



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN ANTROPOLOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ANTROPOLÓGICAS
ETNOLOGÍA

¿DESARROLLO O BIEN VIVIR?
EFECTO EDUCATIVO EN UN CONTEXTO INTERCULTURAL.
EXPERIENCIAS DE MUJERES INDÍGENAS DE HUAZUNTLÁN - VERACRUZ

TESIS
QUE PARA OPTAR AL GRADO DE:
MAESTRA EN ANTROPOLOGÍA

PRESENTA
INÉS OLIVERA RODRÍGUEZ

TUTOR DE TESIS: DR. GUNTHER DIETZ
"RTQI TCO C'F G'O CGUVT~C'GP'CP VTQRQNQI ~C

MEXICO D.F., OCTUBRE 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A Danilo

Agradecimientos

En primer lugar agradezco a CONACyT, sin cuyo apoyo no me habría sido posible realizar los estudios de Maestría en México. La beca de maestría de dos años que me fue otorgada por CONACyT me permitió dedicarme de forma exclusiva a los cursos de maestría, así como a la investigación y elaboración de la tesis. Agradezco también a la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) y al Instituto de Investigaciones Antropológicas (IIA), ambos de la UNAM, que ofrecen y coordinan el Posgrado en Antropología. Expreso también mi agradecimiento a la Coordinación del Posgrado en Antropología de la UNAM que me permitió conocer y trabajar con el Dr. Dietz, mi tutor. Al Dr. Fernando Nava, Coordinador del Posgrado en Antropología, le agradezco enormemente por la oportunidad que el posgrado nos ofrece de conocer el trabajo del Instituto de Investigaciones Antropológicas (IIA) de la UNAM. Además agradezco a la Dra. Christina Oehmichen, directora del IIA, por acoger a los estudiantes del posgrado en antropología en el IIA. De la coordinación del posgrado no puedo olvidar a Luz María Tellez, que fue siempre tan paciente y colaboradora con los siempre difíciles procesos burocráticos.

Agradezco enormemente a mi tutor Gunther Dietz, que siempre me instó a perseverar en el trabajo. Le agradezco las excelentes recomendaciones, que me permitieron otros espectros de análisis y, sobre todo, el ser tan respetuoso con mi propio proceso, ritmo e intereses de investigación. Agradezco también a los investigadores que con gran desprendimiento se dispusieron a leerme, comentarme y ayudarme con nuevas ideas para esta tesis: Dr. Fernando Nava, Dra. Blanca Rubio, Dr. Mariano Rojas, Dr. Boris Marañón, Mtr. Gerardo Jiménez y Dra. Angélica Galicia.

No puedo dejar de agradecer a todas las personas, ahora grandes amigas, de Huazuntlán que me brindaron su tiempo, sus casas, su comida, su cariño y su compañía. Muchas gracias a cada una de ustedes por su solidaridad, generosidad y confianza. Además de permitirme entrar un poquito en sus vidas para la investigación me hicieron sentir en familia.

Quiero agradecer de forma especial a Danilo, mi compañero, con quien comparto y aprendo tanto. Le agradezco por el estímulo cotidiano a pensar cosas nuevas y justas, por su optimismo maravilloso y por su increíble capacidad de querer con generosidad. A mi

familia mexicana: Rocío, Fernando, Luis, Ybeth y Alejandro. A esta familia que yo escogí, y que me escogió, debo la paz y tranquilidad que me ha permitido acercarme a un Bien vivir en esta Ciudad de México que me gusta tanto. A Luis, de forma especial, le quiero manifestar toda mi gratitud por haber sido sostén fundamental en momentos de crisis. A mi comadre Bethsabé, la persona más solidaria que conozco, le agradezco enormemente por estar siempre conmigo; me veo recurrentemente agradeciendo la suerte de tenerla cerca. Además de contar con su apoyo y cariño, esta vez tuve su ayuda para la transcripción de las muchas horas de entrevistas grabadas.

A mis queridas amigas y compañeras de maestría: María García Velazco, Margarita Lira y Berenice Jiménez. He aprendido muchísimo con ustedes, cada una desde su formación, me abrió los ojos a otros enfoques y preguntas académicas, pero también a otras formas de ver la vida. Boris y Dania, amigos entrañables, son un ejemplo de solidaridad e integridad humana del cual aprendo cada día.

Finalmente agradezco a mi familia consanguínea y política en el Perú y Brasil. Yola y Lucho, mis padres; a Elena, mi abuela adorada, y a María Paz, mi hermana. A ustedes todo mi cariño y agradecimiento. A Arlene, mi suegra, le agradezco muchísimo siempre por el cariño, en lo personal y humano, y por la lectura y las discusiones, en lo académico.

Índice

	Introducción	8
1	Un enfoque antropológico para abordar los efectos educativos en contextos interculturales	27
1.1	Orígenes e implicancias del efecto educativo	30
1.1.1	El desarrollo y la teoría del capital humano	30
1.1.2	Las mediciones del desarrollo	37
1.1.3	Los efectos educativos en el marco del desarrollo	45
1.2	Otras epistemologías para mirar los efectos educativos	49
1.2.1	Colonialidad del poder y colonialidad del saber	50
1.2.2	“Bien vivir” para pensar los efectos de la educación	60
1.3	Una aproximación antropológica a un contexto intercultural	67
1.3.1	Para nuestra comprensión de cultura	68
1.3.2	Para una antropología intercultural o de la Interculturalidad	74
1.3.3	Lo emic y lo etic para pensar la interculturalidad	79
2	El contexto intercultural del estudio: pueblos indígenas y educación en Huazuntlán	82
2.1.	La constitución del sujeto indígenas en el México posrevolucionario	83
2.1.1	Los pueblos indígenas en la virada de siglo	84
2.1.2	La campesinización y el discurso productivo	90
2.1.3	Hacia la indianización de los habitantes del campo	97
2.1.4	La transversalidad de la interculturalidad en debate	102
2.1.5	El balance: de indigenismo a interculturalidad	114
2.2	El contexto intercultural del estudio	116
2.2.1	El debate indigenista en la región	117
2.2.2	La Universidad Veracruzana Intercultural – Sede Selvas	129
3	La doble reflexividad y el estudio colaborativo en práctica: Las historias de vida	138
3.1	Elena – bisabuela	142
3.1.1	Condiciones de vida en la infancia	142
3.1.2	Conyugalidad y maternidad	149
3.1.3	Trabajo y vínculos de solidaridad	153
3.1.4	Alcohol, celos y violencia	158
3.1.5	Enfermedad y cuidado	161
3.1.6	Huazuntlán y sus cambios	164
3.2	Matilde – Abuela	165

3.2.1	Condiciones de vida en la infancia	165
3.2.2	Conyugalidad y maternidad	168
3.2.3	Alcohol, celos y violencia	175
3.2.4	Trabajo y vínculos de solidaridad	179
3.2.5	Enfermedad y cuidado	185
3.2.6	Huazuntlán y sus cambios	188
3.3	Ema – Madre	191
3.3.1	Condiciones de vida en la infancia	191
3.3.2	Conyugalidad y maternidad	195
3.3.3	Alcohol, celos y violencia	209
3.3.4	Enfermedad y cuidado	223
3.3.5	Trabajo y vínculos de solidaridad	224
3.4	Tonali	228
3.4.1	Condiciones de vida en la infancia	228
3.4.2	Vínculos de solidaridad	236
3.4.3	Los apoyos emocionales	237
3.4.4	Conyugalidad y maternidad	238
3.4.5	Inversión educativa - Trabajo y estudio	243
3.4.6	Retornos a la escolaridad - oportunidades laborales	259
3.4.7	Huazuntlán y sus cambios	269
	Desde el desarrollo: recogiendo y “evaluando” desde arriba efectos educativos	
4	educativos	278
4.1	Vivienda	280
4.2	Ingresos	285
4.3	Trabajo	289
4.4	Comunidad	291
4.5	Medio ambiente	293
4.6	Participación ciudadana	295
4.7	Salud	297
4.8	Educación	299
4.9	Satisfacción – felicidad	300
4.10	Seguridad	302
4.11	Balance vida-trabajo	304
5	Construyendo una visión emic y desde abajo del Bien vivir	309
5.1	La reproducción de la sobrevivencia	312
5.2	Los vínculos afectivos	325
5.3	La motivación de los proyectos	340
5.4	El sentimiento de realización	351

5.5	El componente místico y el reconforto espiritual	359
6	Desde el Bien vivir: una comprensión de efecto educativo	364
6.1	El aporte de la escolaridad a la reproducción de la sobrevivencia	368
6.2	El aporte de la escolaridad a la construcción de vínculos afectivos	374
6.3	El aporte de la escolaridad a la construcción de proyectos	382
6.4	El aporte de la escolaridad al sentimiento de realización	385
7	Conclusiones	387
8	Bibliografía	392

Introducción

Volviendo a la pregunta primigenia en la investigación educativa

El estudio que proponemos parte de una pregunta fundamental sobre la institución educativa que es ¿Cuál es su función social? Es decir, para qué existe la escuela o, en otras palabras, qué aporta la escuela al funcionamiento de la sociedad.

Desde el funcionalismo se comprendió que la institución educativa tenía una función para la sociedad moderna¹. Para Durkheim, la escuela republicana era un espacio de socialización que transmitía una cultura universal y neutra a los individuos, que funcionaba bajo un sistema meritocrático, proporcionando las mismas oportunidades para todos y promoviendo la autonomía². Serían dos las funciones esenciales de la institución educativa: facilitar la integración de los individuos, transmitiendo los mismos conocimientos y valores a todos, y posibilitar la adquisición de roles diferenciados, permitiendo la inserción ocupacional de todos bajo el principio meritocrático³.

Durante las primeras décadas del siglo XX esta visión de la funcionalidad de la escuela para el orden social no se cuestionó y dentro de la lógica, que algunos autores han llamado, de la escuela moderna se pensó que ésta era una institución neutra y, por lo tanto, útil para el progreso (Alves, 2006; Canario, 2001).

En los años posteriores a la II Guerra Mundial, se generan cambios teóricos y políticos para responder al nuevo escenario mundial. En el campo que nos interesa en particular, el de la investigación educativa, aparecen dos corrientes que desde distintas líneas teóricas y disciplinarias piensan el rol de la escuela a la luz del nuevo orden mundial. Por un lado están las teorías críticas de la educación que desde la sociología van a apuntar los límites del discurso moderno (funcionalista) de la escuela. Por otro lado, la teoría del capital humano que, manteniendo la mirada neutra de la escuela y desde el naciente discurso del desarrollo, va a sostener la importancia de la escuela como generadora de mayores

¹ Ver Durkheim, 1998 y Parsons, 1979.

² Cfr. Dubet y Martuccelli, 1998, p. 400-404.

³ Cfr. Anderson, 2001, p. 45.

oportunidades de ascensión social para los individuos y generadora de riqueza para las naciones.

Como explica Bernard Charlot (1996) bajo la lectura de la meritocracia y la igualdad de oportunidades, principios rectores de la escuela moderna, y la lectura sociológica que la respalda⁴, la institución escolar se presenta como neutra e igual para todos/as los/as miembros de la sociedad. Bajo este presupuesto no se cuestiona la escuela como institución, ni se ve necesario volver sobre la pregunta por su función social. En este escenario, la investigación educativa en la segunda mitad del siglo pasado se centra en el análisis de los logros o fracasos del sistema escolar en términos de producir movilidad social y desarrollo. En concreto cobran centralidad los estudios sobre problemas de calidad educativa y cobertura del sistema escolar, que se vuelven los principales focos de la investigación educativa.

