires.

La palabra educación desde el p´urhépecha en su raíz es enseñar, lo cual nos ayuda a comprender que en su cosmovisión este proceso de enseñanza involucra a más de dos personas la que escucha y aprende y la que enseña y comparte, la enseñanza familiar, por ejemplo, ocurre con el apoyo de otros familiares y en espacios de socialización comunitaria. Lo que se enseña es con la intención de que aprendan y después él pueda compartir a otros ese saber, no para beneficio personal, sino para asegurar la continuidad de una práctica o tradición importante para hacer comunidad, por ejemplo, el tema de la ayuda en la fiesta. El llamado de las aperturas ontológicas no es solo para las y los sujetos comunitarios, sino también para los investigadores que acompañamos procesos comunitarios en contexto de autogobierno-autonomía, no se trata de relativizar las luchas, pero sí de apoyar, nutrir y teorizar desde lo que los propios sujetos están realizando porque desde esos sitios también surgen alternativas para la educación.

Coincido con la idea de los autores Miguel González, Araceli Burguete et al., (2021) respecto a que la autonomía se expresa como una variedad de prácticas, procesos y mecanismos de auto gobernanza por medio de los cuales adquieren sentido las aspiraciones y derechos de los pueblos indígenas, siendo el derecho a la libre determinación una parte inherente de la vida social y política actual ejercida por los territorios como uno de los únicos caminos para perseverar la vida. Esto nos lleva a pensar que el aporte que realizan las experiencias educativas comunitarias no solo queda en hacerle grietas a un sistema de educación nacional sino apostar por consolidar un proyecto político comunitario para la educación que reafirme el sentido de defender la vida y fortalezca el movimiento de 2011. Para lo cual, se necesita también construir las condiciones necesarias a nivel comunitario para que eso ocurra ligado al proyecto político de autonomía. “Mientras este el proceso la esperanza de que se pueda articular una autonomía educativa puede subsistir, para ello se

necesitan manos, no se va a generar solo, tiene que haber una cadena de unidad y el Concejo Mayor puede ser una pieza clave para comenzar con ese cambio, para convocarlos" (O. Aragón, comunicación personal febrero de 2025).

Parte de esas condiciones están siendo visibilizadas como fisuras, esfuerzos o grietas a un modelo tradicional de educación, sin embargo, no son solo simples fisuras o esfuerzos aislados, sino propuestas concretas que conllevan un anhelo anclado al movimiento de Cherán. Ambas experiencias la FogataMxM y la escuelita contribuyen a fortalecer las memorias del movimiento y a formar sujetos para la vida en comunidad, una comunidad que resiste, una comunidad con una forma de organización social basada en sus "usos y costumbres". La FogataMxM por su parte hace educación y hace comunidad se apoya de los saberes comunitarios, del territorio y de las memorias del movimiento en reflexionar, crear e investigar con mujeres comuneras para resguardar, documentar y comunicar incluyendo a las nuevas generaciones. Interactúa con redes de apoyo dentro y fuera de la comunidad para enriquecer el ejercicio de la autonomía, se apoya de amistades disidentes que aportan a mantener viva el fuego de la fogata *Kejtsitani* y de crear nuevas alianzas y colaboraciones.

La escuelita *Tsitsipandakuri* por su parte, es un ejemplo del impacto del movimiento de Cherán en las instituciones educativas y en los maestros(as), desde su práctica en la escuela, en las aulas y en sus planeaciones han ido promoviendo la vinculación y la enseñanza-aprendizaje con el territorio, con las memorias, se enfrentan a situaciones que aquejan la realidad de la colonia y buscan generar estrategias para hacer que los niños y niñas se sientan libres en la escuela, han ido eliminando las jerarquías entre los mismos docentes y con los alumnos en lo próximo. El maestro(a) comunero(a) politizado(a) se reconoce siendo parte de una comunidad en resistencia y en proceso de autonomía, reconoce también que hay retos, tensiones, jerarquías, segregación entre docentes de la comunidad y barreras que los colocan en lugares distintos. La participación activa de las y los docentes en las actividades comunitarias y en el aula va contribuyendo a disminuir la percepción que algunos docentes tienen sobre el trabajo en las escuelas "no quieren hacer cambios en la educación, se resisten y otros más si han hecho cambios como en preescolar" (G. Macías, comunicación personal, abril 2019).

¿Se busca que sean más caminando por hacer cambios en la educación o ser más

creando proyectos educativos? La intención no es desvalorizar los proyectos que la misma comunidad ha realizado en pro de lograr esos cambios en la educación, la pregunta es qué condiciones han creado para que esos proyectos se sostengan, generen alianzas más allá de la escuela, impacten y sobre todo fortalezcan la credibilidad-capacidad crítica y creativa del maestro(a) con su territorio y con el movimiento. ¿Se necesita más producción de proyectos educativos en Cherán?, o más bien ¿se necesita construir espacios comunes para generar unidad en el magisterio, comprensión del concepto de educación y hacer explícito para la educación en Cherán un horizonte político comunitario coherente con el proceso de autonomía? y ¿A quién le corresponde convocar(nos) o articular esfuerzos en el ámbito comunitario?

No se trata de justificar al docente porque es cierto que hay quienes busca hacer solo lo que se le pide y marca en el plan nacional para cumplir, pero también es cierto que en medio de ese caracol de la educación tanto nacional como comunitaria existe una excesiva carga administrativa que limita el tiempo creativo-investigativo de los docentes para hacer y cumplir con algo que no esté en su plan de trabajo nacional. Son pocos los que deciden crear estrategias de conocimiento aplicados dentro del currículo escolar. Incluso considerando el modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) como lo veíamos durante el capítulo III y con el cual propongo ser cuidadosos, tener una mirada crítica y local para que el tiempo que se invierta en comprender el nuevo modelo, en explicarlo y en aterrizarlo no corrompa el tiempo de los aportes que han hecho para "territorializar el espacio geográfico de la escuela" (Cleto Díaz y Moreno Badajoz, 2022, p. 49) y de esta manera seguir fortaleciendo el movimiento, tener presente la siguiente pregunta ¿de qué manera los materiales y planteamientos de la NEM contribuyen a fortalecer o no la práctica educativa-comunitaria del docente de una comunidad indígena bajo un procesos de autonomía en Cherán, Michoacán?

Estas pistas reflexivas ponen en puerta la necesidad de incentivar y apostar por colaboraciones intercomunitarias para fortalecer la práctica educativa tanto dentro como fuera de las aulas. Propone que las y los sujetos se apropien del concepto de educación y autonomía desde su quehacer cotidiano y que reconozcan que es importante hacer equipo para seguir resistiendo. Cada experiencia sostiene un proceso pedagógico que se intenta tejer

con el territorio, cuentan con un potencial emancipatorio que les permite tener la capacidad para nombrar algo desde sus propios términos, el entendimiento que tienen sobre la educación no es fragmentado, sino complejo e integral. Proponen y se aventuran a llevar a cabo incidencias y cambios a pesar de que saben que eso traerá consigo miradas y marcación de diferencias de los demás. Hay un propósito detrás de lo que realizan y aunque quizá no están del todo conscientes de que lo que están haciendo en estas líneas sostengo que ambos están aportando a la consolidación de un horizonte político-comunitario para la educación de Cherán.

Desde lo que cada uno realiza están transformando las relaciones entre ellos y ellas y con el territorio, lo cual es una necesidad latente en medio de un modelo neoliberal de consumo y capital económico, pues reconocen que sin territorio no hay comunidad y sin comunidad no hay sentido de resistencia. Ambos procesos apuntan a recuperar la subjetividad y pluralidad pedagógica y metodológica que se desprende del movimiento, a reavivar una política de resistencia para la vida y de re-existencia y a la necesidad urgente de construir procesos de reeducación en la comunidad que sean coherentes con el proyecto autonómico. Considero que uno de los grandes retos para la educación en México y en América latina es recuperar la credibilidad, legitimidad y confianza de la comunidad en los docentes y en las apuestas reflexivas-críticas que proponen ellos mismos, que la educación reproduzca un sentido de comunidad útil para preservar la vida y el bosque, que los docentes tejan alianzas con otros actores educativos comunitarios y que salgan de las aulas para habitar la escuela en el territorio.

Esa no es una tarea sencilla, porque al menos para el caso de Cherán las huellas de la historia de la educación indígena siguen latente, son heridas que duelen, que fragmentan y que rigen monopolios que validan las prácticas y el discurso de un sistema neoliberal. Sin embargo, es necesario y urgente que como movimientos sociales se planteen y cuestionen la presencia de modelos neoliberales educativos que apuntan sólo al consumo y a la degradación de los territorios y de la cultura, a través de formar sujetos que alimenten esa idea de un sistema lineal e incorruptible llamado capitalismo. Que no segmenten la realidad educativa entre la comunidad y las instituciones, pues la escuela no desaparecerá de la comunidad, la invitación es ver articulada la autonomía con la memoria, la autonomía con el movimiento, la autonomía con el territorio, la autonomía con la organización, la autonomía de la cultura y

la fiesta, la autonomía con el cuidado, la autonomía con las mujeres y la autonomía con la educación, pues lo cotidiano es político.

