
LOS SABERES COMUNITARIOS Y EL CONOCIMIENTO DEL TERRITORIO COMO BASE PARA UNA FORMACIÓN AMBIENTAL ACTIVA

Rocío del Pilar Moreno Badajoz¹
rbadajoz@yahoo.com

RESUMEN

El presente trabajo presentará las premisas con que mujeres y hombres p'urhépechas de Cherán, en su proyecto ético-político de usos y costumbres, capacitan a jóvenes y niños en materia de respeto ambiental, de los recursos naturales y de la reconstitución y apropiación del territorio cultural. Analizará los supuestos cognitivos con que el Consejo de Bienes Comunales intentan que estudiantes inscritos en las escuelas de los niveles de primaria al bachillerato adquieran *conciencia de especie* en la relación hombre-naturaleza. Se remarcará cómo estas experiencias educativas plantean formar sujetos activos en la promoción de saberes comunitarios, a través del diálogo intergeneracional, al partir de que "el conocimiento está en el pueblo". Las actividades pedagógicas se han centrado en reconocer la compleja simbología del territorio y el bosque, así como los elementos naturales, cosmogónicos y arquitectónicos que componen el paisaje cultural recorriéndolo junto a narraciones de *k'eris* (abuelos sabios). La comunicación expondrá que el proyecto llevado a cabo en Cherán sobre el uso, apropiación y reconstitución del territorio cultural coloca no sólo al ambiente y los recursos biofísicos como parte de un *bien común*, sino añade que la educación y los cocimientos también forman parte de los bienes comunes. Finalmente, a través de entrevistas sostenidas con *k'eris*, se identificará con que aspectos identitarios de bienestar habitantes de Cherán moldean *Otra educación* en salvaguardo, respeto y cuidado del ambiente, el bosque y el territorio cultural.

¹ Dra. en Educación y Sociedad. Profesora de Tiempo Completo del Centro Universitarios de Ciencias Sociales y Humanidades en el Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara. Av. Parres Ariza esquina Periférico Norte. Campus Los Belenes, edificio A, Piso 3, en Zapopán, Jalisco, México. C.P.45100. rociodelpilarmoreno@gmail.com. Teléfono: 3819-3300 ext. 23490.

INTRODUCCIÓN

A partir de la década de los noventa del siglo pasado, líderes, pueblos y movimientos indígenas reclamaron al Estado establecer otras relaciones hacia con ellos, alejadas de la ideología del mestizaje con que se construyó el mítico proyecto de Estado-nación del siglo XX. Exigieron políticas educativas fuera de patrones de asimilación e integración cultural. Reclamaron derechos de reconocimiento a autogobernarse mediante la libre y determinación y la autonomía. Los reclamos aparecieron el marco donde se dio un giro a las políticas neoliberales, con la introducción de una segunda cascada de medidas de ajuste estructural, sumergidas en el continuo de la apertura a la libre competencia comercial, la distribución de ingresos a los estados, la privatización de las empresas estatales y los recursos y servicios públicos. Como producto de esa lógica, territorios vivieron los embates a través de la instalación de empresas forestales o mineras, así como megaproyectos, que bajo lógicas de mercantilización y privatización se apropiaron de sus recursos naturales, devastaron los paisajes y amenazaron las condiciones de vida de poblaciones a través de los mecanismos de extracción llevados a cabo.

Las demandas indígenas tanto educativas como de autogobierno por la libre determinación no han tenido eco en la clase política mexicana. Por un lado la educación intercultural no es un hecho real en el país pues los contenidos escolares desconocen las epistemologías de los pueblos indígenas, no se consideran las condiciones en que aprende miles de estudiantes indígenas y tampoco se plantean medidas para acabar con la desigualdad económica. De otro lado, la contrarreforma de 2001 si bien otorga el derecho a la libre determinación y autonomía de los pueblos indígenas, al no reconocerles como sujetos de derecho político se limitó el uso y disfrute de sus recursos, y se pone en peligro los territorios y la vida misma de pobladores. La negación según algunos académicos responde a lógicas de control político y económico.²

² Díaz-Polanco, 2004; Gómez, 2004; Harvey, 2004; Nahmad, 2004; Sánchez, 2004.

Con todo y restricciones, algunos pueblos indígenas del país ponen en práctica la libre determinación como derecho inherente. Estos proceso políticos a su vez dan pie a otro multiculturalismo, uno descolonizado, que apuntaría a construir un Estado *multiétnico* (González Casanova 2006). Estos proyectos políticos varían de geografías, formas y contextos.

Este trabajo se sitúa —posiciona— en Cherán, una comunidad y municipio indígena ubicada en la Meseta Purhépecha michoacana, donde mujeres y hombres en el 2011 se organizaron para expulsar a talamontes y un grupo del crimen organizado que explotaban ilegalmente, y de forma desmedida, la madera de los bosques. Según el discurso comunitario, los actos de resistencia han tenido como fin proteger el territorio, la identidad indígena, las riquezas naturales y asegurar la reproducción socio-biológica de la población frente a actividades ilícitas, programas de desarrollo y políticas neoliberales que, bajo lógicas de acumulación económica en beneficio de ajenos, utilizan de forma desmedida los bienes naturales, causando a la par daños irreversibles a los ecosistemas como contaminación y pérdida de la biodiversidad.

El movimiento de autodefensa guiaron a pobladores a registrarse bajo la libre determinación de usos y costumbres. Como parte del proceso de autogobierno, el Consejo de Bienes Comunes conduce una serie de acciones colectivas en defensa, apropiación y reconstrucción de la tierra y el territorio en las dimensiones materiales, ambientales y simbólicas.

En este trabajo se sujeta a la noción de territorio emanada por movimientos indígenas, en lugar de paisaje cultural. La conceptualización de paisaje, de raíz eurocentrista, ha modificado sus enfoques a través del tiempo y contextos geográficos, transitando de la mirada estética, estática, contemplativa y objetivada, a reconocer al paisaje enmarcado en subjetividades, como producto de interacciones de “un grupo cultural” con el “paisaje natural”, resultando de ello los llamados “paisajes culturales” (Sauer, 1925).

Según el geógrafo Carl Sauer en la transformación y apropiación de los paisajes naturales el principal factor morfológico son los seres humanos. De esa manera:

Toda población humana, en todos los tiempos, ha necesitado evaluar el potencial económico del área que habita, para organizar su vida en relación a su ambiente natural en términos de las habilidades disponibles para ello y a los valores que acepta. En la *mise en valeur* del ambiente, se ha iniciado una deformación del paisaje prístino, o pre humano, que se verá incrementada con la extensión del área ocupada, el crecimiento de la población y la adición de nuevas habilidades. Dondequiera que vivan los hombres, han actuado para alterar el aspecto de la Tierra, tanto animado como anidado, así haya sido para su beneficio o para su ruina (Sauer, 1956, p. 1).