Según críticas de autores marxistas o pos-marxistas, esta visión neutra del sistema escolar ha servido para interpretaciones liberales, según las cuales el éxito o fracaso escolar dependen de las capacidades y compromisos individuales. Esto ha permitido una aproximación a la investigación educativa que no cuestiona los mecanismos de exclusión que funcionan al interior del sistema escolar. Mecanismos estos apuntados y estudiados por las teorías críticas de la educación; de autores como Bourdieu y Passeron (1998), Giroux (1997), McLaren (1995) y Willis (1991) entre otros.

El llamado discurso moderno sobre la educación formal comprende entonces a la escuela como institución necesaria para el desarrollo social; siendo su función la preparación de la mano de obra, o fuerza de trabajo, para el mercado laboral⁵. Este discurso legitimador de la institución escolar, tal cual existe y comprendida como neutra y democrática, es coherente y se fortalece con la teoría del capital humano⁶. Desde esta teoría se comprende que el crecimiento económico de los países e individuos se logra a través de la formación de trabajadores capacitados:

⁴ Véase los textos de Durkheim, por ejemplo, en la compilación *Educación y pedagogía* publicada en 1998 en Buenos Aires por editorial Losada.

⁵ Alves, 2006 y Canario, 2001.

⁶ Ver por ejemplo Becker, 1993 y Keeley, 2007.

[El capital humano se refiere a los] conocimientos, habilidades, competencias y atributos que ayudan a las personas a contribuir a su bienestar personal y social, además del de sus países. La educación es el factor clave para la conformación de capital humano. Personas con mejor educación tienden a conseguir ingresos más elevados... (Keeley, 2007:3)

Por un lado, el incremento en el nivel educativo de las personas se refleja en riqueza nacional, a través de contar con trabajadores preparados y cada vez más especializados, lo que se traduce en adelanto tecnológico y consecuente aumento productivo. Por otro lado, desde los individuos, el incremento en el nivel educativo de una persona genera movilidad social, una vez que le permite acceder a empleos mejor remunerados. Bajo esta lógica, las personas que invierten más tiempo y recursos en su formación/educación tienen más posibilidades de aumentar sus ingresos económicos.

De esta forma, un concepto que suele aparecer vinculado a los estudios sobre educación bajo la lectura del capital humano es el de movilidad social (Cabaña, 2004). La relación entre educación/escolaridad y movilidad social se ha demostrado bajo la medición de la rentabilidad de la educación, los llamados retornos a la educación. Este presupuesto, que habría sido ya señalado por Adam Smith desde la economía clásica, es recuperado y desarrollado por Gary Becker (1962) en la formulación de la teoría del capital humano. Según esta teoría, en países desarrollados, especialmente Estados Unidos, existe una correlación entre salarios y nivel educativo. Correlación que se ha estudiado también en países de América Latina en décadas recientes⁷.

De la misma época datan los trabajos del economista Jacob Mincer (1958) quien formula la ecuación de ingresos por capital humano, por medio de la cual calcula el retorno económico que genera la escolaridad, mediante una regresión donde se establece que el logaritmo del ingreso es función de la escolaridad (Ordaz, 2007).

Estudios cuantitativos posteriores apuntan correlaciones entre mayores niveles de escolaridad, o educación formal, y aspectos como: mejoras en el cuidado de la salud (efectos cognitivos), aumento en la participación comunitaria (empoderamiento), aumento en las posibilidades de los hijos de prolongar los estudios (lo que se ha llamado capital escolar de las familias), aumento en el control de la natalidad (por efecto cognitivo y de

⁷ Para el caso peruano ver Yamada, 2007; para el caso mexicano ver Ordaz, 2007.

acceso a información), incremento de participar en las decisiones locales y familiares en las mujeres (nuevamente, empoderamiento), desarrollo de capacidades de liderazgo y ejercicio de la ciudadanía, etc. Todos estos elementos son señalados como “efectos de la educación” y han servido para respaldar políticas que centralizan la ampliación de la escolaridad pública como herramienta para el desarrollo.

Así encontramos en la literatura estudios que consideran tanto los efectos vinculados con los saberes y contenidos escolares, que permiten poseer conocimientos útiles para trabajos futuros, como los efectos vinculados a la capacidad socializadora de la escuela, lo que aporta habilidades y competencias para la inserción social, además de los efectos vinculados al desarrollo cognitivo, referidos a la capacidad de razonar, estudiada por la psicología educacional. Sin embargo, al considerar los logros del sistema educativo se tiende a explicar la importancia de todos estos elementos desde lo que representan en términos de aumento de “empleabilidad”. De esta forma, el impacto, logro y eficiencia de la educación escolar son medidos desde su impacto en el acceso a salario, movilidad social y consumo.

En base a esta evidencia, políticas de inclusión social han apostado, por ejemplo, por el incremento de la educación de las mujeres, argumentando, también desde la teoría del capital humano y sus derivados en la economía y sociología, que el aumento en el nivel educativo de las madres tiene repercusiones en los logros académicos de la siguiente generación. Esto por diversos motivos: porque las madres con mayor nivel educativo apuestan más por la educación de sus hijos, porque podrán ayudarlos en los estudios y tareas en casa y/o porque podrán conseguir empleos para sustentar a sus familias. El efecto de la educación de las mujeres repercutiría además en otros campos como el de la salud, una vez que las madres con mayor nivel educativo recurren más a los centros médicos occidentalizados y, por tanto, cuidan mejor de la salud de los niños según este marco interpretativo. Sostenemos aquí que es esta visión la que está por detrás de las políticas asistencialistas que en América Latina, desde mediados de la década de 1990, centralizan a las madres como sujetos que hacen más eficiente el gasto y, por tanto, como las principales beneficiarias de los programas sociales.

De esta forma, aunque el concepto efecto educativo no ha aparecido sistematizado y claramente definido, diversos estudios hacen alusión a lo que serían los efectos positivos de

la educación en la vida de las personas. Lo que queremos señalar es que después de Durkheim la pregunta por la función social de la escuela deja de ser explícita en la investigación educativa, escondiendo la comprensión generalizada de “para qué sirve la escuela” y “por qué defendemos su existencia”. Sostenemos entonces en este trabajo que existe una suerte de acuerdo tácito en el cual subyace la idea de que la escuela es importante para el desarrollo económico de las sociedades; es decir, se trata de una mirada desde el capital humano y el desarrollo⁸.

Retorno a la educación en México y la exclusión educativa de la población indígena

La noción de retorno a la educación se apoya en la ecuación postulada por Mincer (1958) y es el instrumento metodológico que permite comprobar el efecto educativo en términos de ingreso y movilidad social; por tanto, es el instrumento que sustenta empíricamente la teoría del capital humano. Como explica Yamada, los retornos a la educación se refieren a “el ingreso adicional que una persona recibe una vez insertada en el mercado laboral, por cada año o nivel adicional de educación que invirtió en su juventud” (Yamada, 2007:16). Sin embargo, el retorno a la educación depende también de factores de oferta y demanda:

En el caso de la oferta, se trata de la cantidad de profesionales y técnicos que egresan de las instituciones educativas e ingresan al mercado laboral. En el caso de la demanda, se trata del aparato productivo de bienes y servicios que demanda la mano de obra calificada. Esta demanda se ve potencialmente afectada por el ritmo de crecimiento de la economía en su conjunto, por el modelo de desarrollo vigente, por el grado de apertura de la economía, por el ritmo y sesgo del cambio tecnológico, etcétera (Yamada, 2007:22).

De esta forma, importa comprender el modelo económico del contexto estudiado y la demanda laboral para entender las posibilidades de retorno a la educación. Esto porque un aspecto fundamental del retorno a la inversión educativa es la inserción laboral.

⁸ Si bien es cierto, desde una línea de la educación y la ciudadanía, que una parte de la investigación educativa intenta defender el valor de la institución escolar desde su rol como formadora de ciudadanos, por la transmisión de valores en la formación de personas (Reimers y Villegas-Reimers, 2006; Olivera, 2008 y 2010), en lo que respecta al impacto de la investigación educativa en la formulación de políticas públicas es innegable que la mayor presencia es de los estudios que señalan el retorno de la educación y su función como productora de desarrollo.

Como señala Ordaz (2007) para el caso mexicano, entre el año 1994 y el año 2005 hubo un incremento del retorno a la educación. Para el año 2005 se observa que, en el caso de los hombres rurales y urbanos, el nivel de educación superior es el nivel que representa mayor retorno económico. Para el caso de las mujeres es el fin de la preparatoria el nivel que genera mayor retorno.

Sin embargo, problemas de desigualdad se arrastran en las posibilidades de acceso a educación cuanto mayor sea el nivel de escolaridad, sin considerar además los problemas de deficiencia en calidad. De esta forma, aunque hay un incremento constante en la cantidad de profesionales que egresan cada año de la universidad, cuanto mayor el nivel de escolaridad más escasean las instituciones educativas y más se centralizan en ámbitos urbanos. De esta forma, a pesar del retorno que representa prolongar los estudios en términos económicos, el nivel educativo de la población mexicana muestra un freno desde los 16 años de edad, lo que corresponde al periodo comprendido entre el medio y el fin de la preparatoria. Así, según el INEGI más del 85% de la población mexicana de 5 a 15 años asiste a la escuela, porcentaje que cae entre los 16 y 19 años hasta 51% y que vuelve a caer de los 20 a 24 años, cuando apenas 22% de la población continua estudiando.

Esto se complementa con el dato del promedio de escolaridad de la población económicamente activa (PEA) mexicana que según el INEGI es 9.5 años, lo que equivale al inicio de la preparatoria. Esto puede indicar que las personas optan por no prolongar los estudios a pesar de que la ampliación aumenta los retornos económicos. De esta forma, tenemos que en México a pesar de confirmarse el retorno a la educación, que es mayor en la educación superior, la expectativa educativa es la preparatoria y no la universidad.

Otro dato importante ofrecido por el INEGI es que la tasa de trabajos asalariados de la PEA es apenas 64.8. Esto quiere decir, que más del 30% de la PEA se autoemplea⁹. Este dato sí podría indicar que el retorno a la educación no siempre se confirma si tenemos una PEA que en promedio llega a la preparatoria y que, sin embargo, en un gran porcentaje no accede a empleo asalariado. En el ámbito rural, la oferta de empleo asalariado, que

⁹ Los datos tomados del INEGI corresponden a los Indicadores de ocupación y empleo al cuarto trimestre de 2012 que el INEGI ofrece y calcula a partir de la Encuesta Nacional de Educación y Empleo (ENOE) <http://www.inegi.org.mx/Sistemas/temasV2/Default.aspx?s=est&c=25433&t=1> (visitado el 22 de abril de 2012)

permitiría acceder a retorno a la educación por medio de salarios, es muy reducido. Se trata de casos minoritarios que logran emplearse y acceder a dicho retorno económico.

En el censo mexicano de 2010 (INEGI, 2010) encontramos que en lo referente a ocupación existe un alto número de hombres y mujeres desempleados. Lo que llama mucho más la atención si consideramos el nivel educativo de la población económicamente activa (PEA) desempleada al momento del censo: de 47.9 millones de mexicanos que conformaban la PEA en 2010, 2.5 millones se encontraban desempleados; de los restantes 45,430 178 de mexicanos ocupados el 66.6% eran asalariados, seguido de lejos por un 22% de trabajadores por cuenta propia y un restante 11% entre las categorías no remunerados y empleadores. De los trabajadores ocupados el 62% se concentra en el sector terciario, estando un tercio de ellos dedicados al comercio. De los 2.5 millones de mexicanos de la PEA desocupados el 71% cuentan con preparatoria concluida¹⁰.