El enfoque y la perspectiva de los cambios socioculturales tiene relevancia en este punto ya que permite comprender que estos cambios pueden llegar desestabilizar un sistema, desestabilizar un discurso, desestabilizar una forma impuesta sobre autonomía o educación. Durante la tesis mencioné la importancia de mirar los cambios socioculturales y aquí lo retomo para entender la profundidad de los aportes que se desprenden de la investigación. Es claro que estas dos experiencias no solucionan el problema de la educación, más bien abonan a dar nuevas respuestas y esperanzas a la pregunta que surgió en 2017 en la comunidad sobre ¿si la organización social cambio porque la educación no ha cambiado? Reconocer la manera en que la escuelita y la FogataMxM están aportando a dar pistas a esa necesidad implica que afinemos la mirada a los cambios socioculturales, no quiero por ello minimizar los esfuerzos o decir que todas las acciones contribuyen a un mismo fin, porque eso debería ser explícito y también debería pasar por filtros comunitarios que no me corresponden. Lo que se considera relevante es buscar hacer comunidad incluso desde las experiencias diversas es un eje central, pero no es el único indicador de que una experiencia esté aportando al movimiento.

Al afinar una mirada sobre los cambios socioculturales podemos ver las crisis (Bajoit, 2011) como aspectos importantes para adoptar cambios que después apunten a transformaciones de largo plazo nos ayuda a entender también que el debate de la educación y la autonomía no están aislados de la forma política de organización social. Las crisis son una oportunidad para pensar en un cambio y eso demuestra lo que paso con el movimiento de Cherán en 2011 sin embargo, cabría preguntarnos ¿solo cuando ocurra una crisis se generará un cambio?, la respuesta inmediata podría ser no, pero muchas veces se espera una coyuntura en los movimientos sociales para pensar en un nuevo cambio en la estructura social. Contar con un análisis cernido del cambio sociocultural a la luz de pensar la autonomía educativa o la educación para la autonomía en Cherán nos deja en dos lugares en la manera en que entendemos e interpretamos esos cambios y en la medida en que somos parte de ellos. Ambos lugares, nos muestran que la manera en que entendamos y seamos parte de esos cambios es que les daremos el valor y la legitimidad de que puedan ser transformadores para

el campo de la educación.

La manera en cómo entendemos el cambio nos ayuda a bajar la frustración y expectativa que conlleva el pensar un proceso de autonomía educativa en Cherán con sus matices respectivos. La causalidad funcional (Bajoit, 2011) nos permite reconocer que "los cambios que los actores producen en cualquier área necesitan para desarrollarse o avanzar cambios en todos los otros campos sino ocurre un tipo de estancamiento, debido a que cada campo o dimensión de la realidad están entre ellos en una relación de causalidad funcional y recíproca" (Bajoit, 2011, p. 149). Es decir, funcional cada cambio en un campo o dimensión de la realidad necesita, para prosperar, cambios en otros campos. Y Recíproca porque todo cambio en un campo produce cambios en otros. Esto nos muestra que debería existir una relación entre por ejemplo la autonomía política con la educación la pregunta sería que está impidiendo que eso ocurra o que está bloqueando esa posible relación funcional-recíproca. Al comprender esta relación podríamos interpretar que cualquier cambio por menor que sea genera un movimiento, impacto o efecto en la estructura macro, en el caso concreto para el sistema educativo nacional, que ese cambio siga generando impacto o efecto en otros niveles dependerá de quienes estén interesados en mantenerlo. se mantenga y se impulse es tarea de aquellos que estén interesados en hacerla.

Esta reflexión e interpretación de las experiencias educativa comunitarias implica un trabajo arduo por parte de las y los comuneros de Cherán, pero es posible porque la comunidad tiene fortalezas que están arraigadas a un sentido de hacer comunidad, pero también es una comunidad de maestros y maestras, hay intelectuales; escritores, poetas, artistas, médicas tradicionales, cuidadoras y cuidadores del bosque, entre otros fortalezas que es prudente que veamos que "acompañemos nuestra crítica de propuestas y de acción" (Niniz, 2023). Esta forma de analizar la realidad desde la perspectiva del cambio sociocultural también permite darle mayor porosidad y textura a la realidad educativa, imaginar formas posibles de incidir en la educación desde nuestros espacios cotidianos, darle valor a esos pequeños cambios o ajustes que vayamos haciendo, buscar alianzas, redes y articulaciones modificar la falsa expectativa de que un cambio debe ser cuantificable o global para que se acepte como tal.

Esta inclusión para la reflexión sobre el cambio sociocultural es una provocación para los movimientos sociales, para el magisterio y para la academia el contemplar, reconocer y nombrar esos cambios socioculturales que van consolidando áreas de acción y de reflexión para la transformación social. Apostar por proponer espacios de encuentro para el diálogo, pero también para pensar en la manera en que desde nuestra trinchera podemos aportar a nutrir o ser parte de esos cambios, eso dependerá de los lugares que estemos ocupando, de las intenciones, límites y disposiciones (docente, comunero, investigador, comunicador, periodista, etc.). No podemos olvidar que quienes componen ambas experiencias que durante esta investigación se exponen, son sujetos con trayectorias formativas, con memorias, con un posicionamiento político, con anhelos y aspiraciones personales, pero situados en una comunidad, en una lucha y en un bosque-territorio.

> En el principio de la acción y la emergencia comunitaria de un incendio en el cerro de la virgen, mientras estás intentando apagar el fuego para que no continúe quemando tu bosque, ahí el ser maestro, el vivir en un barrio u otro, el si tú eres de la fogata o no, si eres de una escuela general o indígena, no se convierten en algo que impida el que participen y ayuden para estar apagando el fuego, hay algunos que llegan con conocimientos básicos de cómo apagar un incendio y de que precauciones tomar, pero en ese momento lo que se necesitan son manos, es mucha gente, insumos, porque lo que se hace es para un bien común, se está defendiendo algo que es de la comunidad, es un bosque que se vive y que da vida, que sostiene las fogatas y fogones en casa, es un bosque por el cual se luchó.

¿podríamos pensar a la educación en Cherán como un incendio que necesita la participación de la comunidad? ¿podemos hacer faena por la educación? ¿podemos pensar en la educación como una emergencia comunitaria? La escuela no se irá de la comunidad, pero la escuela si debiera cambiar y nutrirse de las necesidades y anhelos de la comunidad, de ahí que pensemos en el uso contrahegemónico de la escuela que en consecuencia aporta a una forma de educación. Para ello, es necesario que ocurra un trabajo de reflexión-acción para entender y nombrar a la educación desde un ejercicio epistémico-militante que ocurra de manera más recurrente en espacios comunes con el fin de pensar no solo en territorializar la escuela (Cleto Díaz y Moreno Badajoz, 2022), sino también territorializar el pensamiento-concepto de la educación.

Hemos aprendido que la educación indígena desde el Estado instaurada en la práctica profesional de los docentes en Cherán genera relaciones de tensión y zonas cero de contacto en la educación donde no ocurre interacción entre la comunidad y la escuela, estas zonas cero incrementan las barreras para colaborar, las divisiones, el tejer alianzas. Mengua la posibilidad de poder aprender de los demás que también están haciendo educación, impide el cambio además de que refuerza una barrera histórica impuesta por el estado hacia las comunidades indígenas para paralizarlas, impedirles que hagan comunidad en la educación. Las zonas cero también están restando la vitalidad del movimiento, el sentido de comunidad de Cherán, la propuesta es que esas zonas cero se conviertan en zonas de contacto de la educación, desde las cuales se generen cambios, se construya un lenguaje más cercano a la educación desde la vida comunitaria y desde las necesidades educativas. "Las acciones politizadas y de largo alcance son las que tienen que abrirse paso en estos espacios institucionalizados" (Chávez et al., 2024, p. 90). Ya que para "pensar en una escuela que coloque la vida en el centro implica trabajar en la construcción de un nuevo y revolucionario proyecto político y pedagógico que logre superar el sistema meritocrático, competitivo, individualizante, productivista, racionalista y burocrático que tiene secuestrado a los sistemas escolares actuales de nuestro mundo" (Chávez et al., 2024, p. 14).