En esas evaluaciones y alteraciones de la tierra y el ambiente intervienen prácticas culturales que en el caso de los pueblos indígenas han sido estereotipadas y discriminadas. Desde la Conquista, los indígenas fueron negados de la racionalidad sobre los paisajes culturales que habitaban, en su lugar fueron integrados al paisaje. Incluso los conquistadores les nombraron “naturales”. Bajo ese status de superioridad racial reordenaron a los habitantes de los “nuevos mundos”. Un pensamiento persistente en el mundo contemporáneo. Por ejemplo, basta recordar el mapa que distribuyen organismos federales con el título “La Diversidad Cultural de México: Lenguas indígenas nacionales”. En el cartel, los pueblos indígenas, ataviados con su vistoso traje tradicional, encajan de forma armónica con el paisaje natural, en el sano ambiente y en convivencia con la diversidad biológica del país.

Contrario a ello, los pueblos indígenas y los paisajes que habitan no experimentan esa iconografía melódica y pictográficamente fijada. Los movimientos políticos indígenas responden al ataque del largo anclaje colonial de explotación y negación con la noción de territorio como categoría teórica-política. El territorio es una disputa de derechos, un elemento de justicia que permite la continuidad cultural. Incluye la dimensión espacial y temporal de asentamiento. Es un sitio cargado de genealogías de lucha social que cimentan la historia y la cultura grupal. Mantiene una estrecha relación con la identidad. Es una herencia de los antepasados, por lo que está plagado de memoria. Se construye de complejas y variadas simbologías, narrativas, cosmovisiones, prácticas rituales, mitologías, creencias y sistemas de reciprocidad. Reproduce y contiene saberes y conocimientos propios por intrínseca relación con el medio ambiente y conservación con los recursos biofísicos. Está habitado por seres animados e inanimados. Inscribe principios de bienestar propios que toman distancia de procesos de mercantilización de la vida.

Este trabajo toma esa concepción teórica-política de territorio, en lugar de paisaje cultural, como un espacio culturalmente construido y vivido, donde actualmente el proyecto cheranense práctica una *enseñanza de compromiso* en las generaciones venideras, formando a éstas como agentes activos en la defensa del ambiente, de la identidad p'urhépecha y del territorio cultural.

DESARROLLO

El proyecto de Estado-nación y su relación con los pueblos indígenas

En el siglo XX, el modelo de Estado-nación mexicana se fundó bajo la ideología del mestizaje. La *comunidad imaginada* (Anderson, 1993) adquirió mayor significado a partir del periodo posrevolucionario. Intelectuales de la época como Manuel Molina Enríquez y Justo Sierra, encargados de la reforma agraria y educativa durante el régimen de Manuel Porfirio Díaz, proyectaron que el progreso de la nación estaba en la clase media mestiza representada en rancheros, campesinos y pensadores alineados a ideologías eurocentristas. En los planteamientos, los pueblos indígenas eran inviables por su bajo nivel evolutivo, incluso era mejor si desaparecían.

El gran ideólogo del mestizaje fue José Vasconcelos. En su ensayo *La Raza Cósmica* (2002 [1948]) propone edificar la nación moderna a través de mezcla entre las razas blanca, negra, amarilla y roja. A diferencia de las teorías de eugenesia europeas, Vasconcelos categoriza a las razas por sus atributos culturales, no por su pureza sanguínea. Coloca a los blancos en el nivel evolutivo más alto y a los negros en el peldaño más bajo. Su tesis apunta a un mestizaje alejado de fusión de sangre, señala más bien uno enfocado a transformar atributos culturales, los cuales son elementos más manejables y dúctiles, con el fin de moldear un sujeto universal, racional y moderno. En esos razonamientos, los pueblos indígenas (y afrodescendientes) representaban un freno para configurar lo que teóricamente pensó como “la raza futura iberoamericana”. Por tanto, el indio debía fundirse a la identidad nacional (mestiza).

Para Vasconcelos la educación pública representó el medio ideal de *aculturación*, a través de la enseñanza castellanizada. En territorios indígenas se instalaron “escuelas rurales”, “casas del pueblo” o “misiones culturales” (Bertely-Busquets, 1999). En los planteles, los maestros rurales tenían la misión de modernizar a “los indios”, interiorizando en ellos nuevas formas de comunicación, prácticas higiénicas y trabajos agrícolas afines con las ideas de “progreso” y “desarrollo”.

A la par de estos ensayos de *aculturación*, el indigenismo jugó un papel fundamental en el proceso de unificación cultural y lingüística. Consistió en establecer estrategias gubernamentales mediante agencias especiales tendientes a controlar la relación del Estado con los pueblos indios. La noción implicó un ejercicio arbitrario (desde la clase dominante), dirigido exclusivamente a las poblaciones indígenas (vistos como sujetos manipulables y sin capacidad de decisión propia), con la finalidad de homogeneizar la nación. La fórmula consistió en remplazar ciertos atributos culturales de la vida indígena por elementos imaginados como comunes de la nacionalidad por medio de la enseñanza formal, programas de salud clínica y proyectos productivos que insertarían a las comunidades originarias dentro del consumo y modos producción capitalista (Iturralde, 1997).

Durante la gestión de Cárdenas (1934-1940), tanto la dotación de la educación pública como de tierras se articularon en las poblaciones indígenas como una misma medida de control político y de producción de ciudadanos mestizos. El eje fundamental para “mexicanizar al indio” fueron las políticas indigenistas y el agrarismo. Para ello se destinó como el escenario de ensayo nacional la región purépecha, ubicada en Michoacán (Dietz, 1999).

En materia agraria, organismos corporativistas se dieron a la tarea de convencer a comunidades indígenas de solicitar jurídicamente el cambio de régimen de propiedad de restitución de tierras comunales por dotación ejidal. La nueva modalidad de desarrollo rural y producción agrícola se proyectó sobre la figura del ejido. Ese régimen de propiedad era una medida transitoria de tenencia de la tierra para que indígenas y campesinos pobres, a través de la adquisición de ciertos recursos y habilidades, se transformaran a mediano plazo en propietarios individuales y privados, para que practicasen la producción agrícola extensiva y para exportación.

A diferencia de otras regiones de Michoacán, en las comunidades de la Meseta Purhépecha persistió un fuerte comunismo que rechazó el ejido como medida regulatoria de vida social y productiva. Ante el fracaso, la incorporación nacional se afianzaría a través del indigenismo mediante la combinación de dos estrategias: proyectos educativos- culturales y proyectos económicos y de infraestructura (Dietz, 1999).