De esta forma, encontramos elementos para cuestionar los efectos educativos en el ámbito mexicano. Sobre esto, resulta interesante aterrizar más el tema del estudio al caso específico del ámbito de la investigación. Es importante considerar que en las zonas rurales y de población indígena, que suelen ser además las zonas de mayor pobreza, el acceso a empleo asalariado sea menor que el dato a nivel nacional, si bien aumenta el nivel educativo.

Buscamos identificar a través de las estadísticas información sobre las posibilidades de efecto educativo en el caso del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, Estado donde se localiza nuestra localidad de estudio, Huazuntlán. Encontramos en el Diagnóstico y Estudio de Factibilidad realizado por la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI, 2005) que, siendo este el cuarto Estado con mayor población indígena a nivel nacional, la principal fuente de ocupación de la PEA es la “agricultura, ganadería, aprovechamiento forestal, pesca y caza”. Es decir, casi un tercio de la PEA del Estado (31.7%) se ocupa en el sector primario, correspondiente en gran parte a trabajadores por cuenta propia, trabajo no asalariado¹¹.

¹⁰ Ver tabla de indicadores estratégicos de ocupación y empleo. <http://www.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos2/indestrim.aspx?c=26232&s=est> (visitado el 18 de agosto de 2011)

¹¹ Ello contrasta con la información brindada por el INEGI a partir del censo poblacional y de vivienda 2010 donde figura que la principal fuente de ocupación de la PEA a nivel nacional se ubica en el sector terciario,

En cuanto a acceso a salud encontramos que según la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) para el año 2005 el Estado de Veracruz tuvo un promedio menor que el nacional en lo que respecta a acceso a servicios de salud, siendo que a nivel nacional 49.8% de la población no accede a salud y en Veracruz esta población llega a 59.2%¹². En lo que respecta a acceso a servicios dentro de la vivienda el promedio de acceso de la población de Veracruz es menor que el de nivel nacional con respecto a: acceso a agua entubada, drenaje y energía eléctrica¹³. Lo mismo ocurre en relación a tenencia de bienes electrodomésticos, donde la población de Veracruz tiene un porcentaje bastante menor de acceso a estos bienes que la población nacional¹⁴.

Vemos entonces algunos elementos preliminares que nos permiten cuestionar la existencia de los llamados efectos educativos, en este caso en lo referente a acceso a empleo asalariado, salud, bienes y servicios. Más significativa aun es la información cuando analizamos específicamente a la población indígena bajo los mismos criterios.

México no ha presentado tantos avances en cobertura educativa en lo que respecta específicamente a la población indígena. Para el año 2005 a nivel nacional, del total de mexicanos analfabetos casi una tercera parte eran indígenas, en tanto menos de un décimo de la población alfabeta es indígena. De igual manera poco menos de un tercio de la población nacional sin instrucción primaria es indígena en tanto menos del 7% de la población nacional con secundaria terminada es indígena.

comercio y servicios. Esto puede explicarse por las características del estado de Veracruz, que es uno de los 4 estados con mayor población indígena y rural del país.

¹² Para acceder a todos los cuadros comparativos elaborados por la CDI visitar http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=206&Itemid=49 (visitada el 25 de agosto de 2011)

¹³ Ibid

¹⁴ Ibid

Tabla I. Población alfabetizada y nivel de escolaridad México global y población indígena.

Alfabetismo y nivel de escolaridad logrado					
Indicador	Población total	Población indígena	% población indígena	% de hombres indígenas	% de mujeres indígenas
Nacional					
Población	103,263,388	9,854,301	9.54		
Alfabetismo (15 años y más)					
Alfabetizada	62,925,859	4,649,497	7.39	52.42	47.58
Analfabetizada	5,747,813	1,589,796	27.66	35.97	64.03
No especificado	128,892	15,742	12.21	45.27	54.73
Instrucción escolar (15 años y más)					
Sin instrucción primaria	5,791,891	1,435,086	24.78	36.41	63.59
Primaria terminada	12,122,100	1,161,064	9.58	49.61	50.39
Secundaria terminada	14,533,348	967,399	6.66	53.99	46.01
Veracruz entidad					
Población	7,110,214	969,439	13.63		
Alfabetismo (15 años y más)					
Alfabetizada	4,202,543	440,581	10.48	52.79	47.21
Analfabetizada	651,470	180,045	27.64	36.43	63.57
No especificado	4,824	1,415	29.33	43.67	56.33
Instrucción escolar (15 años y más)					
Sin instrucción primaria	626,762	162,479	25.92	36.60	63.40
Primaria terminada	861,895	107,630	12.49	49.94	50.06
Secundaria terminada	838,926	76,884	9.16	53.47	46.53

Fuente: CDI. Indicadores socio demográficos de la población total y la población indígena, 2005. http://www.cdi.gob.mx/cedulas/cedula_nacional_2005.pdf y <http://www.cdi.gob.mx/cedulas/2005/VERA/vera2005.pdf> (visitas 25/08/2011)

Como se puede apreciar en la Tabla I, la población indígena en el Estado de Veracruz es mayor proporcionalmente a la mexicana a nivel nacional. Para el año 2005 a nivel nacional la población indígena representa 9.54% y en Veracruz el mismo año llega a 13.63%. La proporción de indígenas alfabetos y analfabetos frente al total se modifica levemente en relación a la población indígena alfabetizada que llega a 10.48% de la población alfabetizada del Estado. Para el caso del nivel de instrucción vemos que el porcentaje de población indígena sin instrucción primaria aumenta un poco frente al porcentaje nacional llegando a 25.92% aunque el porcentaje de población indígena con secundaria terminada también aumenta levemente frente al promedio nacional llegando a 9.16%. Desagregando la información por sexo encontramos que las mujeres indígenas tienen mayor porcentaje de analfabetismo y logran concluir menos años de escolaridad que los hombres indígenas.

Tabla II. Acceso a derechohabiencia México global y población indígena

Derechohabiencia a servicios de salud			
Indicador	Población total	Población indígena	% población indígena
Nacional			
Derechohabiencia a servicios de salud			
Con derecho	48,452,418	2,688,610	5.55
Sin derecho	51,402,597	7,094,608	13.80
No especificado	3,408,373	71,083	2.09
Veracruz entidad			
Derechohabiencia a servicios de salud			
Con derecho	2,815,293	286,366	10.17
Sin derecho	4,206,502	677,613	16.11
No especificado	88,419	5,460	6.18
Fuente: CDI. Indicadores socio demográficos de la población total y la población indígena, 2005. http://www.cdi.gob.mx/cedulas/cedula_nacional_2005.pdf y http://www.cdi.gob.mx/cedulas/cedula_nacional_2005.pdf (visitadas 25/08/2011)			

En lo que se refiere a salud las diferencias entre los promedios globales nacionales y los promedios para población indígena también evidencian poco avance en cumplimiento de derechos de este último grupo. Así vemos que apenas el 5.55% de la población con derechohabiencia es indígena. En tanto para el caso del Estado de Veracruz la proporción aumenta levemente siendo que el 10.17% de la población con derechohabiencia es indígena. Lamentablemente para este indicador no encontramos la desagregación por sexo.

El enfoque que proponemos para aproximarnos a los efectos educativos

Profundizar en los mecanismos de exclusión social hace necesario no solo mirar el componente socioeconómico, sino prestar atención al componente étnico y de género. Considerando esto, nos interesa discutir aquí los límites de una mirada sobre la institución escolar que la piensa desde su capacidad de generar retornos económicos.

El contexto global actual, de desempleo estructural, donde aparece la figura del “sobrecalificado/a” y se rompe la correlación entre mayor nivel educativo y mayor salario, obliga a repensar la función social de la escuela o, al menos, a reconocer que su función

desaparece cuando no es más capaz de garantizar movilidad social. Esto se hace más urgente al mirar los cruces de la exclusión siendo que la población pobre, rural, indígena y femenina es la más excluida y, por tanto, la que menos ve cumplidas las expectativas de retornos a la educación. De esta forma, la presente investigación pretende aportar a la construcción de una mirada más amplia de la institución escolar, que sea capaz de reconocer sus múltiples valores y funciones para los y las sujetos sociales.

¿Qué mecanismos de exclusión se activan o performan cuando a pesar de los aumentos educativos la población indígena, y más aún las mujeres indígenas, no acceden a empleo asalariado, a salud y educación pertinentes? Esta pregunta hace necesario un enfoque micro-social que desde la antropología sea capaz de discutir los efectos educativos en función de una noción propia de calidad de vida o Bien vivir, que es la que aquí proponemos. Es así como la pregunta por los efectos educativos para la presente investigación se concentra y problematiza en la población indígena femenina considerando que los elementos étnicos y culturales juegan un rol importante en las percepciones y expectativas de y sobre los efectos educativos.

Siendo la justificación de las Universidades Interculturales mexicanas, y de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) en particular, la lucha contra la exclusión social de las poblaciones indígenas y la contribución a su desarrollo, es fundamental aproximarse a los posibles resultados de esta propuesta desde miradas más amplias a las del consumo. Por este motivo consideramos central abordar la experiencia de estas propuestas universitarias una vez que identificamos un campo importante de construcción de espacios más democráticos si se piensan más allá de las demandas del mercado. Ante este panorama nos aproximamos a una de las Universidades Interculturales mexicanas la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)

Analizar los efectos educativos en la calidad de vida de las y los egresados de estas universidades desde la lógica del capital y del desarrollo hace posible identificar, desde información empírica, la escasa diferencia en las condiciones de vida de egresadas universitarias y sus antecesoras. Sostenemos que esto evidencia que es muy poco el efecto educativo de estas experiencias universitarias si se piensa desde el capital humano. Sin embargo, al construir con estas mujeres lo que sería su ideal de vida, su noción propia de Bien vivir, se hace posible una aproximación a las mismas experiencias educativas desde

una mirada más amplia que explica el valor social y la pertinencia de la prolongación de la escolaridad.

Lo que proponemos en el desarrollo de esta investigación es que desde la noción de Bien vivir no se trata de una evaluación en términos de “resultados” cuantificables, de retornos de la inversión hecha en educación, sino de los efectos que pueden observarse en la vida cotidiana de las y los egresados desde sus propias percepciones y expectativas de ideal de vida. Para esto proponemos un análisis desde la colonialidad del poder (Quijano, 2000).

La aproximación académica al Bien vivir a la cual se adscribe este trabajo es la que comprende el fenómeno social desde una visión histórica, que considera los aspectos económicos, políticos y sociales como elementos que entrecruzados han constituido el actual orden social, capitalista moderno¹⁵. De forma central, la colonialidad del poder, que corresponde a la propuesta teórica que Aníbal Quijano trabaja desde inicios de la década de 1990, se refiere al sistema global de poder vigente. Este sistema global de poder se basa en la idea de raza (surgida en el siglo XVI) para legitimar el poder de los pueblos del norte sobre otros pueblos, imponiendo su sistema político económico, el capitalismo, y su epistemología, la ciencia moderna cartesiana, como las únicas formas posibles de existencia y de pensar lo humano.