Para concluir me gustaría retomar que los objetivos propuestos para dicha investigación otorgaron una lectura compleja y diversa respecto a los debates en torno a la autonomía y la educación vinculado con la manera en que estas discusiones y aportes han bajado a la arena comunitaria desde la experiencia de Cherán. El entramado metodológico expuesto permite compartir con los lectores una parte de la densidad metodológica en un trabajo de investigación comprometido que se enmarca en un aporte más allá de la academia, así como también extender algunas pistas reflexivas, aprendizajes y retos que me implicaron a lo largo de mi acompañamiento en este espacio. Mientras que los objetivos por describir el trabajo denso de los resultados posibilitaron un acercamiento genuino y más profundo de cada una de las experiencias reflejando así mi colaboración y participación en ambos espacios tanto en la FotagaMxM como en la escuelita.

No puedo dar por terminado este apartado de conclusiones e inclusiones para continuar la reflexión y el debate por la autonomía y la educación sin compartir desde una lectura autocrítica mi andar y sentir por esta escritura corazonada. Partiendo de reconocer

que el compartir con estas dos experiencias me ha transformado y ha aportado a mi percepción y acción sobre acompañar el trabajo con comunidades. Al mismo tiempo he aprendido y acuerpado el acompañamiento como una cuestión política-afectiva, desde este lugar he podido desafiar el concepto de investigación y producción del conocimiento a partir de estar, ayudar y hacer en colectivo. La posibilidad de acompañar ambos espacios es la causa de que esta escritura tenga sentido, mi propio flujo de participación desde esos lugares me ha permitido construir una mirada situada y amplia de la educación en Cherán. Eso me implico identificar y confrontar mis prejuicios y dicotomías entre educación formal e informal como estas grandes categorías que implícitamente generan jerarquías y validan lo comunitario. De manera personal, fue un reto el poner en diálogo estas dos experiencias porque me implicó despojarme del miedo del qué dirán de mí si estoy de lado de lo institucional en una comunidad que confronta lo establecido, ya que habitar la periferia junto con los docentes y las compañeras de la fogata también ha sido un desafío epistemológico y político. En algún momento se siente como si estuvieras en un bando o en otro, pero la valentía y determinación de las y los sujetos implicados en esta acción educativa me fortaleció.

En este ir y venir entre una y otra experiencia me permitió reconocer que existe una barrera importante en forma de línea imaginaria que se construye por la misma comunidad, pero que a la vez tiene su origen en heridas históricas, misma barrera que hasta la fecha ha servido para crear un frontera y división entre los actores de la educación y sus instituciones. También me di cuenta de que esta misma frontera está intentando ser transgredida por experiencias como la escuelita y por la fogata a través de realizar el esfuerzo por entender la complejidad de su comunidad y del movimiento. Ser un puente entre la fogata y la escuela implicó siempre reafirmar mi compromiso, mantener un posicionamiento político y epistemológico, construir límites de participación, crear canales de comunicación y de escucha, comprender la importancia de estar o de atender a una invitación, tener claridad en mis principios para colaborar y sobre todo humildad y agradecimiento. Yo no lo sé todo, ni tengo la solución a todo, en el camino aprendí a acompañar, escuchar, participar y ceder el protagonismo.

Aprender a no tener el protagonismo en la investigación parte de una conciencia crítica que es aprendida en los procesos sociales, para recordar cual es mi papel, dónde estoy

situada, porqué estoy en ese espacio y cómo voy a aportar, esto último se conecta con mi entramado metodológico del estar una investigación colaborativa militante. Entender ese sentido de coherencia entrelazado con el principio de estar, escuchar, ayudar y de reciprocidad también recae en la forma de comprender como se construye el conocimiento, no solo desde mi ser investigador, sino también desde el quehacer junto con ellos y ellas. Gran parte de mis reflexiones sobre la investigación educativa se han construido en espacios de encuentro, en zonas de construcción de conocimiento colectivo, en la cocina, de camino a la escuelita, en los espacios donde he podido participar y compartir la palabra dentro de la comunidad. La fragilidad del investigador se evidencia cuando las y los sujetos con los que colaboras cuentan con trayectorias, formaciones, redes, conocimientos, reflexividad y experiencia politizada desde el corpus de vivencias en la comunidad. Al final de cuentas te sumas a ayudar porque te lo permiten, pero también para abonar a imaginar y hacer contacto con horizontes que te interpelan como investigadora educativa frente a la injustica y las violencias para convergen en espacios y con experiencias que son semillas de esperanza, justicia social y defensa de la vida desde los pueblos indígenas.

Finalmente, en cuanto a la academia solo me resta decir que hay un reto latente y es aprender a acompañar a los pueblos en lo que a ellos les interesa investigar, construir formas más cercanas y empáticas de producir conocimiento y aprender de sus técnicas cualitativas para compartir la información. Vigilar nuestra superioridad académica en los debates a los que nos integramos con las comunidades y pueblos de América Latina, recordar que tenemos una responsabilidad con lo que escribimos y teorizamos de las comunidades o con las comunidades. Recordarnos acudir a la vigilancia epistémica colectiva para que las producciones tengan sentido y coherencia con las realidades sociales en la academia y fuera de ellas. Espero que este hilo de reflexión nos permita tomar consciencia en los discursos, propuestas, actividades, textos, conferencias, y narrativas que impulsamos desde las otras academias con un sentido de corresponsabilidad pues lo que hacemos también puede ayudar o no a mantener viva esa memoria de lucha.

Y para los que hemos escrito sobre la comunidad de Cherán, recordarnos que no por ya no estemos presentes o no resulten textos sobre lo que aquí ocurre, signifique que la lucha de la comunidad ya no es vigente o que no están haciendo nada por seguir caminando su

autonomía. No hay procesos sociales que estén de moda para la academia, más bien necesidades reales que ameritan ser teorizadas para que sea útiles y compartidas con otras luchas. Investigar desde adentro y por los propios sujetos es una veta brillante para los movimientos sociales contemporáneos en alianza con actores externos, porque permite consolidar producciones locales que tengan un aporte propio.

Tener una mirada introspectiva al trabajo de investigación y acompañamiento nos ayudará a cuidar de no caer en nutriendo discursos que homogeneicen las luchas de las comunidades con autogobierno, al menos para el caso de Michoacán, porque no es así, el entendimiento, las necesidades y condiciones son distintas entre pueblos incluso colindantes. La comunidad de Cherán a casi 14 años del inicio del levantamiento nos ha enseñado que la autonomía no solo fue sacar a los partidos políticos, también es informarse y reconocer que el Estado debe encargarse de sus obligaciones y la comunidad de las suyas. No se alejan de facto del estado, sino que aprenden a mediar y a jugar bajo su cancha, pero bajo sus reglas esto apela al control del territorio, las formas de participación comunitaria, las múltiples acciones creativas, el arte como herramienta para comunicar la lucha, el uso de la palabra, la participación en espacios fuera de la comunidad, el aprendizaje continuo, las tensiones, la resistencia, las memorias, las asambleas, la ronda comunitaria, la medicina tradicional, es decir, la autonomía en Cherán es lo que se sigue construyendo en el presente para prevalecer en el futuro.

Sigue siendo necesario que las alternativas educativas y los aportes a la autonomía vengan desde abajo, incluso aportes teóricos y metodológicos para fortalecer el campo de las educaciones *otras.* Aún faltan diversas experiencias educativas comunitarias que documentar en donde las y los sujetos comunitarios sean los protagonistas de las propuestas, las reflexiones, los cambios y las formas de conceptualizar lo que hacen. Las dos experiencias de análisis generan contribuciones significativas al debate sobre autonomía educativa en contextos de autogobierno.

Aporte práctico para abrir el debate de la autonomía educativa en Cherán

La tarea de comenzar a tejer aportes a la educación desde lo común puede comenzar desde las asambleas de barrio o desde los Consejos operativos encargados de educación y cultural

para recuperar formas de entender y hacer educación en Cherán. Partir de escucharse, tejer puentes intelectuales, apoyar y fortalecer los esfuerzos, comunicar y generar relaciones recíprocas entre las escuelas, proponer encuentras, hablar de educación y movimiento de 2011, seguir acompañando a las escuelas y las experiencias educativas a recorridos al territorio, encontrarse en las faenas, unir esfuerzos pedagógicos y artísticos entre otros. Comparto una propuesta de un ejercicio práctico para detonar el diálogo en espacios comunes, esta propuesta se puede implementar en círculos de la palabra, talleres, reuniones directivas, en espacios pequeños con el cuerpo docente, como el consejo técnico de los viernes, en convivencias o foros de encuentro donde allá docentes, pero también en espacios comunitarios como asambleas de barrio.