En 1939, en el ámbito educativo el denominado *Proyecto Tarasco* reclutó a jóvenes originarios de las propias comunidades de la Meseta Purhépecha. Los reclutas fueron instruidos en las tareas de alfabetización de niños y niñas indígenas en el idioma materno durante los dos primeros años, para posteriormente dictar clases sólo en castellano. Si bien la existencia del proyecto fue fugaz (un año), sentó las bases para que los mentores del proyecto se instalaran posteriormente en Cherán. Desde ahí, los instructores lanzaron en las comunidades vecinas la “Campaña Tarasca de Alfabetización”, cuyos principios didácticos estaban calcados de la educación bilingüe: forjar la transición a hablantes del español (Zavala, 2002).

En la década de los sesenta las medidas indigenistas se oficializaron con la instalación del Centro Coordinador Indigenista (CCI) del Instituto Nacional Indígena (INI), ahora Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indios (CDI), en Cherán. En materia educativa, el organismo alistó a promotores culturales y maestros bilingües como “agentes de aculturación” (Dietz, 1999). Tras una instrucción, ambos actores se internaron en comunidades bajo la misión de consolidar un sistema de educación que recurriera la alfabetización del purhé como lengua transitoria al idioma castellano. A la par de esos programas educativos, y como parte del continuo *aculturador*, el CCI dispersó proyectos económicos y de infraestructura que ante el fracaso de la imposición del ejido, intentaron nuevamente fragmentar la organización comunitaria, para en su lugar fabricar actores individualizados. Por un lado, las obras de infraestructura abrieron las vías de comunicación terrestres e instalaron redes fluviales. Las construcciones aun cuando mejoraron las condiciones de las comunidades, permitieron la entrada e instalación de megaproyectos, empresas silvícolas y agroindustriales que aceleraron la explotación de recursos empleando la mano de obra campesina e indígena local. Por otro lado, llevaron a cabo “proyectos productivos” que, bajo esquemas de comercialización industrial, intentaron modificar las

unidades domésticas como formas tradicionales de producción y organización agrícola y artesanal.

Para la década de los setenta, en Michoacán, como en otros estados del país, la escuela etnocida estaba enraizada en las localidades étnicas. La educación oficial además de quebrantar lenguas y prácticas culturales en ciertas localidades, la deficiente calidad de la enseñanza sumergió a las poblaciones en bajos indicadores de escolaridad, rezago educativo y analfabetismo (Stavenhagen, 1979). Por su parte, la integración indigenista a las nuevas infraestructuras acarrió tala inmoderada de bosques, causando deforestación; atrajeron productos manufacturados en serie de fuera, mismos que desplazaron a los propios, lo que generó desempleo y migración. Finalmente, los proyectos productivos otorgaron beneficios económicos a interlocutores elegidos por los funcionarios. La elección arbitraria provocó poderes alternos a los gobiernos comunitarios y en algunos caso creó a caciques, individuales y colectivos.

A 500 años de la Conquista de América, la Carta Magna se reformó reconociendo, por primera vez, en el artículo 4º que la composición “pluricultural” del país está “sustentada originalmente en sus pueblos indígenas”. Aunque lo jurídico registró la composición heterogénea de la nación, los vocablos de “plurilingüismo” y “pluriculturalismo” sólo estaban impresos reglamentariamente. Además se reformó el artículo 27 constitucional que legalizó la desaparición del carácter inalienable, imprescriptible e inembargable de los territorios indígenas; esto significaba además permitir la privatización de la tierra, la entrada al capital nacional e internacional en la reappropriación y extracción de los bienes comunes. La medida legal formó parte de ahondar en medidas de ajuste estructural, marcadas por el programa económico (y civilizatorio) neoliberal que inició con la crisis de la deuda de 1982. El modelo implicó, entre otras cosas, el retiro del estado bienestar en varios subsidios, como en el agrícola, con el fin de fomentar la libre competencia entre productores nacionales y extranjeros. Esto enfrentó a los productores agrícolas indígenas a una caída de precios por competir en desventaja frente a alimentos de países del Norte fuertemente subsidiados. Todo ello empujó un proceso de migración masiva de familias, acelerando el despoblamiento de las comunidades y el dismantelamiento de los territorios.

En ese marco de nación pluricultural, el gobierno nombró como educación “bilingüe e intercultural” a la enseñanza formal dirigida a poblaciones indígenas. La noción intercultural aunque en el inicio mantenía una ambigüedad epistémica, tenía claros los alcances: encajonada a políticas lingüísticas, centrada en la educación básica y restringida a las diferencias culturales, sin tomar en cuenta las desigualdades socioeconómicas.

En este marco de nación plurinacional e intercultural, organizaciones, líderes, maestros y movimientos indígenas de la zona y el país exigieron al Estado establecer otras relación con ellos, alejada de políticas indigenistas y educativas empeñadas en la homogenización cultural, identitaria, lingüista, entre otras. Impulsados en gran medida por el movimiento zapatista en Chiapas, reclamaron el marco legislativo en reconocimiento a derechos colectivos, a regirse por la libre determinación y autonomía. Cuestionaron las históricas formas de exclusión, racismo, discriminación y desigualdad de la clase política, acrecentadas con la entrada del modelo de globalización económica que condujo a acelerar la reapropiación de los territorios y recursos naturales, la pérdida de la biodiversidad y el deterioro de los ecosistemas.

En el 2001, las demandas de reconocimiento se atendieron de forma parcial y limitada con la entrada del “gobierno del cambio” a través de la modificación al artículo 2º de la Constitución mexicana, donde se reconoce el derecho a la autonomía y a la libre determinación de los pueblos indígenas. No obstante, dicho derecho se debilita en párrafos subsecuentes al no reconocer a este sector como “sujetos de derecho público”, restringir los sistemas normativos, eliminar el acceso colectivo al uso y disfrute de sus recursos, y remitir a las constituciones estatales el reconocimiento de los derechos indígenas (Díaz-Polanco, 2009).

El distanciamiento de la clase política ante el reconocimiento jurídico como sujetos colectivos de derecho, así como a la autonomía y libre determinación, llevó a una parte del movimiento indígena a ejercer dichas reivindicaciones por la vía de los hechos. En esos procesos los ejes de lucha son diversos: la defensa integral del territorio, de los recursos naturales, de la identidad indígena, de los propios sistemas normativos y las formas de autogobierno.

Lo valioso de esas experiencias es que escapan de fórmulas de universalismo absoluto, a

modo de receta de cocina, pues la autonomía no es un fin, sino un proceso inscrito en la *praxis* cotidiana y en búsqueda de la transformación social. Son prácticas políticas de descolonización, donde se aleja la dominación, explotación y amenaza de muerte (tanto de indígenas como de no indígenas), representada por medidas extracción inscritas en el régimen capitalista de *acumulación por desposesión* (Harvey, 2004), aplicadas en las regiones, que originaron una lamentable degradación socioambiental con que se obligó a organizarse y movilizarse en defensa de los bienes comunes.