El sistema mundo (Quijano y Wallerstein, 1992) que se gesta a partir de entonces es, así, capitalista y colonial, pero de ningún modo solamente económico, puesto que la reorganización de la vida de los pueblos se hace también mediante la creación e imposición de un imaginario mundial acorde con los intereses capitalistas. Este imaginario, “occidental”, “moderno” o “europeo”, según su autodenominación, y “colonial/moderno” y “eurocéntrico”, para Quijano y otras tendencias críticas, se justifica en última instancia en la idea de raza: los pueblos “blancos” o “europeos”, a través del desarrollo de una historia propia que vendría de Grecia hasta la modernidad capitalista, alcanzaron sobre los demás pueblos, sus territorios y sus riquezas una superioridad incontestable que demandaba la colonización.

¹⁵ Se sostiene aquí que un análisis pertinente de las Universidades Interculturales en México debe considerar este entrecruzamiento. De esta forma, a diferencia de otros enfoques en boga en las últimas décadas, como la propuesta teórica de los estudios autodefinidos como descoloniales (Descola y Palssón, 1996), no es la abstracción de lo simbólico lo que interesa desentrañar aquí, sino comprender ese simbólico. Por ejemplo, la comprensión del ideal de vida, desde la construcción histórica que lo ha deslegitimado.

Importa resaltar, aun, que el eurocentrismo no es para Quijano una forma de conocimiento “europeo”, sino que es la imposición sobre todos los pueblos de un modo de conocer que obedece y justifica los intereses de poder, eminentemente a los capitalistas, pero que se nutre constantemente de los conocimientos producidos por todos los pueblos del mundo¹⁶. De esta forma, para Aníbal Quijano, si bien los pueblos dominados y explotados, sean indígenas o no, perdieron la autonomía para gestionar su propia vida independientemente de la modernidad capitalista colonial, eso no significa que hayan perdido su capacidad creadora.

Así, parcialmente dentro y parcialmente fuera del sistema mundo capitalista/colonial, los pueblos han seguido produciendo riquezas y conocimiento, los cuales han servido tanto para su propia sobrevivencia -y mantenimiento de una relativa autonomía- como para la sobrevivencia del sistema como un todo. Ello ocurre entre los pueblos “blancos” tanto fuera como dentro de Europa -cuya violencia sufrida para que entraran al sistema mundo ya fue expuesta por Marx- pero en el caso de los pueblos negros e indígenas ello es aún más grave, una vez que la concepción de “raza” ha impedido que sus contribuciones al mundo sean reconocidas.

Es considerando todo lo dicho que la presente tesis tiene como tema de investigación, los efectos educativos desde el Bien vivir. La pregunta de investigación que guía este estudio es ¿Cómo se puede pensar los efectos educativos en un contexto intercultural? La cual abordamos contraponiendo dos aproximaciones: Desarrollo y Bien vivir.

Como decíamos al inicio, esta es una pregunta que vuelve sobre el cuestionamiento central de la investigación educativa: ¿cuál es la función o sentido de la escuela y la educación formal? Sostenemos que como todo proyecto, es necesario tener claridad sobre lo que se espera de la educación formal porque solo así será posible construir escuelas y universidades que aporten al proyecto nacional, social, comunitario y/o individual. El caso de las Universidades Interculturales resulta un campo muy rico para abordar este tipo de

¹⁶ Así, la idea de que Europa nace con Grecia y se desarrolla independientemente del resto del mundo es un absurdo histórico. No solo lo que hoy conocemos como Grecia fue el resultado de la confluencia de muchas experiencias históricas gestadas en lo que hoy conocemos como Europa, Asia y África, sino que toda la historia de lo que ocurrió en Europa está íntimamente relacionada a estos otros dos continentes, pasando a estarlo también con América desde 1492 (Quijano, 2011).

cuestionamientos porque propone una ampliación del proyecto educativo formal y, por tanto, nos obliga a pensar en qué se diferencia del proyecto educativo “convencional”.

Las hipótesis desde las que partimos en esta investigación son: a) La escolaridad prolongada (nivel universitario) no necesariamente se traduce en aumento de calidad de vida en términos de aumento del consumo. b) La definición occidental del concepto calidad de vida, con sus indicadores básicamente urbanos, es insuficiente para comprender los efectos educativos que tienen las Universidades Interculturales en México. c) La noción de Bien vivir definida por los criterios locales de las poblaciones permite identificar elementos que la categoría cuantitativa calidad de vida no evidencia. d) Existen diversos efectos educativos “positivos” que las Universidades Interculturales dejan en la vida de sus egresados/as.

Tres son los conceptos y enfoques teóricos centrales para el análisis e interpretación en la presente propuesta de investigación. En primer lugar, el referido a las nociones de interculturalidad y multiculturalidad. Desde los debates mencionados en los antecedentes que hemos presentado se pretende perfilar un concepto que permita la interpretación y discusión de la propuesta de educación superior intercultural universitaria. Además, para la propia comprensión del fenómeno de estudio, desde una aproximación micro-social, antropológica-etnográfica fue preciso establecer claramente una adscripción teórica para la definición de cultura e interculturalidad como categorías de análisis.

En segundo lugar, el concepto y debate en torno al desarrollo y el capital humano y las nociones relacionadas, como calidad de vida y efecto educativo. Se trata de una elaboración teórica desarrollada desde la economía, para lo cual recogimos el inicio del debate desde Shultzs (1959 y 1961) y Becker (1962 y 1964) y sumamos propuestas como la de Sen (1998) y del enfoque de la felicidad para la comprensión de los debates actuales en torno a lo que se entiende por bienestar social y calidad de vida; todo esto con la finalidad de definir cómo se comprende calidad de vida en términos occidentales y poder debatir su presencia y distancia o proximidad con la noción “indígena” de Bien vivir.

Finalmente, el punto central es la incorporación de la noción Bien vivir, que desde los pensamientos del sur, las teorías críticas al desarrollo como: el post-desarrollo y la colonialidad del poder incorporan esta noción. Noción que hace referencia a otras epistemologías y, por lo tanto, resulta pertinente para pensar, desde las comprensiones

propias de los pueblos, lo que es la vida que se desea vivir. Si bien esta noción es tomada de los pueblos indígenas andinos, quechua y aymara, las teorías antes mencionadas la incorporan como una noción abierta, cuyo contenido debe ser definido en cada pueblo, de tal forma, que lo que la define como categoría de análisis es la contraposición que establece con el discurso occidental del desarrollo.

El proceso de investigación

Sobre los pasos seguidos para la realización de la investigación tenemos dos grandes momentos: el trabajo de gabinete y el trabajo de campo para recojo de información empírica.

En lo que respecta al trabajo de gabinete, éste consistió en la revisión de los estudios realizados sobre educación superior intercultural; los debates económicos en torno a capital humano y desarrollo además de sus indicadores: calidad de vida y efectos educativos; y la revisión de los estudios del post-desarrollo y la colonialidad del poder. Por otro lado, una aproximación a las bases estadísticas del INEGI¹⁷ y de la CDI¹⁸ permitió una comprensión de la situación actual de la población indígena en cuanto a educación y condiciones de vida.

Una revisión de los debates sobre indicadores sociales hizo posible una aproximación a cuáles son los indicadores pertinentes de considerar para una aproximación a la calidad de vida desde una mirada económica. Mirada que interesa aquí considerar una vez que se pretende lograr un diálogo con otras disciplinas de las ciencias sociales y humanas para una comprensión más amplia del problema.

Con la finalidad de abordar el problema de los efectos educativos se hizo necesario aproximarnos al campo de estudio desde una estrategia que hiciera posible la comparación entre sujetos con experiencias escolares de distinta duración. Así se decidió trabajar con un caso de comparación intergeneracional de las mujeres de un mismo grupo familiar.

¹⁷ INEGI. Principales resultados del censo de población y vivienda, 2010. http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_resultados/28_principales_resultados_cp2010.pdf (Visitado el 3 de octubre de 2011)

¹⁸ Sistema de indicadores de pueblos indígenas de la Comisión Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas. <http://www.cdi.gob.mx/>

Se trata de un caso constituido por cuatro mujeres, una egresada de la UVI, su madre, su abuela y su bisabuela. La construcción y reflexión de las nociones propias de Bien vivir hicieron necesario optar por una metodología combinada que permitiera, por un lado, identificar diferencias en las trayectorias de vida que fuera posible asociar a la mayor o menor escolaridad, así como por otro lado, permitiera construir espacios de diálogo para reflexionar junto con las sujetos del estudio lo que la escolaridad les ha aportado. Por este motivo se optó por trabajar con una metodología biográfica, que se basó en la realización de entrevistas en profundidad para la reconstrucción de las trayectorias vitales de las sujetos.

Las narraciones biográficas fueron elaboradas en tres o cuatro sesiones de entrevistas grabadas con cada una de las sujetos. A partir de las transcripciones de las sesiones de entrevista se llevó a cabo un proceso de organización de la narración por dos criterios: cronológico y temático. La versión final elaborada en este proceso se llevó a campo para ser leída y comentada por las sujetos del estudio. A partir de los comentarios obtenidos en este proceso de intercambio de ideas se elaboró la versión final de los relatos biográficos que son la base empírica de esta tesis y que constan en su versión completa en el tercer capítulo. Como resultado de este proceso se elaboraron libros que les fueron entregados a las sujetos del estudio para que cada una conserve su narración biográfica.

En la elaboración final de esta tesis se optó por incluir los textos biográficos en su versión completa básicamente por dos motivos: En primer lugar, y principalmente, para mantener el protagonismo de las voces de las sujetos del estudio. En segundo lugar, porque entendemos que lo que la escolaridad aporta a las trayectorias vitales es parte de un proceso complejo y de largo plazo que, por tanto, hace imposible aislar frases o ideas sin descontextualizar y perder la fuerza de los procesos vividos. Es decir, comprendemos que el valor social de la escolaridad está entrelazado con otras experiencias vitales y que por tanto no es posible acercarnos a una comprensión amplia del efecto educativo desde el Bien vivir que fragmente las trayectorias vitales.

Con respecto al proceso de investigación cabe mencionar que además del largo proceso de construcción de las narraciones biográficas se llevó a cabo entrevistas más direccionadas a recoger las opiniones de las sujetos con respecto a lo que la experiencia escolar ha aportado a sus vidas y a identificar cuáles son los ideales de vida que podemos entender

como Bien vivir de estas mujeres. Estas entrevistas dirigidas se basaron en el diálogo y la discusión, analizando algunos aspectos señalados en las entrevistas en profundidad para comprender qué lugar ocupa la escolaridad en las vidas de los sujetos.

Finalmente se construyeron fichas de observación de las condiciones materiales de vida de los cuatro sujetos del estudio. Esto con la finalidad de identificar las condiciones de mayor o menor pobreza experimentadas por estas mujeres. Estas fichas de observación fueron elaboradas en base a los indicadores de calidad de vida definidos por OCDE¹⁹ en su Better Life Index y son: Vivienda: Propiedad y condiciones de la vivienda: cuartos por persona, servicios básicos; Ingresos; Trabajo; Comunidad: calidad de la red social de soporte; Educación: asistencia escolar; Medio ambiente: contaminación ambiental; Gobierno: voto y consulta; Salud: esperanza de vida y estado de la salud; Satisfacción con la vida; Seguridad: tasa de asaltos y tasa de homicidios; Balance trabajo-vida.