A continuación, se muestra una guía con siete preguntas para comenzar la reflexión colectiva:

1. Las bases empíricas: ¿Qué entienden por autonomía y educación?
2. Sueños y aspiraciones comunes: ¿Qué tipo de educación consideran que la comunidad debería respaldar para fortalecer nuestro movimiento?
3. Colaboraciones y actores involucrados: ¿Quiénes podrían ser nuestros aliados dentro y fuera de la comunidad para caminar hacia la educación que queremos en Cherán?
4. Reconocer el trabajo de los demás para hacer equipo: ¿Qué experiencias existen dentro de la comunidad que puedan estar haciendo educación y autonomía desde la lógica comunitaria?
5. Identificar estrategias pedagógicas e ideas comunes: ¿Qué están haciendo y cómo lo están haciendo?
6. Mapeo de espacios comunitarios estratégicos que sirvan para visibilizar, comunicar e integrar a otros: ¿Qué espacios aparte de la escuela podemos ocupar para hacer educación?
7. La función de la autonomía política en el horizonte político comunitario de la educación: ¿Qué papel juega la estructura de gobierno comunal para impulsar, acompañar y apoyar la educación que proponen los comuneros de Cherán?

Remache: Un cierre necesario en la investigación

Durante mi práctica docente una colega y amiga me enseñó a realizar un tejido en la técnica de telar. Formé figuras, entretejí colores y frustraciones y remache los hilos que sostenían el telar para cuidar todo lo que conformaba dicho tejido. Hoy reconozco que este tejido vivo llamado investigación académica debe ser remachado, con gratitud, cariño y con la esperanza de que las semillas que se han sembrado tienen a sus guías e impulsores en la misma comunidad. Este proceso no acaba aquí pues a lo largo de estos ocho años de acompañar la lucha de Cherán he podido tejer relaciones de amistades, aprendizajes, sueños, complicidades y gratitudes que me seguirán convocando y conectando con este territorio.

Reafirmo que se necesitan alianzas y nuevas colaboraciones intercomunitarias que sigan fortaleciendo el proyecto por la educación y la defensa de la vida y que poco a poco desdibujen las fronteras que el mismo sistema educativo nacional ha impuesto y generado entre el magisterio y la población de Cherán. El ejemplo de la comunidad fue sacudirse el miedo y tener valentía. La solución no es evadir, sino hacer frente a las realidades educativas, a la diversidad y a la complejidad que habitan desde las aulas sean estas; una escuela, una cocina, una fogata, la milpa, el cerro, las barricadas o los bosques. Ya que nadie mejor que ustedes mismos conocen su territorio, su bosque, sus escuelas, su gente, sus memorias y su lucha desde la cual pueden seguir generando e insistiendo por una transformación educativa desde abajo y desde los pueblos indígenas.

Al bosque de Cherán

La vida me ha colocado en lugares muy bellos que me hacen sentir como si fuera parte de ellos.
Quizá sea por la conexión que comparto con otras y otros en un mismo territorio y al mismo tiempo.
Quizá sea porque al estar allí todos mis sentidos se activan con el viento al escuchar, oler y observar los colores y texturas del bosque y los cielos.
En esta historia escrita conecto con los sentimientos que me genera la vida, lo natural, aquello que me resuena cuando piso a lo que yo llamo mi segundo hogar.
Ese bosque que se dibujaba en mis sueños, que era difícil de alcanzar, hoy hace parte de este andar.
De una historia que se cuenta y que no tiene final donde hay aún territorios que gritan sin cesar que aquellos talamontes dejen de cortar.
Aún hay territorios en nuestro país bajo amenazas cotidianas, despojos y violencias, inseguridad y retos en los cuales se les olvidan a los malos que el bosque también tiene miedo.
A pesar de los miedos que quiénes luchamos seguimos sintiendo, buscamos ayudar, poniendo nuestro cuerpo, porque esos bosques son lo nuestro, son la vida, son las risas de los niños y las niñas entre el viento.
Al bosque-territorio de Cherán mi gratitud y admiración por cuidar lo común y por permitirme conocer las veredas que inspiran su lucha y la resistencia por la vida desde las fogata que sigue vivas y activas en cada hogar.

MUCHAS GRACIAS A LA COMUNIDAD DE CHERÁN K´ERI

¡CHERÁN VIVE, LA LUCHA SIGUE Y SIGUE!

Bibliografía

Aguilar, R. (2018). *Experiencia de incidencia en Cherán en materia de economía social y solidaria.* [Tesis de maestría en la Universidad Iberoamericana de Puebla]. http://hdl.handle.net/20.500.11777/3928

Alcázar Chávez, A. (2022), *La participación política de las mujeres purépechas en los procesos autonómicos de las comunidades del Frente por la Autonomía de Consejos y Comunidades Indígenas de Michoacán*. [Tesis de licenciatura en la ENES Morelia-UNAM]. http://132.248.9.195/ptd2022/junio/0826811/Index.html

Almanza Romero, L., Salgado, R. M., Rodríguez, A.L., Pérez, C. M., Mantilla, L. J., Ramírez, D., García, E., Sastoque, A., Colmenares, A.T. (2019). *Redescubriendo saberes Calerunos. Guía escolar de plantas nativas.* Parque Nacional Natural Chingaza; Institución Educativa Departamental integrado La Calera, Colombia.

Alonso, J., Sandoval Álvarez, R., Salcido Serrano, R. & Gallegos Ramírez, M. (2015). Reflexiones colectivas para continuar la construcción de sujetos. En Leyva Solano, X., Alonso, J., Hernández, A., Escobar, A., Kohler, A., Cumes, A. & Sandoval Álvarez, R. (Coords.). *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras* (Tomo III, pp. 15-30). Cooperativa Editorial RETOS; Taller Editorial La Casa del Mago.

Anzaldúa Arce, R., & Ramírez Grajeda, B. (2010). Sujeto, autonomía y formación. *Tramas,* 33,113-130. UAM-X.

Aparicio Soriano, L. (2017). Reflexiones de investigadores indígenas. En Moreno Badajoz, R. *De políticas etnocidas a trayectorias de investigadores indígenas mexicanos (193-206).* Universidad de Guadalajara.

Aragón, O. (2013). El derecho en insurrección. El uso contra-hegemónico del derecho en el movimiento purépecha de Cherán. *Revista de Estudios & Pesquisas sobre as Américas*, 7(2), 37-69.

Aragón, O. (2019). *El derecho en insurrección. Hacia una antropología jurídica militante desde la experiencia de Cherán, México.* Dirección general de publicaciones y Fomento Editorial ENES Morelia.

Aragón, O. (2020). El trabajo de coteorización en la antropología jurídica militante. Experiencias desde las luchas por el autogobierno indígena en México. *Inflexiones*, (06), 75-106.

Aragón, O. (2021). Transformando el constitucionalismo transformador. Lecciones desde la experiencia político-jurídico de Cherán, México. En Santos, B., Araújo, S. & Aragón, O. (Coords.). *Descolonizando el constitucionalismo. Más allá de promesas falsas o imposibles* (pp. 341-362). Honorable Cámara de Diputados; Ediciones Akal México.

Arriaga Navarro, M. (2024). *Asalto al cielo: Revista educativa,* (3), 2-63.

Arriaga Navarro, M. (19 de febrero de 2025). *"La nueva escuela mexicana".* [Conferencia]. Casa de la Cultura de Cherán, Michoacán.

Bajoit, G. (2011). El cambio sociocultural. *Persona y sociedad,* 25(2), 143-161.

Barbosa, L. (2015). Resistencia histórica y memorias colectivas en América Latina: construyendo pedagogías insumisas, insumiéndose desde otras educaciones. En Medina, P. (Coord.). *Pedagógicas insumisas: Movimientos políticos- pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (pp. 325-344). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas; Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica; Juan Pablos Editor.

Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la selva lacandona de Chiapas*, *México.* Universidad Veracruzana.

Baronnet, B., Mora Bayo, M. & Stahler-Sholk, R. (Coords.). (2011). *Luchas "muy otras" Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. Universidad Autónoma Metropolitana; Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social; Universidad Autónoma de Chiapas.

Baronnet, B. (2015). El movimiento zapatista y la educación para la autonomía. En Medina Melgarejo, P. (Coord.). *Pedagogías insumisas. Movimientos político pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (pp. 49-72). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas; Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica; Educación para las Ciencias en Chiapas; Juan Pablos Editor.

Baronnet, B. (2017). Estrategias alternativas de educación en las luchas de los pueblos originarios en México. *Educação & Sociedade*, 38(140), 689-704.

Baronnet, B. & Salaün, M. (2018). La educación de los pueblos indígenas originarios: entre el derecho internacional y las experiencias comunitarias. En Baronnet, B. & Ortiz Lovillo, P. (Coords.). *¿Descolonizar la escuela? Estrategias indígenas en el Pacífico insular. Estudios de Marie Salaün en Nueva Caledonia, Polinesia Francesa y Hawái* (pp. 23-39). Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa; Universidad Autónoma Indígena de México; Elaleph.com.

Baronnet, B. (2022). Investigación descolonizada y formación crítica en ciencias sociales. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98), 1-16. http://doi.org/10.5281/zenodo.6591862

Bautista Hernández, S. (2021). *Tlaneltokilistli: Punto de partida para la interculturalidad en la Escuela Primaria Bilingüe de la comunidad de Xochioloco en la Huasteca veracruzana.* [Tesis de Maestría IIE-Universidad Veracruzana].