En estas expresiones participan inter-generacionalmente hombres y mujeres —tanto individual como colectivamente— en el derrumbe de políticas nacionales neoliberales, de capitales trasnacionales y de las acciones del crimen organizado, que se esparcen de forma deshumanizante por territorio mexicano. Representan, como en el caso de Cherán, un oasis de esperanza por la continuidad de la vida: de rechazo a la muerte.

El caso de Cherán

La comunidad y municipio purhépecha de San Francisco Cherán se encuentra ubicada al noroeste del estado de Michoacán. La madrugada del 15 de abril del 2011 pobladores iniciaron una movilización autodefensiva de los bosques como inmanente proceso de seguridad de la vida misma y del ser p'urhépecha.

La organización comunitaria de autodefensa territorial comenzó por iniciativa de un grupo de mujeres y jóvenes quienes resguardadas en la capilla del Calvario detuvieron a dos camiones de talamontes, resguardados por gente armada. El acto de valentía respondió a la combinación de sentimientos de “coraje y tristeza”³ por la afectación de los *bienes comunes*.

³ Entrevista con comunera sostenida el 15 de mayo de 2014. Cabe destacar que ambos sentimientos son esenciales en las acciones de protesta y demanda, puesto que mientras el miedo paraliza, el coraje y la tristeza movilizan.

En cinco años cheranenses veían bajar, casi a diario, de 200 a 300 camiones cargados con troncos de pinos y oyamenal. El resguardo de la madera se acompañaba del crimen organizado. La presencia de “los malos” disparó un clima de inseguridad y violencia a través de secuestros, extorsiones, amenazas y asesinatos a pobladores. La comunidad estaba bajo una especie de toque de queda: se vivía bajo el miedo. Para el 2011 el saldo de la devastación ascendía a 15 mil hectáreas frente a 20 mil que componen el territorio boscoso,⁴ misma que además fueron quemadas. Los años de saqueo dejaron a familias enteras sin sustento, pues varios comuneros abandonan actividades agrícolas, ganaderas y silvícolas ante el peligro que representaba internarse en “el monte”. El detonador resultó cuando días atrás del 15 de abril, la deforestación afectó otro de los comunes vitales: se talaron pinos ancestrales alrededor de “La Cofradía, el ojo de agua que abastece del líquido a la localidad y que además se considera un lugar sagrado.

Tras el primer enfrentamiento de las mujeres y los jóvenes contra “los malos”, las campanas del recinto religioso sonaron para alertar a la población del choque. Lo que siguió fue una fase de movilización que llamó a la cohesión comunitaria en defensa del territorio y de la vida misma.⁵ Mujeres y hombres con palos, sacos, piedras y lo que se encontró en el camino construyeron barricadas alrededor del pueblo como método de defensa al crimen organizado. “Fue algo instintivo, natural”, recuerda uno de los comuneros que participó aquella mañana del 15 de abril. Bajo ese impulso de sobrevivencia, en los cuatros barrios que componen Cherán, pobladores armaron más de 190 fogatas para iniciar con ellas una labor de vigilancia las 24 horas del día. El fuego fue un elemento crucial para cocinar el proceso de autodefensa.

Las fogatas representaron sacar *la paranhua* (el fogón) donde se nutre la intimidad del hogar, a la calle. La *paranhua* es la institución doméstica de diálogo donde abuelas y abuelos legan el conocimiento de la tradición cultural a las nuevas generaciones. Al calor de las fogatas pobladores de Cherán, desde pequeños hasta mayores, dialogaban

⁴ En 1984, la Resolución Presidencial otorgó a Cherán 22,188 hectáreas de superficie territorial, de las cuales 20,898 hectáreas son bosques de propiedad comunal. La superficie territorial representa el 028 por ciento del total del estado.

⁵ Según el Censo de Población y Vivienda del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (2010), San Francisco Cherán cuanta 18 mil 141 habitantes.

intergeneracionalmente sobre cómo organizarse y repartirse responsabilidades para la defensa integral del territorio, para garantizar la seguridad al transitar por los barrios y los parajes. De esa manera de reactivaron las asambleas de barrio y la Asamblea General como espacios de toma de decisiones comunitarias. Se recobró las formas de vigilancia ciudadana en las calles de los cuatro barrios ejercidas en el siglo XX al reactivar los rondines comunitarios.

En el *ir comiendo y vigilando*, de cara al fuego, abuelas y abuelos recordaron *la pindekua* (la costumbre): la organización política y forma de gobierno antes de la entrada de los partidos políticos, a través de los “usos costumbres”; los trabajos de *faena* con que construyeron las escuelas; las historias vividas y en su tiempo transmitidas por sus padres en defensa de los bosques. Las narraciones marcaban una historicidad construida y vivida en colectivo, con una sola fuerza como protagonista de los sucesos y no como sujetos víctimas de un sistema opresor. Los encuentros horizontales sirvieron para socializar en las generaciones venideras la histórica memoria social de lucha, para crear en ellos una conciencia política. Las fogatas fueron esferas pedagógicas donde las generaciones mayores pusieron su conocimiento y reflexión política colectiva al servicio de los que vienen detrás.

En febrero de 2012 la remembranza del fogón llevó a los cheranenses a la acción. Desde los primeros días del movimiento popular se tuvo en claro que los partidos políticos han dividido a la población y que el ejercicio de representación de militantes ha estado alejado de contemplar el bienestar de la población. Cheranenses tras recorrer un camino jurídico entre tribunales estatales y federales, obtuvieron el reconocimiento al derecho a autogobernarse por la libre determinación de usos y costumbres.⁶ De esa manera tomó posesión el *K’eri jánaskaticha* (el Consejo Mayor del Gobierno Comunal), formado por doce personas (tres miembros por cada barrio). En la estructura de gobierno de usos y costumbres la labor del Consejo Mayor es cumplir lo dictado en la Asamblea General, la máxima autoridad, y en las cuatro asambleas barriales, apoyándose en seis consejos operativos: de bienes comunales, de administración local, de procuración de justicia, de asuntos civiles, coordinador de barrios

⁶ El recorrido para poder regirse mediante la libre determinación de usos y costumbres implicó pasar por una serie de instancias de gobierno, concluyendo en una sentencia a favor por el Tribunal Electoral de la Federación.

y de administración de programas sociales, económicos y culturales. Cada comisión a su vez mantiene una representación equitativa de miembros de los cuatro barrios.