En primer lugar fue necesario identificar las áreas e indicadores que puedan ser abordados desde la observación, prescindiendo de la oralidad. De esta forma, se seleccionaron como áreas para profundizar por medio de la observación de la cultura material: Medio ambiente físico de la vivienda y capacidad de gasto y adquisición. En segundo lugar, de los indicadores de OCDE se vio la necesidad de aterrizarlos a indicadores más específicos, una vez que estos son, más bien, grandes temas que OCDE analiza de las estadísticas nacionales; por ejemplo nivel de empleo y desempleo a nivel nacional o nivel educativo de la población. Para un análisis individual se optó por considerar los grandes indicadores de OCDE como categorías y se asociaron a indicadores trabajados por INEGI; en las preguntas trabajadas en la Encuesta Nacional Sobre Uso del Tiempo - ENUT²⁰ y en la Encuesta Nacional Sobre Ingresos y Gastos de Hogares - ENIGH²¹.

¹⁹ Se usa el índice calidad de vida de OCDE por ser una de las primeras instituciones en trabajar el tema y entrar al debate de la definición de la categoría. Además esta institución tiene una preocupación constante por incorporar los debates académicos críticos para afinar el índice que trabaja. Finalmente, México es miembro de la Red OCDE por lo que este índice ya es aplicado a población mexicana y por tanto ya habría sido validada la pertenencia de los indicadores para esta población.

²⁰ Se puede ver el cuestionario de 2009 sobre el que nos basamos en: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/Encuestas/Hogares/especiales/enut/enut2009/default.aspx> (Visitado el 30 de setiembre de 2011)

²¹ Se puede ver el cuestionario de 2010 sobre el que trabajamos en: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/Encuestas/Hogares/regulares/Enigh/Enigh2010/ncv/default.aspx> (Visitado el 30 de setiembre de 2011)

La estructura de la tesis

La tesis está estructurada en seis capítulos, además de esta introducción y de las conclusiones que cierran el trabajo. El primer capítulo está dedicado a la presentación del marco y reflexión teórica. Aquí se debate la noción de efecto educativo que nace vinculada a una comprensión de la institución educativa desde el desarrollo y el capital humano. En la búsqueda por nuevos paradigmas teóricos para mirar los efectos de la escolaridad y su función social, traemos la lectura crítica de la teoría de la colonialidad del poder y su comprensión del concepto Bien vivir.

El segundo capítulo presenta el marco contextual del estudio. Desde una mirada al contexto intercultural de la Universidad Veracruzana Intercultural en Huazuntlán y lo que representa para las mujeres del estudio, se hizo necesario comprender la historia y los cambios en el discurso de la interculturalidad; es decir, el paso de las políticas educativas del indigenismo de integración a la propuesta de la educación intercultural. De la misma forma, en el campo productivo, fue preciso entender los procesos de reforma y contra reforma agraria para entender lo que representa hoy vivir en una localidad rural. Se entienden entonces las políticas educativas y las productivas como parte de un discurso de Estado sobre el lugar de los y las campesinos y los y las indígenas.

El tercer capítulo presenta las historias de vida de las cuatro mujeres que participaron en el estudio. Se trata de las narraciones biográficas en su versión íntegra presentadas de forma cronológica y temática. El cuarto capítulo presenta la información obtenida a partir de las fichas de observación y el análisis de las entrevistas y las historias de vida desde la lógica de los criterios de OCDE de calidad de vida. Aquí se definen cada uno de los componentes del Better Life Index de OCDE, presentando los datos correspondientes a la media de países miembros de la organización y datos correspondientes al caso mexicano, frente a estos elementos se presentan las condiciones de vida de las cuatro mujeres del estudio.

El quinto y sexto capítulo presentan el análisis y la discusión de la información obtenida vislumbrando responder la pregunta de investigación ¿Cómo se puede pensar los efectos educativos en un contexto intercultural? Decíamos ya que para esto era necesario partir por comprender cuál es la noción propia de Bien vivir de estas mujeres. En esta lógica, el quinto capítulo de esta tesis se concentra en presentar nuestro análisis sobre cuál es la

noción de Bien vivir propia para las sujetos del estudio. Partiendo de esto, el sexto capítulo tiene por finalidad presentar el análisis de las historias de vida que a la luz de la noción previamente analizada de Bien vivir para identificar qué efectos ha tenido la experiencia escolar en la vida de estas mujeres.

Finalmente, las conclusiones de la tesis presentan el diálogo entre los resultados vertidos en los capítulos tercero, cuarto, quinto y sexto a la luz de los debates teóricos e históricos presentados en los dos primeros capítulos de la tesis.

1. Un enfoque antropológico para abordar los efectos educativos en contextos interculturales

El marco conceptual propuesto se ha construido a partir de la búsqueda de categorías teóricas que permitan responder a la pregunta de investigación: ¿cuáles son los efectos educativos de las Universidades Interculturales en la vida de mujeres indígenas? Como se ha mencionado en la introducción, el interés por abordar esta temática surge ante la limitación que los enfoques económicos, basados en las teorías del capital humano —con nociones como calidad de vida, bienestar y desarrollo—, tienen para pensar los efectos de la educación formal. Esto se hace evidente en el no retorno salarial de los estudiantes universitarios con posgrado y en el aumento en el nivel educativo de los desempleados, por poner dos casos conocidos.

Siguiendo la lógica del capital humano, teoría a la cual se vinculan las nociones de calidad de vida y bienestar, esto parecería indicar que la prolongación de la escolaridad no tiene un efecto positivo en la vida de las personas. Sin embargo, otra evidencia nos obliga a cuestionar esta precipitada afirmación: el incremento constante en el nivel educativo de las poblaciones a nivel nacional, incluyendo mujeres, población rural e indígena, pobres y pobres extremos, obliga a considerar que la prolongación de la escolaridad cumple otra función en el imaginario y la experiencia de las personas.

Tabla III. Nivel educativo de la población mexicana de 15 años a más de 1960 a 2010

Indicador	1960	1970	1990	2000	2005	2010
Población de 15 y más años	19357479	25938558	49610876	62842638	68802564	78423336
Sin escolaridad ^a	40.1	31.6	13.4	10.2	8.4	7.2
Primaria incompleta ^b	40.3	38.9	22.8	18	14.3	12.6
Primaria completa ^c	12	16.8	19.3	19.1	17.7	16
Secundaria incompleta ^d	2.4	3.4	6.2	5.3	4.3	5.2
Secundaria completa ^e	2.1	3	13.7	18.9	21.7	22.3
Media superior ^f	2.1	3.9	14.3	16.7	18.5	19.3
Superior ^g	1	2.4	8.3	10.9	13.6	16.5

Nota: La distribución porcentual de la población de 15 años y más por nivel educativo y sexo no suma 100% debido al no

^a Incluye a la población en preescolar o kinder.

^b Incluye a la población con algún grado aprobado entre uno y cinco años de primaria.

^c Incluye a la población con seis grados aprobados de primaria.

^d Incluye a la población con uno y dos grados aprobados de secundaria o equivalente.

^e Incluye a la población con tres grados aprobados de secundaria o equivalente.

^f Incluye a la población con al menos un grado aprobado de bachillerato o equivalente.

^g Incluye a la población con al menos un grado aprobado de licenciatura o equivalente más los que tienen algún grado aprobado

Fuente: [INEGI. Censos de Población y Vivienda, 1960, 1970, 1990, 2000 y 2010.](#)
[INEGI. II Censo de Población y Vivienda, 2005.](#)

En todos los sectores sociales, con mayor o menor velocidad, se genera un aumento del nivel de escolaridad. Entonces, obviamente tiene efectos la experiencia escolar, cuando al margen del crecimiento en el desempleo, las personas buscan prolongar los estudios. Esto nos lleva a sostener que el problema no es que la escolaridad prolongada no tenga efectos, o no aporte nada, sino que los efectos en la vida de las personas no son necesariamente económicos, cuantificables, relativos a ingresos y consumo.

Todo esto nos llevó a construir un marco teórico capaz de comprender y contraponer la noción de desarrollo y calidad de vida con la información empírica, pero además evidenció la necesidad de introducir otras nociones para lograr comprender verdaderamente qué efectos tiene la educación formal universitaria, en particular la que se propone intercultural.

La propuesta conceptual que presentamos a continuación, y que guía el análisis de la presente tesis, parte de la teoría de la colonialidad del poder de Aníbal Quijano (1988,

1993, 2000), comprendiendo el desarrollo, y las nociones a él asociadas, como parte del proceso histórico conceptual del capitalismo que a su vez entendemos como forma teórico-económica surgida en la modernidad. Como explicaremos a continuación, el desarrollo como noción histórica viene a concretizar en los años de 1950 la, hasta el momento, amplia y abstracta noción de progreso. De esta forma, entendemos el desarrollo como característica fundamental del momento aún vigente, gestado en la década de 1950, del orden global de poder que Quijano caracterizó como basado en la colonialidad.

La revisión de las críticas que desde la teoría se han gestado en las últimas décadas en torno a la calidad de vida como indicador de desarrollo (Rojas, 2010) llevó a la búsqueda de otros referentes teóricos para pensar el ideal de vida. Es decir ¿Si no es por la medición del consumo y del acceso a salarios y servicios, entonces cuál es la manera de observar e identificar la situación de satisfacción frente a la vida?²² Ante esta pregunta nos adentramos en los debates que “desde el sur”, desde la colonialidad del poder (Quijano, 1988, 1993, 2000) y el post-desarrollo (Escobar, 2009), aportan una crítica al desarrollo de la cual se deriva una comprensión diferente de lo que es el ideal de vida, concepción que se ha construido en torno a la noción Bien vivir.

De esta forma, mediante un análisis que se funda en la teoría de la colonialidad del poder, el marco conceptual que hemos elaborado pretende mostrar la contraposición entre el enfoque desarrollista de la calidad de vida y el enfoque emico del Bien vivir. Es así como los apartados de este marco conceptual se centran en la presentación de las líneas teóricas que dan origen a ambas aproximaciones. Es desde esta contraposición que procedemos en este trabajo a analizar y dialogar con las historias de vida de mujeres indígenas de Huazuntlan. Ante ellas, contraponemos ambos conceptos buscando la utilidad de la calidad de vida y del Bien vivir como herramientas conceptuales para comprender los efectos que tiene la educación superior universitaria en la vida de las personas.

Pero, así como resulta central definir los conceptos y líneas teóricas desde las cuales planteamos el debate sobre este ideal de vida, es fundamental definir también el enfoque del estudio. Parte de la contraposición que realizamos con los discursos económicos de calidad de vida, tiene que ver con la relevancia de incorporar un enfoque cualitativo,

²² Para una crítica desde la economía a la concepción de desarrollo que comprende la calidad de vida y bienestar desde niveles de ingresos y PIB ver los trabajos de Mariano Rojas (2007, 2010 y 2012).

específicamente antropológico. Así siendo, se ha considerado central una definición de los elementos claves que constituyen el enfoque antropológico. Nos referimos a esclarecer la comprensión de las categorías cultura e interculturalidad que seguimos en esta tesis, lo que Dietz (2012) ha llamado la construcción de una antropología de la interculturalidad.