Berger, P. & Luckman, T. (1978). Conclusión. La sociología del conocimiento y la teoría sociológica. En Berger & Luckman, T. (Coords.). *La construcción social de la realidad* (pp. 227-233). Amorortu.

Bermúdez Urbina, F. M. (2020). *Agencia social y educación superior intercultural en Jaltepec de Candoyoc, Mixe, Oaxaca.* Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas; Instituto Superior Intercultural Ayuuk.

Bertely Busquets, M. (1998). *Un siglo de educación en México II.* Fondo de Cultura Económica.

Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.* Paidós.

Bertely Busquets, M. (Coord.). (2003). *Educación, derechos sociales y equidad Tomo I: Educación y diversidad cultural educación y medio ambiente.* Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Bertely Busquets, M. (2007). *Conflicto intercultural. Educación y democracia activa en México Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en los Altos, la región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. CIESAS; RIDEI; Fondo Editorial de la Pontifica Universidad Católica de Perú.

Bertely Busquets, M & Nigh, R. (2017). Conocimiento y educación indígena en Chiapas, México: un método intercultural, *Diálogos sobre educación. Temas actuales en*

investigación educativa, 9(16), 1-22.

Bertely Busquets, M. (2019). *La división es nuestra fuerza. Escuela, Estado-nación y poder étnico en un pueblo migrante de Oaxaca.* Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Bishop, R. (2011). Hacia una investigación libre de la dominación neocolonial. El enfoque kaupapa maorí en la creación de conocimiento. En Denzin, N. & S. Lincoln (Comps.). *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 231-282). Gedisa.

Blanco Galdós, H. (2019). *Nosotrxs lxs Indixs.* Pueblos en camino; Brigada Dr. Ignacio Martín Baró; Periódico Lucha indígena; HormigeroZero; La Guarura; En cortito que´s pa´ largo.

Bourdieu, P. (1979; 1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto.* Taraus.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina.* Anagrama.

Brah, A. (2011). Cartografías de la diáspora: identidades en cuestión". Traficante de Sueños.

Briseño, J. (2015). Entrevistas comunitarias, la recuperación del conocimiento comunitario desde la escuela. El caso de las secundarias comunitarias indígenas, Oaxaca, México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativa*s, 23(95), 1-24. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2081

Burguete Cal y Mayor, A. (2010). Reseña del texto: Autonomías: la emergencia de un nuevo paradigma en las luchas por la descolonización en América Latina. En González, M., Burguete Cal y Mayor, A. & Ortiz, P. (Coords.). *La autonomía a debate. Autogobierno indígena y Estado plurinacional en América Latina* (pp-1-4). Flacso-Ecuador; Cooperación técnica alemana GTZ, IWGIA, CIESAS, UNICH, Quito, Ecuador.

Butler, J. (1990). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

Caicedo, J. (2013). Historia, memoria y oralitura de la chocoanida: la poesía popular a través de la décima en Miguel A. Caicedo. En Medina Melgarejo, P. (Comp.), *Maestros que hacen historia/tejedores de sentidos: entre voces, silencios y memorias* (79-91). Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Mispat Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Cajete, G. (2022). Comunidad indígena, lenguaje e historias que importan. En Maldonado Alvarado, B. & Moreno Badajoz, R. (Coords.). *Territorio y comunidad en disputa:*

alternativas educativas y pedagógicas (pp. 121-146). Universidad de Guadalajara.

Calderón Mólgora, M. (2004). *Historias, procesos políticos y cardenismos: Cherán y la Sierra Purhépecha.* El Colegio de Michoacán.

Castellanos Guerrero, A. (1994). Asimilación y diferenciación de los indios en México. *Estudios sociológicos,* 12(34), 101-119.

Castellanos Guerrero, A. & López y Rivas, G. (1997). Autonomías y movimiento indígena en México: debates y desafíos. *Alteridades,* 7(14), 145-159.

Castellanos Guerrero, A. (2004b). Racismo y xenofobia: un recuento necesario. En Ceja, I. (Coord.). *Leer y pensar el racismo* (pp. 102-121). Universidad de Guadalajara: Universidad Autónoma Metropolitana-X.

Castellanos, A. (2012). La construcción del Otro en ciudades mexicanas. Del pensamiento liberal y la exclusión neoliberal. En Castellanos, A. & Landázuri, G. (Coord.). *Racismos y otras formas de intolerancia de Norte a Sur en América Latina* (pp. 99-124). Universidad Autónoma Metropolitana; Juan Pablos Editor.

Castillo Guzmán, E. & Caicedo, A. (2015). Las batallas contra el racismo epistémico de la escuela colombiana. Un acontecimiento de pedagogías insumisas. En Medina Melgarejo, P. (Coord.) *Pedagogías insumisas. Movimientos político pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (pp. 93-118). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas; Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica; Juan Pablos Editor.

Cecconi, A. (2016). La memoria de los que estaban y de los que no estaban: sueños y visiones en la España contemporánea. En Dietz, G., Stallaert, C. & Villegas, I. (Coords.). (2016). *El poder de la memoria. Reconstrucción de identidades colectivas en el triángulo atlántico* (pp. 17-40). Universidad Veracruzana.

Chávez González, M., Mendoza Solís, P., Guerrero Cansino, C., Vargas, A., Munguía Chocoteco, E., Espinosa Rodríguez, C. & Zarate, V. (2024). *Construcción de paz y cuidados colectivos en la escuela. Una experiencia en Michoacán, México.* Editorial ENES-Morelia.

Chávez, P. (2019). Presentación. En Moreno Badajoz, R. (Coord.). *Cherán K´eri: Xanaruecha engajtsini miatántajka juchari jurhéntperakuani. Cherán K´eri: Caminos para recordar nuestra educación,* (pp. 21-24). Concejo Mayor de Gobierno

Comunal de Cherán y Universidad de Guadalajara.

Chávez, P. (2023). *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas.* [Presentación de libro]. Casa de la Cultura de Cherán, Michoacán.

Cisneros Villanueva, L. (2018). *Pensamiento pedagógico del maestro Rafael Ramírez Casteñeda en la "época de oro" de la educación mexicana*. Ediciones Michoacán.

Cleto Díaz, R. I. (2019). *De las prácticas escolares a la vida comunitaria de Cherán K´eri: el papel de la escuela y el docente indígena desde el marco de la autonomía comunitaria.* [Tesis de licenciatura de la ENES Morelia-UNAM]. http://132.248.9.195/ptd2020/enero/0799493/Index.html

Cleto Díaz, R. I. & Moreno Badajoz, R. (2022). Cherán K´eri: autodeterminación educativa y la territorialización de la escuela. En Maldonado Alvarado, B. & Moreno Badajoz, R. (Coords.). *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas* (pp. 27-60). Universidad de Guadalajara.

Cleto Díaz, R. I., Chávez González, M. L., Vázquez Bernal, K, & Martínez Ruiz, D. T. (2022). Racismo y trayectorias docentes en contextos de lucha autonómica indígena en Cherán, Michoacán, México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación,* (58) e1307, 1-25. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-013

Colin Huizar, A. (2014*). Comunidad, Autodeterminación y Realidad Educativa en Cherán, Michoacán*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa].

Colin Huizar, A. (2019). Entre la lucha magisterial y las alternativas educativas. Las Escuelas Integrales de la Educación básica de Michoacán, México. [Tesis de Maestría IIE-Universidad Veracruzana]. http://cdigital.uv.mx/handle/1944/49670

Colin Huizar, A. (2020). Etnografiar, colaborar y politizar. Notas metodológicas a partir de una experiencia de investigación comprometida. En Álvarez, A., Arribas, A. & Dietz, G. (Eds.). *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp. 411-429). CLACSO; Madrid; Ministerio de Ciencia e Innovación; Agencia Estatal de Investigación.

Colin Huizar, A. (2022). Maestros bajo fuego. Repercusiones de la violencia criminal en escuelas públicas del Valle de Apatzingán, Michoacán. Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, 13(24), 1-20.

https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.1061

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2012). *Convenio 169 de la OIT.* [Archivo en PDF]. https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Folleto-Convenio-169-OIT.pdf

Cubides, H. & Durán, A. (2002). Epistemología, ética y política de la relación entre investigación y transformación social. *Nómadas*, 11-24.

De la Cadena, M., Risør, H., & Feldman, J. (2018). Aperturas onto-epistémicas: conversaciones con Marisol de la Cadena. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 32(32), 159-177. 10.7440/antipoda32.2018.08

Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *REDIE.*

Dietz, G. & Gómez-Pellón (2025) Etnicidad y nacionalismo en la antropología de Wolfgang Gabbert. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 20(1), 7-16.