En Cherán, el ejercicio de libre determinación incluye, además de sus formas de autogobierno, ser reconocidos como pueblo indígena y a participar en la vida nacional con respeto a esa ciudadanía diferenciada. En ese sentido, la construcción del sistema de representación y la estructura de gobierno comunal se ha pensado desde ejecutar modelos, programas y proyectos de autogestión, con obediencia al mandato del pueblo, y en atención a la identidad p'urhépecha.

La reconstitución del territorio y la educación ambiental

Desde los primeros días del movimiento popular de autodefensa de abril de 2011, se establecieron tres ejes de trabajo y lucha: “seguridad, justicia y reconstitución del territorio”. Si lo que dio origen al movimiento fue el bosque, por tanto la protección, el resguardo, la defensa y la apropiación de éste frente a políticas extractivistas y grupos delictivos ha sido un eje central del proceso de autogobierno. El bosque y sus recursos son considerados un bien común. Del él depende no sólo la reproducción biológica de la población y de los futuros cheranenses, sino encierra una serie de simbologías igual de vitales al alimento. Del arbolado se alimentan los ojos de agua que abastecen del líquido a hombres y mujeres. La captación de resina de los pinos ha sido una de las principales fuentes económicas de familias. El bosque cobija a animales y plantas que dan el alimento y curan a la población. Es fuente de salud. Asimismo sus veredas narran la historia y mitologías que establecen las normas de convivencia y respeto para sí mismos y la sociedad.

En el ámbito comunitario, y con la estructura de gobierno de usos y costumbres, el restablecimiento y el salvaguardo de los parajes boscosos de manos externas, la reorganización, manejo y autogestión del territorio y los recursos es responsabilidad del Consejo de Bienes Comunales (CBC), formado por 20 comuneros y comuneras. Para lograr la autogestión, el CBC ha establecido algunas empresas y medidas comunitarias. Creó un aserradero comunal que por el momento aprovecha la madera muerta que como desecho dejaron en el bosque los talamontes. Hecho andar una empresa de minas que explota los bancos de arena local. Consolidó un vivero forestal, con inversión del gobierno estatal y

federal, donde siembran y cultivan el pino nativo. Una de las labores principales del CBC es la protección y vigilancia del territorio. Para ello cada día organizan rondines comunitarios donde el personal está alerta del territorio comunal. La vigilancia permanente del territorio se ha convertido en una inmanente medida de autodefensa y seguridad.

Por otra parte, el CBC ha tomado en sus manos formar de niños, niñas a jóvenes en el cuidado y reconocimiento del territorio y los recursos biofísicos como una estrategia educativa vinculada a interiorizar en las generaciones venideras el sentido comunitario y elementos de identidad p'urhépecha.

En esa línea la primera experiencia se efectuó durante cinco semanas en verano de 2012. Llevó por nombre de “Conociendo y Reconociendo Nuestro Territorio”. Estuvo a cargo de una serie de actores externos e internos, principalmente del Consejo de Bienes Comunes, investigadores comprometidos de la Red de Etnoecología y Patrimonio Biocultural CONACYT y jóvenes de la asociación civil Espacio para la Cultura Ambiental (ECA). Mantuvo como propósito formar a jóvenes promotores locales voluntarios en el conocimiento propio, para posteriormente éstos replicaran las habilidades adquiridas en niños y niñas de la comunidad. Se entendió a la educación ambiental como experiencia vivida donde el diálogo intergeneracional propicia la transformación de sujetos y realidades. El método educativo se centró en el juego, el movimiento, la cooperación y la confianza, a través de talleres de fotografía, video, cuento y mural. La creatividad, el arte y la diversión fueron centrales para generar diálogo y la apropiación del conocimiento.

Para hacer conciencia de la relación ser-sociedad-naturaleza, asistentes y organizadores recorrieron los terrenos corporal, urbano y rural: lo íntimo y comunitario. La experiencia inició a través de reconocerse cada participante a sí mismo, situándose frente al entorno y entablando una relación de respeto consigo mismo; después esa relación de respeto se extendió a reconocer a las familias y vecinos del barrio, se incluyó a los sitios de encuentros privados y públicos: la casa y la plaza; finalmente se caminaron las montañas, los manantiales y los bosques junto a *tatas* (abuelos) y *nanas* (abuelas).

En materia de medio ambiente, la premisa tomó como base que debe existir una relación de respeto, de reciprocidad y convivencia con todo lo que integra y rodea al territorio, de abajo

arriba, desde las calles empedradas hasta los cerros que custodian el pueblo. El respeto, la reciprocidad y la convivencia incluyen desde el saludo con quien se convive a diario de territorios tangibles como el barrio hasta seres vivos o no que habitan en el bosque. En cada uno de los recorridos, abuelas y abuelos, en el *ir-caminando-narrando*, transmitían a las generaciones venideras los conocimientos de elementos naturales y arquitectónicos que componen el territorio. Mencionaron el nombre en lengua purépecha de sitios sagrados, recursos biofísicos y concepciones del territorio cultural. Hilaron la historia de la comunidad. A esa genealogía se agregaron las hazañas de luchadores sociales que protagonizaron enfrentamientos en defensa de los bosques. También en los recorridos investigadores pusieron al servicio conocimientos científicos sobre hongos y plantas que encontraron en el camino. Después jóvenes y niños reflexionaron sobre los nuevos descubrimientos y enseñanzas a través de producir narraciones pictóricas, en video, en fotografías o escritas. “Entendimos nuestra relación con la vida y que ahí se crea y comprendimos la importancia de estar en conexión con la naturaleza”, escribió uno de los asistentes. De la experiencia, el Colectivo Angatapú coordinó la publicación de un cuaderno didáctico nombrado *Cherán K’eri: Conociendo y Reconociendo Nuestro Territorio* (2013).

En la primera fase de autogobierno cheranense, esta experiencia ambiental ha sido crucial para que de niños a jóvenes adquieran la concepción del territorio y se apropien de él. De igual manera que relacionen la conexión intrínseca entre que cuidar tierra y la vida de lo que habita en el bosque es garantizar la continuidad de la vida y salud de ellos mismos. En este tenor el CBC continúa organizando recorridos por los parajes boscosos de Cherán con estudiantes de nivel primaria a bachillerato; de igual forma los involucra en los procesos de reforestación. Las caminatas y las campañas de plantación de pinos son ligadas en los centros escolares a las asignaturas de educación ambiental, ecología, biología, geografía o ciencias de la naturaleza. Por su parte el CBC intenta consolidar a través de estas prácticas los fundamentos de lo que entienden por una educación ambiental, donde la importancia de reconocer, apropiarse y defender el territorio cultural es inmanente. En el siguiente apartado se aborda la instrucción dada de niñas, niños a jóvenes en territorio cheranense.