1.1 Buscando los orígenes e implicancias del efecto educativo

Como se ha mencionado en la introducción, calidad de vida y efecto educativo son las dos nociones, ampliamente utilizadas en la investigación educativa, con las cuales nos interesa entrar en debate en la presente investigación. Sostenemos que estas categorías pertenecen a una construcción teórica, histórica y política específica, propia del orden moderno capitalista (Quijano, 2000). Esto es, estas categorías construidas, como se verá a continuación, como herramientas del desarrollo para la medición del progreso de los pueblos, responden a una lógica unilineal de progreso pensada desde Estados Unidos y Europa e impuesta al resto del mundo. Entendemos que el desarrollo se gesta como norte de la economía política desde mediados del siglo XX y viene a concretizar la noción de progreso que hasta ese momento, y desde inicios del siglo XVI, se constituye como objetivo en el orden global de poder basado en el evolucionismo histórico y social que instauro la modernidad de la razón instrumental (Quijano, 1988)

1.1.1 El desarrollo y la teoría del capital humano

La noción de desarrollo, formulada por primera vez en 1949 por el presidente estadounidense Harry Truman en su discurso inaugural, se define desde una comprensión unidireccional que reemplaza la idea abstracta de progreso²³. Desde una lógica de evolucionismo social unidireccional se comprende que el desarrollo es el punto que marca

²³ El investigador Luciano Concheiro señaló en el coloquio “Karl Marx a 195 años de su nacimiento. El regreso del Topo”, llevado a cabo en el CEIICH - UNAM entre los días 6 y 9 de mayo de 2013, que el propio Marx hacía referencia al desarrollo para hablar de sociedades de capitalismo más o menos desarrollado. Con esto hacía referencia a la configuración de potencias en la constitución del orden de poder a nivel mundial basado en la capacidad productiva de las naciones. Sin embargo, el desarrollo como discurso y cuerpo de estrategias políticas que apuntan al avance en el proceso productivo para generar riqueza, es propio de la segunda mitad del siglo XX.

la diferencia entre los países ricos y los países pobres y se establece como meta para este nuevo progreso la capitalización de todos los países pobres (Sachs, 1999). No es coincidencia que luego de la crisis del modelo primario exportador, o modelo de desarrollo hacia afuera y crecimiento hacia arriba (impulsado por la primera revolución industrial de mecanización incipiente), que llevó al surgimiento, con la revolución verde, del modelo de sustitución de importaciones, surja también el discurso del desarrollo.

En un marco de reconstrucción de Europa después de la Segunda Guerra Mundial y de rescate de América Latina, por las consecuencias que tuvo la recesión de la guerra en los países productores y exportadores de materias primas no industrializadas, el desarrollo fue la bandera desde la cual se ordenó conceptualmente al mundo y se pensó el progreso como meta de la humanidad. Como explica Rojas (2010), los debates en torno al desarrollo en la segunda mitad del siglo XX establecen el progreso como ideal social asumiendo que este significará mejores condiciones de vida para las personas. El bienestar aparece entonces como meta del progreso.

Amparado en una visión única de ideal de vida, es decir colonial, la del bienestar, el desarrollo es medible, a través de todos los indicadores que permiten identificar cuantitativamente niveles de riqueza como consumo y acceso a bienes y servicios. Es entonces desde este momento que desarrollo se vincula directamente con la capacidad adquisitiva. Se trata de una construcción del desarrollo como concepto y modelo hegemónico de alcance mundial, por tanto, como elemento central del orden de poder colonial.

En un primer momento, hasta los años 80, las políticas de desarrollo propusieron la industrialización y modernización de los sistemas de producción. Es decir, sostuvieron que el progreso, el bienestar, sería alcanzado por la constitución y/o el crecimiento de una industria nacional orientada al consumo interno. Sin embargo, la propia lógica del capital, que requiere el incremento constante de producción para la obtención de plusvalía, generó un proceso de concentración de la riqueza aún mayor. De esta forma, el Modelo de Sustitución de Importaciones, que es un modelo de funcionamiento del capitalismo, es promovido en esta etapa de la posguerra como el camino para el desarrollo.

La crisis del modelo desde fines de la década de 1970, como consecuencia del agotamiento del modelo mecánico-químico que permitía generar plusvalía, evidencia

también el límite de las propuestas del desarrollo. Las políticas de ajuste estructural, que cierran la inversión pública agrícola generando abandono del campesinado, y la quiebra progresiva de la industria nacional en las ciudades, que generan el llamado desempleo estructural, muestran en última instancia los límites del capitalismo, que aun en una de sus fases menos excluyentes (Rubio, 2012) mantiene la explotación y dominación de sectores importantes de la población. Para la década de 1980, el discurso del desarrollo, tras 30 años de políticas públicas nacionales e internacionales, mostraba escaso o nulo avance en la lucha contra la pobreza (Escobar, 2009).

Es decir, las políticas de desarrollo que pretendían la industrialización de los países pobres y el abandono de la condición de sub-desarrollados de los mismos, generaron en la práctica una ampliación de la brecha entre países ricos y países pobres. Así como una mayor brecha entre ricos y pobres de una misma sociedad (Toledo, 2009). Como señala Rojas (2012), desde el análisis económico es obvio que la aplicación de políticas de apertura al mercado, iniciadas en la década de 1980, no se ha traducido en aumento de bienestar de las personas en América Latina.

Los procesos de fusión y financiarización empresarial de los años 80 y 90 acabaron por instaurar el orden de las nuevas grandes empresas transnacionales y la práctica extinción de la pequeña y mediana empresa; que sobrevive en la medida en la cual es aun necesaria para la producción de materias primas y bienes básicos (Rubio, 2012). En el mapa político económico mundial, los países sub-desarrollados, tercermundistas, en vías de desarrollo, se han convertido en importadores de granos básicos (siendo dependientes en alimentos de los países más ricos), mientras son productores de insumos básicos baratos para las empresas transnacionales, que por los bajos costos de producción (por la caída del valor del trabajo) se asientan en estos países.

De esta forma, la teoría del capital humano surge de la mano de los discursos y teorías del desarrollo de mediados del siglo XX y responde a sus intereses y comprensión epistemológica del mundo²⁴. Es decir, le subyace una visión evolucionista social²⁵ de la

²⁴ Sobre este debate en la economía ver Rojas, 2012.

²⁵ Marcamos la diferencia entre evolucionismo social e histórico del evolucionismo biológico, siendo que este último nace con la teoría evolutiva de Darwin como teoría científica del surgimiento de la especie humana, y el primero se basa en una concepción de progreso (acción humana) unilineal que defiende una visión de futuro idealizado por encima de un pasado retrógrado. Sin bases científicas que lo respalden, por responder a

existencia humana donde la riqueza se convierte en la concreción del progreso. En esta línea, conceptos como bienestar social, calidad de vida, movilidad social y efectos educativos aparecen frecuentemente vinculados y, aunque claramente no se refieren a lo mismo, se sostiene en este trabajo que forman parte del mismo corpus conceptual y semántico; el que ha venido construyéndose desde la década de 1950 para explicar, medir y dar seguimiento a las condiciones de vida de los miembros de una determinada sociedad; es decir, desde el desarrollo.

En el auge de la, para entonces, reciente teoría del desarrollo los trabajos de Becker (1962 y 1964) y Schultz (1959 y 1961), sostenían que es posible explicar parte importante del crecimiento económico de las naciones a partir de su Capital Humano²⁶. Si la vía es la industrialización, que requiere constante innovación tecnológica, la educación, como la formación de mano de obra especializada, aparece como la clave del progreso nacional.

De acuerdo con los trabajos de estos autores, es posible explicar parte importante del crecimiento económico de las naciones a partir del Índice de Capital Humano; una vez que éste está relacionado con el nivel de formación especializada de los individuos en una sociedad, lo que se traduce en fuerza de trabajo especializada. La teoría del capital humano surge entonces como una explicación moderna del orden social. Como en el caso de la visión moderna de la escuela, ésta deja de lado los procesos de desigualdad de la estructura social y coloca en el individuo, y no en el funcionamiento de la sociedad, el progreso ahora conceptualizado como desarrollo:

Desde diversos enfoques se considera que la acumulación de capital humano es un elemento clave para el progreso económico y social. Varios factores contribuyen a su desarrollo: la familia, las escuelas, las empresas, entre otros; aunque en general, la discusión sobre el capital humano se centra en la escolaridad como el principal productor de habilidades (Carneiro, Hansen y

otro orden de conocimiento, la sociología y la historia, por no basarse en la experimentación y control de variables para el análisis, comprendemos el evolucionismo social como fruto de la modernidad “triumfante”, la modernidad basada en la razón instrumental en contraposición a la modernidad basada en la razón histórica (Quijano, 1988). En síntesis, comprendemos aquí el evolucionismo social como un discurso filosófico con intencionalidad política, que responde al orden global de poder porque privilegia una forma de existencia determinada (la blanca, occidental) y degrada otras formas de existir como rezagos de un pasado primitivo. Sostenemos que el evolucionismo social e histórico no es una teoría científicamente comprobada.

²⁶ Sobre la definición de capital humano tenemos la que Keeley nos ofrece: “[El capital humano se refiere a los] conocimientos, habilidades, competencias y atributos que ayudan a las personas a contribuir a su bienestar personal y social, además del de sus países. La educación es el factor clave para la conformación de capital humano. Personas con mejor educación tienden a conseguir ingresos más elevados...” (2007:3).

Heckman, 2003). Para Schultz el capital humano se sustenta en el planteamiento de que las personas aumentan sus capacidades como productores o consumidores al invertir en sí mismos, y que la escolaridad es la mayor inversión en capital humano (Ordaz, 2007:7).

La educación formal es entonces el elemento central que permite el desarrollo del capital humano; esto se debe a una cadena de procesos. Por un lado están los procesos de la misma experiencia escolar que tienen efectos tanto cognitivos como no cognitivos, por otro lado la experiencia laboral, que también es un espacio de aprendizaje. En otras palabras, la escuela es aquí la institución que por definición existe para la transmisión de los conocimientos, habilidades y competencias útiles para el desempeño de los individuos en el mundo del trabajo; pero, además, la escuela tendría una serie de efectos no cognitivos vinculados más con el proceso de socialización, al influir en la actitud y los comportamientos. Según este enfoque, es el individuo el llamado a especializarse para acceder a mejores empleos y por tanto a mayores ingresos.

Frente a este panorama, aparece la noción movilidad social que en sí misma hace referencia a la capacidad de una persona o grupo familiar de aumentar sus ingresos y condiciones de vida pasando de un grupo socioeconómico bajo a otro más alto. Los estudios sobre movilidad social tienden a considerar procesos inter-generacionales para ver las movildades de una generación a otra. Esta noción aparece frecuentemente vinculada a los trabajos sobre capital humano, una vez que este concepto ayudaría a mostrar que las personas con mayores niveles educativos acceden a mejores empleos y, por tanto, logran aumentar ingresos y mejorar sus condiciones de vida (Keeley, 2007 y Becker, 1993). Como explica Yamada, “la inversión en capital humano adicional (por ejemplo, un año más de educación) haría más productivo a un trabajador en el futuro, y, por tanto, este tendría un potencial de ingresos mayor” (2007:22). Se podría decir que desde la teoría del capital humano la inversión en educación, al tener retornos, genera movilidad social.