Dietz, G. (1999). *La comunidad Purhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena de Michoacán, México*. Ediciones Abya-Yala.

Dietz, G., & Mateos, L. S. (2011). Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. Secretaría de Educación Pública.

Dietz, G., Stallaert, C. & Villegas, I. (Coords.). (2016). *El poder de la memoria. Reconstrucción de identidades colectivas en el triángulo atlántico*. Universidad Veracruzana.

Dietz, G. (2019). Prólogo. En Moreno Badajoz, R. (Coord.). *Cherán K´eri: Xanaruecha engajtsini miatántajka juchari jurhéntperakuani. Cherán K´eri: Caminos para recordar nuestra educación* (pp. 15-21). Concejo Mayor de Gobierno Comunal de Cherán y Universidad de Guadalajara.

Díez Rodríguez, F. (2013). La formación de la clase obrera en Inglaterra: E. P. Thompson y la crisis del marxismo. *Sociología histórica*, 3, 251-284.

Dimas Huacuz, B. (2016, septiembre 25). *Educación superior indígena en Michoacán: Elementos de diagnóstico, quehaceres para su renovación.* Educación Futura.

Duque Villa, Y. (2024). *Saberes y aprendizajes compartidos en la construcción de identidades territoriales y paces comunitarias con niñeces y juventudes.* [Tesis de Maestría IIE-Universidad Veracruzana].

Escobar, A. *La invención del Tercer Mundo, Bogotá.* Editorial Norma S. A.

Espinosa Rodríguez, C. (2019). Organización social en procesos socioeconómicos alternativos sustentables: el caso de la Red Tsiri. [Tesis de licenciatura en ENES Morelia-UNAM].

Esteban Felipe, S. (2024). Protestantismos y autogobiernos indígenas en Michoacán: la participación política de los Bautistas de Teremendo. 2011/2021. [Tesis de Licenciatura en ENES Morelia-UNAM].

Federici, S. (2020). *Reencantar el mundo: El feminismo y la política de los comunes.* Traficante de Sueños.

Fogata Kejtsitani Memoria Viva. (2018). *El corazón ardiente de Cherán. Relatos de niñxs, jóvenes y adultos Juchaari Uandakua.* Fogata Kejtsitani; Dirección de estudios históricos del INAH.

Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad.* Siglo XXI.

Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.

Freire, P. (1996: 2004). *Pedagogía de la autonomía.* Paz e Terra SA.

Galvis, M., Ramírez, A. & Fuertes Forero, M. (2009; 2018). *Manual para defender los derechos de los pueblos indígenas*. Due Process of Law Foundation.

García Segura, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad p'urhèpecha, Michoacán, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 61-81.

Gómez Sollano, M. (2015). Prólogo. En Medina Melgarejo, P. (Coord.). *Pedagogías insumisas. Movimientos político pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (pp. 13-28). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas; Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica; Educación para las Ciencias en Chiapas; Juan Pablos Editor.

González Apodaca, E. (2008). Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio Mixe. UAM Iztapalapa.

González Apodaca, E. (2009). Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las Américas. *Revista de Investigación Educativa*, (9), 1-12.

González Apodaca, E. (2010). "Re-posicionamientos del maestro indígena en el encuentro con el conocimiento de sus pueblos. Una experiencia de apropiación de la pedagogía

inductiva intercultural entre maestros y formadores de docentes en Oaxaca, México", *Cuadernos Interculturales,* 8(14), 227-243.

González Apodaca, E. & Rojas Cortés, A. (2013). Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena. En Bertely Busquets, M., Dietz, G. y Díaz Tepepa, G. (2013a). *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 383-409). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

González Apodaca, E. (2013). Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca. La educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes. *Perfiles Educativos*, 35(141), 65-83.

González Apodaca, E. (2014). Identidad étno-comunitaria y experiencias escolares de egresados de un bachillerato comunitario Ayuujk. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 19(63), 1141-1173. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14032016007

González Apodaca, E. (2016). Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos: Experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria *Ayuujk.* Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

González, M., Burguete Cal y Mayor, A., Marimán, J., Ortíz-T, P. & Funaki, R. (2021). *Autonomías y autogobierno en la América diversa*. Universidad Politécnica Salesiana; IWGIA; CIESAS; Kajenhi Foundation.

Gracia, M. A. (2015). Indagar el campo de posibilidades de las experiencias de trabajo asociativo autogestionado. En Gracia, M. A. (Coord.). *Trabajo, reciprocidad y re-producción de la vida. Experiencias colectivas de autogestión y economía solidaria en América Latina* (pp. 17-56). CONACYT; ECOSUR; Miño y Dávila Editores.

Gutiérrez, A. (2011). Los tres estados del capital cultural. En Bourdieu, P. *Las estrategias de la reproducción social* (pp. 213-220). Siglo XXI.

Halim, E. & Philipose, L. (2016). *Dissident Friendships. Feminism, Imperialism, and Transnational Solidarity.* University of Illinois.

Hall, S. (1990). Identidad cultural y diáspora. En Donald, J. & Hall, S. (Eds.). *Cultura, política, lenguaje y representación* (pp. 349-362).

Hinkelammert, F. & Mora, H. (2009). *Por una economía orientada hacia la reproducción de la vida. Economía y Sociedad*. Iconos.

Holloway, J. (2012). Las derivas de las izquierdas latinoamericanas. En diálogo con «Agrietar el capitalismo. El hacer contra el trabajo», *Nueva sociedad*, 238.

hooks, b. (1994: 2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad.* Capitán Swing Libros.

hooks, b. (2024). *Enseñar comunidad. Una pedagogía de la esperanza*. Bellaterra Edicions.

Jasso Martínez, I. J. (2012). La presentación de las identidades étnicas en espacios interculturales: La población purépecha de Michoacán, México. *Intercultural Communication Studies,* 21(1), 23-42

Jiménez, D. & Peralta, R. (2020). *Guía para andar proyectos educativos desde la perspectiva comunal.* Casa de las preguntas; 4 viento Editorial comunal.

Kremer, L. (2015). Un recorrido por el Colectivo de Mujeres del Chaco. En Medina Melgarejo, P. (Coord.) (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (pp. 271-298). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas; Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica; Educación para las Ciencias en Chiapas; Juan Pablos Editor.

Kuppe, R. (2010). "Autonomía de los pueblos indígenas la perspectiva desde la Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas". En González, M., Burguete, A. & Ortiz, P. (Coords.). *La autonomía a debate. Autogobierno indígena y estado plurinacional en América Latina* (pp. 95-145). Flacso-Ecuador; Cooperación técnica alemana GTZ, IWGIA, CIESAS, UNICH, Quito, Ecuador.

La Sandía digital & WITNESS. (2019). *Tejer las voces defender la vida. El papel de la comunicación en la defensa del territorio en México. Diagnóstico participativo.* La Sandía Digital laboratorio de Cultura Audiovisual AC; WITNESS; Fondo Acción Solidaria.

Lahire, B. (2007) Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16,21-38.

Leyva Solano, X. & Speed, S. (2008). "Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor". En Leyva Solano, X., Burguete, A. & Speed, S. (Coords.). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación co-labor (pp. 65-107)*. CIESAS, FLACSO-Ecuador, FLACSO-

Guatemala.

Leyva Solano, X., Cumes, A., Macleod, M. & Krotz, E. (2015). Prismas de miradas situadas. En Leyva Solano, X., Alonso, J., Hernández, A., Escobar, A., Kohler, A., Cumes, A. & Sandoval Álvarez, R. (Coords.). *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras* (Tomo III, pp. 10-31). Cooperativa Editorial RETOS; Taller Editorial La Casa del Mago.

Linares Sánchez, M. (2020). *Luchas por la autonomía, la paz y la comunicación propia en Latinoamérica: los casos de la comunidad de paz de San José de Apartado en Colombia y del pueblo p´urhépecha en Cherán, México*. [Tesis doctoral Universidad Autónoma de México].

Linares Sánchez, M., Niniz, D. & Torres, Y. (2022). Fogata Kejtsitani Memoria Viva en Cherán K´eri; una propuesta pedagógica por la memoria, el territorio y la autonomía. En Maldonado Alvarado, B. & Moreno Badajoz, R. (Coords.). *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas* (pp. 219-244). Universidad de Guadalajara.

Linares Sánchez, M., Torres, Y., Rojas, R., Cleto Díaz, R., Camarena, M., Jerónimo, J. & Del Ángel, A. (2022). Memorias de la autonomía indígena en Cherán K´eri. En García Guerreiro, L. & Monasterio Mercado, F. (Coords.). *Luchas territoriales por las autonomías indígenas en Abya Yala. Diálogos de saberes desde la Amazonía sur, Bolivia* (pp. 179-194). Editorial El Colectivo.