Formación de sujetos activos en saberes ambientales propios

En el Plan de Desarrollo Municipal, con base en una autodiagnóstico participativo intergeneracional, cheranenses hacen un balance de la lógica de la enseñanza pública instalada en su localidad:

[...]Han sido muchos años de malas decisiones que han hecho de la educación comunitaria, una educación alejada de nuestra apuesta como pueblo, como comunidad.

Las causas son múltiples. En el ámbito magisterial se encuentra uno de los principales, los maestros están sujetos a programas pre-establecidos que no encuentran compatibilidad con la educación que como pueblo indígena purépecha queremos para nuestra niñez, juventud y gente mayor [...] el crecimiento de una racionalidad individualista que rompe con la identidad comunitaria no sólo resulta en un asunto menor, se pierde una conciencia ecológica, se pierden relaciones de respeto, crece la deserción de los espacios de educación. Esto es un caldo de cultivo ideal para que actores nocivos se aprovechen. (PDMC, 2012).

Los argumentos exponen la problemática de las políticas educativas en general, no sólo de las implementadas en las poblaciones indígenas. El proyecto ético-político cheranense pretender girar el sentido de la educación a procesos de cohesión comunitaria, desde el ser p'urhépecha y acorde con la identidad propia. Una vía ha sido la educación ambiental, con el bosque como recurso de enseñanza-aprendizaje, bajo referentes de sostenibilidad y justicia ambiental diferentes a los que guían la enseñanza pública.

En México, las políticas educativas en materia ambiental se incorporaron en el sistema de enseñanza pública hasta finales de la década de los ochenta del siglo pasado. Adquirieron un carácter formal a lo largo de la década de los noventa a través de modificaciones tanto a la Ley General de Educación como a la reforma educativa del llamado Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). En los cambios, la educación ambiental se asienta en el concepto de desarrollo sustentable establecido en el Informe Nuestro Futuro Común, también conocido como Brundtland, definido como: “aquel que satisface las necesidades del presente, sin comprometer la capacidad de que las futuras generaciones puedan satisfacer las propias”.

A nivel primario, los contenidos escolares recurren a una noción ambiental fragmentada entre la diversidad biológica y los recursos naturales, mismos que son tratados como datos cuantitativos a modo de inventario; señalan fuentes de contaminación y deterioro ambiental

a las actividades humanas, las cuales además afectan la salud individual y familiar; y promueven el desarrollo sustentable. Las actividades para mejorar el bienestar y la salud de la comunidad escolar, se efectúan involucrando a familias, maestros y estudiantes en campañas de reforestación, de reciclaje de basura y limpieza de materiales no degradables arrojados en los espacios públicos. En la secundaria la educación ambiental es eje transversal dentro de las asignaturas de biología, química y física (Calixto, 2010). En el nivel medio superior se promueve la formación en la protección al medio ambiente ajustada a modelos conservacionista de los recursos naturales y centrados en que los daños al ecosistema son a causa de las actividades humanas. La lógica de los contenidos escolares termina culpando, y haciendo cómplice, a la población del deterioro ambiental y la pérdida de recursos biofísicos, quitando el enfoque y mirada crítica a estudiantes sobre cómo medidas y políticas de extracción, bajo modelos de *acumulación por desposesión* (Harvey, 2004), dañan de forma irremediable al ecosistema; de igual manera contribuye a interiorizar actitudes de sumisión social en estudiantes que facilitan la apropiación y el saqueo de los recursos naturales a empresas.

Por el contrario, la formación ambiental dada en las acciones organizadas en el CBC difiere de los contenidos de valoración, protección y conservación de los recursos naturales y ecosistema de la enseñanza pública. Las jornadas de reforestación donde se han involucrado a estudiantes, además de que evocan la reconstrucción del territorio y paisaje dentro de demandas de justicia ambiental frente medidas de aprovechamiento y explotación de recursos forestales en beneficio de ajenos (Martínez-Alier, 1994), inician una apropiación del territorio cultural con miras al aprovechamiento y uso en beneficio comunitario. El bienestar colectivo se entiende que no es sólo para la especie humana, sino se extiende a todo ser vivo. La antropóloga Verónica Velázquez (2013) en su investigación de maestría documenta como en una campaña de plantación de pinos, una comunera advierte a cada joven que será responsable del cuidado del árbol a futuro. Ella aclara a cada participación que la reforestación es un trabajo que aporta al sentido de bienestar que incluye lo integro y comunitario. Por tanto, la acciones de reconstrucción del territorio introduce a jóvenes en trabajos colectivos de las llamadas *faenas*, uno de los requisitos con que se identifica al interior de Cherán el ser comunero o comunera.

Con las acciones de reforestación, el CBC prevé que la plantación de pino reeditaré a largo plazo en beneficios económicos a la comunidad por la captación y venta de resina. Sin embargo además de contemplar esa materialidad, la reconstitución del bosque aportará seguridad alimentaria. Las acciones apuestan e instruyen que la reconstitución de los bosques y los recursos biofísicos se sostienen en una cultura de sostenibilidad ajustada a la temporalidad y a los límites de crecimiento que la naturaleza marca.

Velázquez a través de conversaciones sostenidas con un comunero señala que en la concepción p'urhépecha el *Minhuarhikuath*, el territorio, contiene las dimensiones material y cultural (Velázquez Guerrero, 2013). En las dinámicas colectivas de reconfiguración, apropiación y defensa del territorio del proyecto cheranense, tanto las campañas de plantación de pinos como los recorridos organizados por los miembros del CBC con estudiantes, a la dimensión ambiental de aprovechamiento y cuidado de los recursos y ecosistema, se agrega la dimensión de territorialidad simbólica reflejada en prácticas rituales, mitos, creencias y lugares sagrados. A ello Alicia Barabas denomina etnoterritorio “entendido como el territorio histórico, cultural e identitario que cada grupo reconoce como propio” (Barabas, 2003, p. 23).

Por ejemplo, la reforestación se acompañan de rituales en lengua p'urhépecha dirigidos por *shikuamechas*, especialistas en rituales. Cabe destacar que los rituales se mantenían en esferas privadas y ocultas. Las evocaciones y el ejercicio de dicha práctica desde la Conquista adquirieron calificativos de hechicería, brujería o charlatanería. Como parte del movimiento político cheranense la práctica ritual adquirió valor, regreso al colectivo y a esferas públicas. Velázquez (2013) documenta un ritual durante un día de plantación de pinos con estudiantes. En el acto la *sikuámecha* realizó pedimentos a seres que habitan de arriba abajo al territorio cultural: al cielo, *el aunada* y a la madre tierra, *nanaecheri*; y a los cuatro puntos cardinales donde se invoca a habitantes del cosmos mediante elementos de la naturaleza como fuego, flores, ocote, agua, maíz, entre otros. Los pedimentos se centraron en que la naturaleza se reconstituyera y que ningún estudiante saliera lastimado en la plantación. En el proceso ritual además se dio importancia a la gratitud. Se agradeció por los regalos que daría posteriormente la tierra tras su paulatina reconstitución, pues dará alimentos a través de plantas y animales que nutre y sanan al conjunto de la población; así

como que niños y niñas están en un proceso de enseñanza-aprendizaje desde lo propio (Velázquez Guerrero, 2013).