La educación, que es clave para el acceso a capital humano, se comprendería como la herramienta básica y fundamental para generar movilidad social. Sobra decir que esto no ocurre de esta forma en la práctica; no ocurriría en América Latina desde el inicio del modelo neoliberal, en el cual la región dejó trunco su proceso de industrialización y se convirtió en importadora de granos y alimentos básicos, y no ocurre en el mundo occidental

al menos desde el inicio de la actual crisis del capitalismo. Como señala Rubio (2012), mientras el modelo de sustitución de importaciones promovió el crecimiento de las clases medias y trabajadoras desde la industrialización, para surtir mercados internos, la teoría del capital humano veía cumplidas sus promesas; existía un campo laboral en constante ampliación, que permitía movilidad social, y ante la necesidad del capitalismo de apoyarse en las innovaciones tecnológicas, el discurso de la especialización y la educación prolongada para generar profesionistas que impulsen el desarrollo industrial tuvo sentido.

El desempleo estructural que mencionamos al inicio, consecuencia de la crisis del modelo de sustitución de importaciones y de la financierización del capital como característica central de la fase neoliberal del capitalismo, ha tenido también repercusiones en la viabilidad de la teoría del capital humano, como las tuvo en el desarrollo. Desde que, si bien los retornos a la educación pueden seguir existiendo (Yamada, 2007; Ordaz, 2007), son cada vez menos personas las que logran emplearse y percibir dichos retornos. La relación entre escolaridad y movilidad social habría sido demostrada bajo el cálculo de la rentabilidad de la educación y de lo que se ha definido como los retornos a la misma.

Sobre este punto, la teoría del capital humano argumenta que tanto el tiempo de permanencia en la escuela como en el trabajo incrementan directamente la productividad de los trabajadores y en consecuencia su salario (Weiss, 1995). Esto implica que puede atribuirse a la educación el desarrollo y la creación de habilidades y destrezas, que se reflejan en el mercado por medio de un mayor ingreso. (Ordaz, 2007:7)

Para llevar a cabo el cálculo del retorno a la inversión en educación se ha utilizado la ecuación de Mincer (1974) que propone estimar el retorno que la ampliación de la escolaridad genera en la expectativa salarial. La ecuación de Mincer establece una relación entre el logaritmo del ingreso de los individuos y los dos factores que afectan el retorno económico: años de escolaridad y la experiencia laboral. En la ecuación de Mincer, el coeficiente de los años de escolaridad se interpreta como la tasa de rendimiento de un año más de estudio (Ordaz, 2007: 9).

Como señalan Ordaz (2007) y Yamada (2007), entorno a la utilidad de la ecuación de Mincer existen debates. Algunos autores señalan que este cálculo no considera otros factores que afectan la especialización y formación de habilidades, como las condiciones

innatas, la transmisión intrafamiliar o de pares de habilidades y otras inversiones en formación no escolar. Para esto algunos estudios han incorporado a los cálculos del retorno, por la ampliación de habilidades, factores como: nivel de escolaridad de padre y/o madre, nivel de escolaridad de hermanos/as y pares, proximidad de la escuela, costos de colegiatura, factores institucionales del sistema educativo, número de hermanos/as, tipo de empleo o posición que tenga el padre/madre del/a trabajador/a, entre otros (Ordaz, 2007: 9-10).

Además de la complejidad de incorporar todos estos elementos a una ecuación matemática, para cálculos multivariantes y explicaciones multifactoriales, es importante notar, en la línea del argumento de esta tesis, que se mantiene la prioridad de la escolaridad como campo de adquisición de habilidades y competencias para el desempeño laboral. Ello a su vez evidencia la lógica desarrollista de ver la escuela como vehículo de inserción laboral y movilidad social. Así, la apertura de elementos que afectan la adquisición de habilidades se vincula con escolaridad de parientes y personas próximas, así como condiciones que facilitan o dificultan el acceso a la institución escolar. Podría decirse que se trata de ver cómo afectan en las siguientes generaciones las inversiones en la educación formal. Lo que queremos subrayar es que en todos los casos se mantiene la lógica del progreso económico, el desarrollo, asociado a la inversión educativa, lo que vuelve una mirada utilitarista sobre la institución escolar.

Los estudios sobre movilidad social que provienen de la economía y la demografía se apoyan en la estadística para demostrar la relación entre nivel educativo, acceso a empleo, ingresos y consumo. De esta forma, entendemos que la teoría del capital humano centraliza la escolaridad como forma de mejorar las condiciones de vida (movilidad social), entendida esta condición desde el consumo de bienes y servicios posibilitados por el salario:

Según la teoría del capital humano, la educación es una inversión que se realiza para incrementar la capacidad productiva futura. Así, los individuos eligen su nivel óptimo de educación hasta el punto en que los costos y los beneficios involucrados se igualan. Los costos son los gastos en educación, así como el costo de oportunidad por dejar de trabajar. A su vez, los beneficios son los mayores ingresos laborales esperados. Por lo tanto, los ingresos laborales de los más educados deben ser lo suficientemente mayores como para compensar los costos asociados a obtener mayor educación. (Yamada, 2007:21)

De esta forma, se evidencia la raíz común del desarrollo y del capital humano y su instrumento de análisis empírico: la ecuación del retorno a la educación. Se evidencia además el papel fundamental que tiene la escuela y la educación formal como promotoras del desarrollo en una lógica de bienestar basada en el consumo.

Vimos que, tanto para el Capital humano como para el Desarrollo humano, la educación formal es el canal de acceso a mejores condiciones de vida, a calidad de vida, por aumento de la capacidad adquisitiva y por medio de la ampliación de las capacidades cognitivas que permiten la toma de mejores decisiones (Sen, 1998). Como decíamos en la introducción de esta tesis, la pregunta por la función social de la escuela puede haber dejado de ser explícita en la investigación educativa y en la formulación de políticas públicas; sin embargo, subyace una comprensión común de cuál es su función. Lo que hemos intentado demostrar en este sub-apartado es que es desde el desarrollo y el capital humano que se piensa hoy la escuela y que esto implica una visión utilitaria de la escuela que la comprende como vehículo de progreso.

En la argumentación de este sub-apartado hemos intentado explicar que nuestra comprensión del desarrollo, desde la teoría de la colonialidad del poder, sostiene que este se constituye como discurso global que concretiza el progreso. De esta forma, el desarrollo es una de las formas mediante las cuales se ha hecho tangible la colonialidad del poder en las últimas siete décadas. Si la visión del evolucionismo social e histórico, y como consecuencia el progreso, devienen del triunfo de la razón instrumental como la modernidad que se difunde en el orden colonial global de poder, el desarrollo es la forma específica que toma esta modernidad desde mediados del siglo XX (Quijano, 1988). Entendemos entonces al desarrollo como el discurso que articula y explica la comprensión tácita, no explícita, de la función social de la institución educativa, y como resultado de la colonialidad del poder.

1.1.2 Las mediciones del desarrollo

La noción de bienestar social se comprende, según Pena Trapero (2009), como la condición del individuo en un marco de calidad de vida satisfactorio. Las condiciones de bienestar social se refieren entonces al conjunto de elementos presentes en la calidad de vida (Pena

Trapero, 2009:302). Este autor señala que en los movimientos de la posguerra la comprensión de bienestar, como la de desarrollo, aparece como la consecuencia lógica de la recuperación de las naciones y del crecimiento económico. La ecuación era: “crecimiento económico = desarrollo = bienestar”. Se vincula, de esta forma, desde el surgimiento del desarrollo, como noción y campo de teoría, el bienestar al progreso concretizado en políticas. De esta forma, y como hemos visto en el apartado anterior, el bienestar se relaciona con la capacidad de consumo que permite el acceso a bienes y servicios que “facilitan” y prolongan la vida.

Sin embargo, la crisis del crecimiento económico iniciada en la década de 1970, es decir, la crisis del modelo de sustitución de importaciones, llevó al cuestionamiento de si el crecimiento económico realmente garantiza el bienestar social. Así, el bienestar pasa de ser una meta en si misma a un instrumento para medir el logro de un mejor nivel de vida. Se genera entonces un debate en torno a la elaboración de indicadores sociales, siguiendo a autores como Groos, Bauer y Bell y seguidos por organismos internacionales como ONU en 1970 y OCDE en 1972 (Pena Trapero, 2009:306).

En torno a estos debates, desde la economía y la filosofía se evidencia la limitación de pensar el bienestar en términos de consumo. Posturas como las de Amartya Sen y Martha Nussbaum (1998), en su propuesta de la teoría del Desarrollo Humano, introducen nociones como libertad al debate en torno a la calidad de vida y el bienestar. Sin embargo, si bien desde esta línea crítica se pretende un cuestionamiento de los indicadores occidentales por no considerar otras formas de pensar el ideal de vida y la satisfacción con la misma, se mantiene la lógica de fondo. Sostenemos que se mantiene la mirada del bienestar desde la capacidad adquisitiva que permite el consumo de bienes y servicios de, por ejemplo, escolaridad.

En la propuesta teórica de Sen y Nussbaum (1998) la educación se mantiene como la posibilitadora del desarrollo; fiel a la teoría del capital humano, se postula en esta línea de pensamiento que la libertad solo puede ser alcanzada por medio del acceso a opciones y a información para optar. Si la libertad es poder elegir, deben darse las condiciones para que las personas puedan elegir en marcos reales de posibilidades amplias y justas y, además, desde habilidades y capacidades que les permitan tomar las mejores decisiones.

Es nuevamente un tema de acceso a bienes y servicios y, por tanto, un tema de consumo, que fácilmente cae en una noción de los derechos como mercancías. Es decir, cuando la escolaridad, el acceso a salud, a seguridad, etc., son mercancías que se compran como bienes que circulan en el mercado. Ejemplo de esto es la justificación de la centralidad de la variable ingresos en la definición de indicadores de Mejor Vida (Better Life Index) que trabaja OCDE:

While money may not buy happiness, it is an important means to achieving higher living standards and thus greater well-being. Higher economic wealth may also improve access to quality education, healthcare and housing (OCDE)

Pensando en una sociedad capitalista liberal, el acceso a salarios es lo que permite y garantiza que las personas puedan pagar para acceder a servicios y satisfacer necesidades básicas. En una sociedad de capitalismo periférico, donde las relaciones de cooperación, la solidaridad y la reciprocidad, así como las concepciones amplias de familia, se combinan con las formas capitalistas dando pie a lógicas no acumulativas como la forma de existir y sobre-vivir. En estas sociedades, podríamos pensar, los ingresos son la variable menos indicada para saber si las personas tienen una vida digna. Como señala Rojas (2007 y 2012) en sus estudios, en América Latina y específicamente en México, la solidaridad e integración social aparecen como elementos que permiten suplir o disminuir las condiciones de carencia material, y son elementos centrales en el bienestar subjetivo de esta región.

Cuando no se compran los servicios y los derechos no son mercancías que circulan en el mercado y, por tanto, la forma de acceso a estas condiciones de vida son distintas, es necesario pensar otras maneras de entender las condiciones de vida y la posibilidad de las personas de acceder a formas más dignas de existencia. Se trata de los espacios, los campos, que retan al orden colonial moderno a ampliar la comprensión de la existencia social. Se trata, desde nuestra perspectiva, de identificar los límites de la razón instrumental como forma de guiar la existencia de la humanidad (Quijano, 1988); se trata de dejar abrir la concepción de existencia social ante la evidencia del agotamiento del desarrollo, del evolucionismo social, con sus escasos, o nulos resultados, conquistados en sus 70 años de existencia.

La noción calidad de vida se presenta tan estrechamente vinculada a la de bienestar social que muchas veces aparecen como sinónimos. Pena Trapero (2009) indica que la diferencia fundamental está en la centralidad que trae la noción *social* acompañando al concepto bienestar, que lo especificaría frente al uso mayoritario de calidad de vida en el campo de la salud “Quality Of Life” (QOL). Pero esto aparece más como una demanda por ampliar la noción calidad de vida que por establecer una real diferencia.