Linares Sánchez, M. & kejtsitani, F. (2023). Mujeres p'urhépechas, guardianas de la memoria y del cuerpo-territorio. Fotorreportaje. En Gómez, R., Makaran, G., Márquez, D., Ortega, C. & Salazar, C. (Coords.). *Futuros que están siendo. Investigación – creación por los senderos de las luchas autónomas y comunitarias en América Latina* (pp. 285-298). Bajo Tierra A. C.; Universidad Nacional Autónoma de México; Centro de investigaciones sobre América Latina y el Caribe.

López Martínez, W. (2019). Etnoagroforestería y ritualidad *Ayuujk* en Santa María Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca. [Tesis de licenciatura en la ENES Morelia UNAM].

López y Rivas, G. (2010). Tesis en torno a la autonomía de los pueblos indios. *Rebelión.*

López y Rivas, G. (2017). Cherán: Cinco años de autonomía y dignidad. En Autoría Colectiva. *Cherán K´eri. 5 años de autonomía. Por la seguridad, justicia y*

reconstitución de nuestro territorio (pp. 19-27). Concejo Mayor de Gobierno Comunal de Cherán 2015-2018.

Lugones, M. (2015). Hacia metodologías de la decolonialidad. En Leyva Solano, X., Alonso, J., Hernández, A., Escobar, A., Kohler, A., Cumes, A. & Sandoval Álvarez, R. (Coords.). *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras* (Tomo III, pp. 75-92). Cooperativa Editorial RETOS; Taller Editorial La Casa del Mago.

Maldonado Alvarado, B. (2015). Perspectivas de la comunalidad en los pueblos indígenas de Oaxaca. *En Bajo el Volcán,* 15(23), 151-169.

Maldonado Alvarado, B. (2017). Geografía y territorialidad indígena: innovación docente en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. *Entreciencias diálogos en la sociedad del Conocimiento*, 5(14).

Maldonado Alvarado, B. (08 de diciembre de 2021). *La educación intercultural* [Sesión virtual]. Universidad Veracruzana.

Maldonado Alvarado, B. & Moreno Badajoz, R. (Coords.). (2022). *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas*. Universidad de Guadalajara.

Maldonado Alvarado, B. (2022). Territorialidades del magisterio indígena oaxaqueño, una mirada desde la idea de comunalidad. En Maldonado Alvarado, B. & Moreno Badajoz, R. (Coords.). *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas* (pp. 93-117). Universidad de Guadalajara.

Manosalva Torres, H. (2020). Aproximación al desarrollo de la agricultura y horticultura mapuche. Notas para la comprensión diacrónica de la actividad agrícola mapuche, en el centro-sur de Chile. *Revista Ichan Tecolotl entrada en puntos de encuentro,* 31(339).

Martínez Luna, J. (2015). *Educación Comunal 2015.* Editorial Casa de las preguntas.

Martínez Luna, J. (21 de julio de 2014). *Diario Comunal 373: Todo empezó en casa de la niña, única mujer que terminaba la primaria.*

Martínez Sixto, A. (2017). Reflexiones de investigadores indígenas. En Moreno Badajoz, R. *De políticas etnocidas a trayectorias de investigadores indígenas mexicanos (221-230).* Universidad de Guadalajara.

Mavisoy Muchavisoy, J. W. (2018). El conocimiento indígena para descolonizar el territorio. La experiencia *Kamëntšá* (Colombia). *Revista Nómadas Universidad Central*, 48,

240-248. 10.30578/nomadas.n48a15

Medina Melgarejo, P. Cortés, E. & Mendelewitz, M. (2013). Saber escuchar para que la oralidad respire…Memorias en movimiento capacidad y presencia al decir-hacer, al contar y contarse. En Medina Melgarejo, P. (Coord.), *Maestros que hacen historia / tejedores de sentidos: entre voces, silencios y memorias* (173-195). Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Mispat Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Medina Melgarejo, P. (Coord.) (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas; Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica; Educación para las Ciencias en Chiapas; Juan Pablos Editor.

Medina Melgarejo, P., Verdejo, R. & Calvo, M. (2015). Movimientos pedagógicos como memorias colectivas e históricas en el horizonte de los movimientos sociales en América Latina. En Medina Melgarejo, P. (Coord.). *Pedagogías insumisas. Movimientos político pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (pp. 29-42). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas; Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica; Educación para las Ciencias en Chiapas; Juan Pablos Editor.

Meyer, L. M. & Soberanes, F. (2022). La defensa anticolonialista de la primera infancia como territorio cultural y lingüístico de las comunidades originarias. En Maldonado Alvarado, B. & Moreno Badajoz, R. (Coords.). *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas* (pp. 147-186). Universidad de Guadalajara.

Mohanty, C. T. (2003). *Feminist without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity.* Duke University Press, Durham.

Molina y Ludy, V. (2005). La complejidad: una propuesta reciente para el análisis del cambio. En Esteinou, R. & Barros, M. (Coords.). *Análisis del cambio sociocultural* (pp. 71-102). Publicaciones de la Casa Chata; Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.

Mora, M. (2010). “Las experiencias de la autonomía indígena zapatista frente al Estado neoliberal mexicano”. En González M., Burguete, A. & Ortiz, P. (Coords.). *La autonomía a debate. Autogobierno indígena y estado plurinacional en América*

Latina, (pp. 291-316). Flacso-Ecuador, Cooperación técnica alemana GTZ, IWGIA, CIESAS, UNICH, Quito, Ecuador.

Mora, M. (2011). Producción de conocimientos en el terreno de la autonomía. La investigación como tema de debate político. En Baronnet, B., Mora, M. & Stahler-Sholk, R. (Coords.). *Luchas "muy otras" Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* (pp. 79-110). Universidad Autónoma Metropolitana; Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social; Universidad Autónoma de Chiapas.

Mora, M. (2015). Reflexiones desde el zapatismo: la producción de conocimientos en una investigación dialógica de compromiso social. En Leyva Solano, X., Alonso, J., Hernández, A., Escobar, A., Kohler, A., Cumes, A. & Sandoval Álvarez, R. (Coords.). *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras* (Tomo II, pp. 247-272). Cooperativa Editorial RETOS; Taller Editorial La Casa del Mago.

Moreno Badajoz, R. (2017). *De políticas etnocidas a trayectorias de investigadores indígenas mexicanos*. Universidad de Guadalajara.

Moreno Badajoz, R. (Coord.). (2019). *Cherán K´eri: Xanaruecha engajtsini miatántajka juchari jurhéntperakuani. Cherán K´eri: Caminos para recordar nuestra educación.* Concejo Mayor de Gobierno Comunal de Cherán y Universidad de Guadalajara.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Moreno Figueroa, M. (2008). Negociando la pertenencia: familia y mestizaje en México. En P. Wade, F. Urrea Galindo y M. Viveros (Eds.), *Raza, etnicidad y sexualidades: ciudadanía y multiculturalismo en América Latin*a (pp. 403-430). Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia.

Nava Morales, E. (2022). Radio comunitaria indígena y territorio: revisitando Radio Totopo. En Maldonado Alvarado, B. & Moreno Badajoz, R. (Coords.). *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas* (pp. 187-218). Universidad de Guadalajara.

Navarro, M. (2012). Las luchas socioambientales en México como una expresión del antagonismo entre lo común y el despojo múltiple. *OSAL,* 13(32), 150-170.

Niniz, D. (2023). *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas.* [Presentación de libro]. Casa de la Cultura de Cherán, Michoacán.

Núñez-Borja, C. (2016). Memoria colectiva, religión e identidad: el Señor de los Milagros, de huaca andina a patrono espiritual de los migrantes peruanos en Bélgica. En Dietz, G., Stallaert, C. & Villegas, I. (Coords.). (2016). *El poder de la memoria. Reconstrucción de identidades colectivas en el triángulo atlántico* (pp. 59-88). Universidad Veracruzana.

Orozco López, E. (2018). ¿Autonomía educativa o interculturalidad? La educación alternativa entre los pueblos originarios de Chiapas, México, *Revista Colombiana de Educación,* (74), 31-61.

Ortega-Caicedo, A. & Lang, M. (Eds.). (2020). *Gritos, grietas y siembras de nuestros territorios del sur: Catherine Walsh y el pensamiento crítico-decolonial en América Latina.* Universidad Andina Simón Bolívar- Abya Yala.

Palacios, O. (2020). La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas, *Intersticios - sociales*, 11(22), 47-70.

Patraca Rueda, M. C. (2022). Mujeres afroveracruzanas: algunas reflexiones acerca de los aprendizajes y las prácticas de cuidado desde la mirada ecofeminista. En Maldonado Alvarado, B. & Moreno Badajoz, R. (Coords). *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas* (pp. 301-324). Universidad de Guadalajara.

Pérez Escutia, R. A. (2019). La gestión de la problemática indígena. Las organizaciones indígenas formales: Nación Purépecha, 1985-2005, *Tzintzun: Revista de Estudios Históricos,* 70, 151-172.