Por su parte los recorridos en los bosques promovidos por CBC, así como los realizados para formar promotores ambientales donde participaron la Red de Etnoecología y Patrimonio Biocultural y ECA. A.C., se recorre el territorio cultural a través de los santuarios naturales como piedras, cerros y manantiales como marcajes que ocupan un espacio, que contienen la memoria histórica y de origen del territorio cultural legado por los ancestros.

Desde distintos puntos del centro poblacional urbano de Cherán, resaltan los cerros como el Pílon, el Borrego, Tzipitiatiro, Pakarakua, Juanjay, San Marcos, la Virgen, el Tecolote y Kukundicata, San Miguel, montes esparcidos por los cuatro puntos cardinales y distantes unos de otros. Todos los habitantes de Cherán conocen los nombres de las montañas y constantemente los miran para saber si se avecina la lluvia o un frente frío. En las caminatas guiadas a los montes por miembros del CBC a estudiantes, en el *ir-caminando-narrando* la mitología ritual y la memoria histórica juegan un papel relevante para identificar la dimensión simbólica y jurídica del territorio cultural. Por ejemplo los cerros de San Marcos (al sur), Kundicata (al oriente) y por Tzipitiatiro (al norte), la tradición oral cheranense demarca el origen, donde radicaban los asentamientos prehispánicos que fueron alterados tras la Conquista, concentrado a la población en unidades barriales ubicadas sobre planicies. De igual manera en los recorridos en ocasiones se visitan la piedras sagradas como la Kutsana y el Toro, ubicadas en lo alto y a las faldas del cerro de San Marcos respectivamente, si bien tienen que ver con la reivindicación del origen, en el caso de la Kutsana es una piedra donde giran rituales para pedir la lluvia y además marca linderos con las comunidades vecinas de Arantepakua y San Francisco. Para el CBC la formación ambiental de niños a jóvenes incorpora además de la simbología territorial, aspectos jurídico-sociales inscritos en las guardarrayas (linderos), títulos virreinales y decretos presidenciales. Todo ello forma parte de un proyecto autonómico pretende que de niños a jóvenes se apropien del territorio cultural y que simultáneamente reflexionen sobre derechos territoriales.

Cabe destacar que la formación en medio ambiente y el trabajo del CBC retoman las demandas que dieron origen al movimiento, donde la seguridad pasa de forma necesaria en

la actualidad por la vigilancia, así como la reconstitución y apropiación del territorio cultural es una cuestión de justicia. En este proceso formativo se considera que tanto incorporar como producir conocimiento es a través de la experiencia vivida, con el cuerpo en movimiento y con la narración, en ese *ir-caminando-narrando*. Finalmente tras las caminatas estudiantes deben materializar lo aprendido mediante dibujos o narraciones.

Esta experiencia educativa en medio ambiente de Cherán posiciona además del diálogo horizontal de saberes, prácticas y experiencias entre distintas generaciones, colocan a la narración como ejercicio de descolonización y de preservación de los “usos y costumbres”. Por un lado, que abuelos y abuelos, narren en el *ir-caminando*, pone no sólo que los elementos del entorno (plantas, animales, manantiales, bosques, edificios) forman parte de un bien común, sino que la producción de conocimiento también es parte inmanente de ese proceso. Narrar, en el *ir-caminando y haciendo*, ha sido la manera ancestral, por usos y costumbres, con que pueblos indígenas legan y producen conocimiento *in situ*. Por otro lado, que estudiantes produzcan narraciones rompen con métodos pedagógicos (y herramientas metodológicas) que sitúan a estudiantes, y en especial a los sujetos indígenas, encasillados en la oralidad. Centrar la narración en el proceso pedagógico de estudiantes, hace que estos se desmarquen de jerarquías intelectuales que los colocan sólo en ese ámbito. Se trascendieron lógicas coloniales históricas de poder y división del trabajo intelectual de colonialidad del saber (Lander, 2000), entre el sujeto que escribe y el sujeto que habla, el primero como *gente de razón*, moderna, culta y de letras, el segundo como *gente de costumbre*, pre-moderno y enmarcado en la oralidad.⁷ La narración, pictórica o escrita, transformó a estudiantes en sujetos de producción conocimiento propio y no como receptores pasivos de conocimientos occidentales, hegemónicos y ajenos.

⁷ Ver Bartolomé (2006).

CONCLUSIONES

A partir del movimiento social de lucha popular, San Francisco Cherán, tomó el nombre de Cherán K'eri. “Este nombre hace referencia a un pueblo que ha engrandecido con la defensa de sus bosques, de su gente, de sus costumbres, de su historia” (Colectivo Angátapu, 2013). En efecto el renombramiento de Cherán a través de su proceso de lucha, de un gobierno por usos y costumbres que construyen día a día y que ha engrandecido, reivindicado y dignificado a cheranenses como colectivo. “La fuerza de Cherán está en su ser comunitario” (PMDC, 2012).

Desde la justicia ambiental, el proyecto autonómico de Cherán forma a sus niños y jóvenes no sólo como sujetos activos en el cuidado, conservación y preservación del ecosistema y del derecho al aprovechamiento de sus recursos, sino en defensores-luchadores del territorio cultural y comunal, de la vida comunitaria y las responsabilidades que conlleva, en alineación a la identidad étnica y al ser p'urhépecha.

Según un *k'eri* la reconstitución del territorio e inmiscuir a niños y jóvenes en el proceso, como parte de una formación ambiental, se aleja de la noción de sustentabilidad manejada por la escuela y el mito colonizador del desarrollismo a través de lo que el pensamiento purépecha definen como *s'esi irekani*, esto es “volver a vivir bien”.

Transmitir a estudiantes la importancia de la defensa reconstitución y apropiación del territorio cultural va en esa dirección del *s'esi irekani*, a través de la revaloración de los conocimientos locales, los saberes y relatos históricos con que han sabido mantener una relación intrínseca ser humano-naturaleza-cosmos, misma que ha permitido la reproducción de la diversidad biológica que asegura la continuidad de vida en las generaciones presentes y venideras.

De igual modo, el *s'esi irekani* en un principio de no agravio y respeto a sí mismo, a la familia y a la naturaleza como dadora de salud y la vida:

“La contaminación de la tierra y recursos repercute en la producción de alimentos y de las plantas con que nos curamos, repercute en nuestra salud. El volver a vivir bien es todo un proceso de vida que debemos inculcar a nuestros hijos: el amar a la tierra porque de ella vivimos” (entrevista con AC sostenida el 3 de abril del 2014).

La educación ambiental dirigida por el CBC a estudiantes en el *ir-caminando y haciendo* de reconstituir y apropiarse del territorio cultural es “una enseñanza compromiso” al proyecto ético-político cheranense que pretende preservar la vida por sobre la muerte que rodea al estado de Michoacán, y a México, frente a los desastres ecológicos propiciados por los poderes económicos y políticos y frente a las acciones del crimen organizado.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Suárez, Eduardo (trad.) 2a (ed). México: FCE, 1993. 320 p. ISBN 968-16-3867-0.
- BARABAS, Alicia. *Dones, dueños y santos. Ensayo sobre religiones en Oaxaca*. López Austin, Alfredo (prol.). 1a ed. México: INAH/Miguel Ángel Porrúa, 2006. 290 p. ISBN 970-701-695-7.
- BARTOLOMÉ, Miguel. *Gente de costumbre y gente de razón: Las identidades étnicas en México*. 3a ed. México: Siglo XXI, 2006. 216 p. ISBN: 968-23-2096-8.
- BERTELY-BUSQUETS, María. “Educación indígena del siglo XX en México”. En: LATAPÍ SARRE, P. (ed.). *Un siglo de educación en México*. México: FCE, 1999. p. 74-110.
- CALIXTO, Raúl. “Las políticas en Educación Ambiental”. En: VELASCO, S. & JABLOSSKA, A. (coords.). *Construcción de Políticas Educativas Interculturales en México: Debates, Tendencias, Problemas, Desafíos*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2010. p. 365-396.
- COLECTIVO ANGATAPÚ. *Cherán K’eri: Conociendo y Reconociendo Nuestro Territorio*. Garcidueñas, Lenny et.al (ed.). 1a ed. México: Consejo de Bienes Comunes, Red de Etnoecología y Patrimonio Biocultural CONACYT, Espacio para la Cultura Ambiental A.C y Grupo Interdisciplinario de Tecnología Rural y Apropiada, 2013. 96 p. ISBN: 978-607-95720-2-0.
- DÍAZ-POLANCO, Héctor. “Reconocimiento y Redistribución”. En: HERNÁNDEZ, R. A., PAZ, S. & SIERRA, M. T. (eds.). *El Estado y los indígenas en los tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*. México: CIESAS/ Porrúa, 2004. p. 333-356.
- DÍAZ-POLANCO, Héctor. *La diversidad cultural y la autonomía en México*. 1a ed. México: Nostra Ediciones, 2009. 92 p. ISBN 978-607-7603-09-2.
- DIETZ, Gunter. *La Comunidad Purhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un*

movimiento indígena de Michoacán, México. Quito: Ediciones Abya-Yala, 1999. 492 p. ISBN: 9978-04-490-6.

GOMÉZ, Magdalena. "La constitucionalidad pendiente: La hora indígena En: HERNÁNDEZ, R. A., PAZ, S. & SIERRA, M. T. (Eds.). *El Estado y los indígenas en los tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*. México: CIESAS/ Porrúa, 2004. p. 175-205.

GÓNZÁLEZ CASANOVA, Pablo. "Colonialismo interno (una redefinición)". En: BORON, A. & GONZÁLEZ, S. (eds.). *Teoría marxista hoy*. Buenos Aires: CLACSO, 2006. p. 409-434.

HARVEY, David. *El Nuevo imperialismo*. Mari, Juan (trad.). Madrid: Akal, 2004. 176 p. ISBN: 978-84-460-2066-0.

HARVEY, Neil. "Disputando el desarrollo: el Plan Puebla-Panamá y los derechos indígenas". En: HERNÁNDEZ, R. A., PAZ, S. & SIERRA, M. T. (eds.). *El Estado y los indígenas en los tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*. México: CIESAS/ Porrúa, 2004. p. 115-134.

INEGI. *Censo de Población y Vivienda* [en línea]. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. México: INEGI, 2010, [Consulta: 10 de septiembre de 2013]. Disponible en Web: <<http://www.inegi.org.mx/>>.

ITURRALDE, Diego. "Demandas indígenas y reforma legal: retos y paradojas". *Alteridades*. 1997, 7(14), p. 81-98.

LANDER, Edgar. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2000. 246 p. ISBN 950-9231-51-7

MARTÍNEZ-ALIER, Joan. *De la Economía Ecológica al Ecologismo Popular*. 2a ed. España: ICARIA Editorial, 1992. 362 p. ISBN 84-7426-227-5.

NAHMAD, Salmon. "Los acuerdos y los compromisos rotos y no cumplidos con los pueblos indígenas de México". En: HERNÁNDEZ, R. A., PAZ, S. & SIERRA, M. T. (Eds.). *El Estado y los indígenas en los tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*. México: CIESAS/ Porrúa, 2004. p. 81-113.

PDMC, (2012). *Plan de Desarrollo Municipal de Cherán 2012-2015*. Informe Inédito. Consejo Mayor de Gobierno de Cherán, 2012. 80 p.

SÁNCHEZ, Consuelo. "Autonomía y heteronomía. La reforma conservadora". En: HERNÁNDEZ, R. A., PAZ, S. & SIERRA, M. T. (Eds.). *El Estado y los indígenas en los tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*. México: CIESAS/ Porrúa, 2004. p. 261-283.

SAUER, Carl. "The morphology of Landscape". En: SANLEY, R.S (ed.). *Land and Life. A selection from the writings of Carl Ortwin Sauer*. EE.UU: University of California Press, 1925. p. 315-350.

SAUER, Carl. *Man's Role in Changing the Face of the Earth* [en línea]. William, Thomas (ed); Castro, Guillermo (trad.), 1956 (1967), [Consulta: 20 de Julio de 2014]. Disponible en Web: <<http://www.colorado.edu/geography/>>.

STAVENHAGEN, Rodolfo. "Minorías étnicas y política cultural". *Revista Nexos*, 1979, 19.

VASCONCELOS, José. *La raza cósmica. Misión de la raza iberoamericana*. 2a ed. México: Porrúa, 2002. 164 p. ISBN 97-897-0077-129-8.

VELÁZQUEZ GUERERO, Verónica. "Reconstitución del Territorio Comunal: El movimiento étnico Autonómico de San Francisco Cherán, Michoacán. Directora: Rachel Sieder. CIESAS, México, 2013.

ZAVALA, Jacinto. "Presentación y notas al documento: Entrevista con Tata Máximo (Maxwell Dwight Lathrop, m. a.)". *Relaciones*. 2002, Vol. XXIII, 89, pp. 157-200.