Pérez Ríos, E. (2022). *Educación comunitaria en torno al territorio en el Municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca.* [Tesis de doctorado en CINVESTAV-Sur].

Pérez Ruiz, R. (2015). *Identidad étnica y educación primaria en Las Margaritas, Chiapas*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (Comp*.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.

Ramírez, A. (2016). Fragmentos de la memoria histórica en una comunidad de origen afromestizo. En Dietz, G., Stallaert, C. & Villegas, I. (Coords.). (2016). *El poder de la memoria. Reconstrucción de identidades colectivas en el triángulo atlántico* (pp.

129-146). Universidad Veracruzana.

Rappaport, J. (2005). *Intercultural utopias: Public intellectuals, cultural experimentation and ethnic pluralism in Colombia*. Duke University Press.

Redes por la diversidad, equidad y sustentabilidad A.C. (junio de 2019). *Historias de procesos. Xamoneta Colectivo (Cherán K'eri, Michoacán).* https://redesac.org.mx/intranets/historias/

Riera Montero, E. (2006). Perspectivas en el diseño curricular. *Kaurus*, Universidad pedagógica experimental libertador Caracas, Venezuela, 12(21), 23-38.

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Chi'ixinakax Utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores.* Tinta Limón Ediciones; Retazos.

Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina.* Colección nociones comunes; Tinta limón ediciones.

Rockwell, E. & Mercado, R. (1986) *La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates*. Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav-IPN. Reeditado por SEP en 1999.

Rockwell, E. & Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela*, (4), 65-78. http://hdl.handle.net/11441/59114

Rockwell, E. (2009). *Cómo observar la reproducción en la experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Paidós.

Rockwell, E. (2013). *"El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas"*. Conferencias Magisteriales. En XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial.* CLACSO.

Rodríguez Aguilera, M. Y. (2020). Senti-pensando la antropología: mi experiencia y contradicciones en el pensar-hacer. En Berrio Palomo, L. R., Castañeda Salgado, M. P., Connelly, M., Ruiz Trejo, M., Salas Valenzuela, M. & Valladares de la Cruz, L. (coords.), *Antropologías feministas epistemologías, éticas, prácticas y miradas diversas* (pp. 415-426). Universidad Autónoma Metropolitana; Universidad Nacional Autónoma de México; Bonilla Artigas.

Rosset, P. & Barbosa, L. (2021). Autonomía y los movimientos sociales del campo en América Latina: un debate urgente. *Aposta Revista de Ciencias sociales*, 89, 8-31.

https://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/prosset.pdf

Rozental Almendra, V. & Almendra Quiguanás, V. (s.f.). *Cristina Bautista: Vuelo sangrante de esta tierra.* Pueblos en camino; Grupo nosotrxs lxs indixs; Brigada Dr. Ignacio Martín Baró; Periódico Lucha indígena; Mujeres y la sexta; Fogata Kejtsitani; En cortito que´s pa´ largo.

Ruiz, A. (2024, julio 4). *Santa María Ostula, cuando la autonomía se defiende con la vida.* Pie de Página. https://piedepagina.mx/santa-maria-ostula-cuando-la-autonomia-se-defiende-con-la-vida/

Ruiz Trejo, M., & García Dauder, S. (2018). Los talleres "epistémico-corporales" como herramientas reflexivas sobre la práctica etnográfica. *Universitas Humanístas*, 86, 55-82. https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh86.tech

Sallaert, C. & Torfs, K. (2016). La fuerza de la memoria colectiva en la lucha por un territorio. Los afroesmeraldeños en busca de justicia. En Dietz, G., Stallaert, C. & Villegas, I. (Coords.). (2016). *El poder de la memoria. Reconstrucción de identidades colectivas en el triángulo atlántico* (pp. 167-180). Universidad Veracruzana.

Sandoval Álvarez, R. (Coords.). *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras* (Tomo II, pp. 10-30). Cooperativa Editorial RETOS; Taller Editorial La Casa del Mago.

Santos, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Editorial Trotta S.A.

Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social.* Siglo XXI.

Sartorello, S. (2009). Una perspectiva crítica sobre la interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 77-87.

Sartorello, S. & Morales, R. (2019). Desde las Milpas Educativas. María Bertely, el Método inductivo intercultural y las Milpas educativas. *Revista Ichan Tecolotl-entrada en puntos de encuentro.*

Sartorello, S. (2020). Reflexiones epistémicas, metodológicas y ético-políticas sobre una experiencia de co-teorización intercultural de un modelo educativo y una

colaboración que no termia. En A. Álvarez, A. Arribas y G. Dietz. (Eds.), *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (81-109). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Madrid: CLACSO.

Smith Tuhiwai, L. (2011). Caminando sobre terreno resbaladizo. La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (Comps.). *El campo de la investigación cualitativa,* (190-230). Gedisa.

Stahler-Sholk, R. & Baronnet, B. (2018). "La escuela es la comunidad": luchas indígenas y autonomía en México. En Plá, S. & Rodríguez Ávila, S. (Coords.). *Saberes sociales para la justicia social: educación y escuela en América Latina* (pp. 99-135) Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional; La Carreta Ediciones.

Tomé Castedo, B. (2021). Entre juegos, cantos y cuentos: la socialización territorial de la niñez tseltal y tsotsil en los Altos de Chiapas. [Tesis de maestría del IIE-Universidad Veracruzana]. ttp://cdigital.uv.mx/handle/1944/51253

Torres Ascencio, Y. (2017). Participación del Concejo de Jóvenes. En Autoría Colectiva. *Cherán K´eri. 5 años de autonomía. Por la seguridad, justicia y reconstitución de nuestro territorio* (pp. 121-124). Concejo Mayor de Gobierno Comunal de Cherán 2015-2018.

Torres Ascencio, Y. (2023). *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas.* [Presentación de libro]. Casa de la Cultura de Cherán, Michoacán.

Trinidad, A., Carrero, V. & Soriano, R. (2006). Teoría Fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la Teoría a través del Análisis interpretacional. *Colección de Cuadernos Metodológico,* (37), 9-174.

Ulloa, A. (2010). "Colombia: autonomías indígenas en ejercicio. Los retos de su consolidación" en González M., Burguete, A. & Ortiz, P. (Coords.). *La autonomía a debate. Autogobierno indígena y estado plurinacional en América Latina* (pp. 149-176). Flacso-Ecuador, Cooperación técnica alemana GTZ, IWGIA, CIESAS, UNICH, Quito, Ecuador.

Valladares de la cruz, L. R., Castañeda Salgado, M.P. & Aguayo Ayala, A. (Eds.). (2024). *Antropología hechas en México Volumen I*. Universidad Autónoma Metropolitana; Asociación Latinoamericana de Antropología; Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales.

Velasco Cruz, S. (2004). De la autonomía a la ciudadanía étnica. La agenda pendiente del movimiento indígena de México. *Revista Científica de UCES*, 8(1), 148-160.

Velasco Cruz, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales,* 61(226), 379-407. https://doi.org/10.1016/S0185-1918(16)30015-0

Velázquez Guerrero, V. (2013). Reconstitución del territorio comunal: El movimiento étnico autonómico de San Francisco Cherán, Michoacán. [Tesis de maestría en CIESAS-Ciudad de México].

Velázquez, I. (2023). *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas.* [Presentación de libro]. Casa de la Cultura de Cherán, Michoacán.

Ventura Patiño, M. C. (2012). Proceso de autonomía en Cherán. Movilizar el derecho, *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, 19(55), 155-177.

Ventura Patiño, M. C. (2020). ¡Nosotros queremos la tierra! Despojo y resistencia en la costa nahua, el caso de la comunidad de Santa María Ostula, en Michoacán, México, *Estudios Socioterritoriales Revista de Geografía*, (27), 1-17.

Ventura Patiño, M. C. (2024). *Cartografías autonómicas en Michoacán: Utopías y resistencias*. Cátedra Jorge Alonso; Cooperativa Editorial Retos.

Villoro, L. (1989). *Creer, saber, conocer*, pp. 197-221. México: Siglo XXI.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (2010). "Raza", mestizaje y poder: horizontes coloniales pasados y presentes. *En Crítica y Emancipaciones,* 2(3), 1-17

Walsh, C. (2015). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. *Clivajes Revista de Ciencias sociales,* 2(4), 1-11.

Zárate, E. (2024). Utopías comunitarias como apuestas del futuro entre los purhépechas, *Encartes,* 7 (14), 21-45. https://doi.org/10.29340/en.v7n14.390

Zibechi, R. (2017). El control comunitario de la educación para crear un mundo nuevo. En Autoría Colectiva. *Cherán K´eri. 5 años de autonomía. Por la seguridad, justicia y reconstitución de nuestro territorio* (pp. 89-96). Concejo Mayor de Gobierno Comunal de Cherán 2015-2018.