Rojas (2012), desde el debate que establece el enfoque de la felicidad, establece la diferencia entre calidad de vida y bienestar sosteniendo que este último se refiere a los enfoques que analizan el bienestar subjetivo; es decir, satisfacción. Frente a esto, las referencias de este autor a calidad de vida son en términos de los enfoques que, desde la economía y la sociología, se aproximan a las condiciones de vida en términos del PIB y los indicadores sociales. Es decir, desde la capacidad adquisitiva y consumo.

Para autores como Pena Trapero (2009) la noción bienestar social hace referencia a tres niveles generales: a) la calidad del entorno en que se vive: acceso a servicios básicos, condiciones de seguridad y salubridad, etc. b) la calidad de la acción: oportunidades educativas, laborales, recreativas, etc. c) el disfrute subjetivo de la vida: la idea de satisfacción. Se trata de una definición que intenta conciliar el enfoque de los indicadores sociales y el de la felicidad, al mantener criterios de acceso a bienes y servicios pero introduciendo la satisfacción con los mismos. Básicamente, la satisfacción tiene que ver con que no basta el acceso a, sino la evaluación subjetiva ante la calidad, pertinencia, necesidad, de los servicios y las condiciones de trabajo, educación, salud, etc. Así, cuando se hace referencia a bienestar social, se hace alusión a una vida de calidad (Pena Trapero, 2009) que incorpora elementos subjetivos.

Desde esta perspectiva podría decirse que bienestar es la situación en la cual las personas deben vivir y calidad de vida se constituye como el instrumento para medir y comprobar qué tan cerca o lejos están los países de garantizar una vida en bienestar a sus ciudadanos. Pero como señala Rojas (2012) es importante no perder de vista el debate en torno a cómo se definen los criterios para medir la vida digna o el bienestar. De esta forma, las discusiones en torno a estos dos elementos suelen estar entre-cruzados. Lo importante es que se trata de nociones que siguen en debate y que han dado pie a una ampliación de elementos a considerar.

Como resultados de estas discusiones académicas, la noción calidad de vida se tendió a vincular con la ampliación de la esperanza de vida, lo que la ha aproximado a los temas de salud y salubridad. Frente a esto la noción bienestar, y/o bienestar social, se ha mantenido como el eje del debate en la economía, la sociología y la filosofía para pensar formas de medir, analizar y evaluar las condiciones de vida de las personas.

Desde el enfoque de la felicidad se entiende la noción bienestar como una construcción desde abajo, que pretende comprender lo que posibilita que las personas accedan a una vida satisfactoria en sus propios términos. Se coloca entonces en cuestión la pertinencia de generalizar lo que es una vida de calidad y, por tanto, la posibilidad de hacer mediciones generales que utilicen categorías previamente establecidas y pensadas desde occidente. (Rojas, 2012)

Para situarnos en el debate, y comprender el lugar que ocupa el enfoque de la felicidad, es pertinente señalar las dos corrientes que hoy en día se abocan a la construcción de sistemas de medición del desarrollo tomando como concepto clave el bienestar y/o la calidad de vida. Como explica Rojas (2011 y 2012), se puede decir que en torno a este debate en los estudios de economía hay dos posturas o movimientos que han surgido desde la segunda mitad del siglo pasado. Por un lado está el Movimiento de los Indicadores Sociales (Social Indicator Research / Social Indicators Movement) iniciado en la década de 1970. Aquí, si bien es cierto no se considera solo el Producto Interno Bruto (PIB) para aproximarse a los niveles de desarrollo, se pretende ampliar los criterios por los cuales se pueden medir las condiciones de vida de las personas. Como señala Rojas:

Back in the seventies, the Social Indicators Movement (Andrews and Withey 1976; Andrews et al. 1989) argued in favor of measuring social performance on the basis of a large list of indicators, rather than relying on a single one [GDP - Gross Domestic product per capita (PIB - Producto Interno Bruto)]. It was not only a critique about the use of a single indicator to assess social performance but also about the economic nature of the indicator use. (Rojas, 2011: 170)

Como consecuencia, en esta línea de investigación desde los años de 1970 se han producido enormes listados, cada vez más detallados y discriminados, con el objetivo de complejizar lo que pueden ser los niveles de progreso de las naciones y de los individuos. Desde este enfoque todos estos indicadores apuntarían a identificar el nivel de Calidad de vida, que

como señala Rojas (2011) tiene la expectativa de ser objetivo, medible y definido previamente por criterios académicos, político, teóricos. Como señala este autor (Rojas, 2010), el enfoque que describimos amplía la mirada pero mantiene la centralidad en la capacidad adquisitiva. Esto, una vez que se trata de identificar acceso a bienes y servicios que en muchos casos implican consumo mediante la monetarización y acceso a salario.

Frente a esto, el segundo gran movimiento teórico académico en torno al bienestar y la calidad de vida viene de fines de la década de 1980 y es el llamado enfoque de la felicidad. Este enfoque propone una aproximación más cualitativa, empírica, emic, de abajo hacia arriba, para la definición de las categorías que podrían ayudar a medir los niveles de desarrollo. El enfoque de la felicidad es una crítica al enfoque sustantivo en la definición de conceptos como calidad de vida y, en última instancia, establece una crítica a las concepciones cerradas de desarrollo y progreso instauradas en la década de 1950 que no han mostrado frutos hasta la fecha (Rojas, 2010).

Este enfoque establece un reto anterior, partiendo por la concepción de que es necesario entender que, al margen de las condiciones objetivas y las posibilidades de consumo, las personas pueden estar más o menos satisfechas/felices con sus condiciones de vida. Esto depende de elementos culturales y sociales subjetivos que afectan la evaluación (diríamos en antropología: percepción) de los sujetos sociales sobre su vivencia y entorno. De esta forma, esta postura teórica en la economía recoge la necesidad de partir por la identificación de los factores que posibilitan en cada sociedad la satisfacción o bienestar subjetivo. Se trata de un paso anterior, antes de evaluar el nivel de calidad de vida, es preciso identificar los criterios locales desde los cuales los propios sujetos “miden”, evalúan, perciben sus condiciones de vida.

Lo que está en debate, en última instancia, no es solamente hasta dónde es pertinente seguir con el PIB para medir condiciones de vida; sino cuestionar los límites de una concepción particular de desarrollo que fue generalizada a lo largo de la segunda mitad del siglo XX a todo el mundo. Sobre este punto resulta sumamente interesante que Rojas (2010) encuentra en América Latina que en Chile, que es el país con niveles más altos de PIB y de desarrollo a partir de la aplicación más exitosa y temprana de políticas de apertura de mercado, no sea el que representa los niveles más altos de satisfacción y bienestar subjetivo en su población. Esto vendría a evidencia que mayor “riqueza” nacional, mayor

acceso a salario y consumo de bienes y servicios no necesariamente representa una vida más satisfactoria. Por este motivo, en el enfoque de la felicidad asume que lo que en última instancia es para los y las sujetos una vida de calidad pasa por percepciones que son, en gran medida, definidas por patrones culturales. En este enfoque, el bienestar se comprende como una vivencia del sujeto, se trata de una experiencia y no de condiciones materiales concretas.

En el momento actual, el enfoque de la felicidad se encuentra en proceso de construcción de indicadores, pero, como decíamos, desde un proceso de abajo hacia arriba. Es decir, se trata de identificar qué factores influyen o son relevantes en las trayectorias de vida de las personas que se reconocen “felices” o satisfechas con la vida que llevan. Un aspecto central es que a nivel del debate académico se reconoce que una vida de calidad en términos de vivencia social no implica apenas la satisfacción con la propia vida sino el impactar en la satisfacción de otras personas. Esto subraya el aspecto colectivo de la calidad de vida desde el enfoque de la felicidad. En el caso de México desde el año 2012 el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) trabaja el Bienestar Subjetivo como estadística experimental en fase de investigación a través del Módulo de Bienestar Autorreportado²⁷.

Con el objetivo de incluir el enfoque de la felicidad para la medición de la calidad de vida y bienestar de las personas, encontramos el índice de Mejor Vida (Better Life index) de OCDE. A lo largo de esta tesis vamos a basar nuestro análisis del efecto educativo desde el desarrollo desde este índice. Este índice considera 11 categorías de buena vida que recogen básicamente capacidad adquisitiva (salario, ingresos y gastos), así como acceso a bienes y servicios (educación, salud, seguridad, etc.), ciudadanía (participación) pero también elementos vinculados con la satisfacción ante alguna de estas categorías y lo que denominan equilibrio entre trabajo y tiempo libre.

Optamos por este índice, de entre los muchos existentes, por algunos motivos que podemos brevemente reseñar: en primer lugar, porque OCDE ha estado presente en el debate de los indicadores sociales desde su inicio en la década de 1970 y además incorporó

²⁷ Para mayor información y para ver reportes preliminares de Bienestar subjetivo en México ver: http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/tabdirecto_BN.aspx?s=est&c=3581 (visitado el 31 de mayo de 2013)

elementos del debate de la felicidad iniciado en los años 1980. Es decir, OCDE, de alguna forma, incorpora elementos de las dos partes del debate de la calidad de vida y bienestar.

En segundo lugar, por esta misma incorporación de elementos del debate de la felicidad en la calidad de vida, OCDE incorpora elementos subjetivos como satisfacción en sus mediciones de calidad de vida. Nos parece que se trata de una herramienta cuantitativa que considera elementos subjetivos, elementos priorizados por trabajos antropológicos como el que aquí realizamos.

Finalmente, en tercer lugar, México es uno de los 36 países miembros de OCDE, lo que quiere decir que la organización cuenta con información a nivel de país y además que los indicadores están validados para la realidad mexicana. Es en consideración a estos tres motivos que en la presente tesis basamos nuestro análisis de los efectos educativos en las categorías e indicadores de OCDE cuando nos referimos a la visión hegemónica de efecto educativo, la que responde a la teoría del capital humano.

Es decir, para identificar los efectos educativos desde la lógica hegemónica, que llamamos tácita, de la función de la escuela que bebe del desarrollo, del progreso y, por tanto, del orden global de poder basado en la colonialidad, hacemos un análisis de las condiciones de vida de las sujetos del estudio a la luz de los indicadores establecidos por OCDE. Esto se trabaja de forma particular en el capítulo cuarto de la presente tesis.

Dicho esto, la definición de bienestar subjetivo de OCDE es:

Happiness, or subjective well-being, is also defined as the presence of positive experiences and feelings, and/or the absence of negative experiences and feelings. (OCDE)

Sin embargo, dado que nuestro fenómeno de estudio, el efecto educativo de las universidades interculturales en la vida de mujeres indígenas, tiene su punto de partida en la crítica al sistema universitario convencional, cabe señalar que una comprensión de calidad de vida como una vida deseada, ideal, digna, puede distar mucho en espacios interculturales de la capacidad adquisitiva y acceso a recursos monetarios. Vale la pena subrayar que, principalmente en los intentos de medición del bienestar de OCDE y el INEGI, por la necesidad de medir y cuantificar, aunque se incorporan elementos subjetivos en términos de la satisfacción, las categorías sobre las cuales debiera haber satisfacción están previamente

definidas por la teoría y por estas organizaciones. De forma tal que no se parte por una definición de las culturas y/o los sujetos sobre lo que es una vida deseada y satisfactoria.

Si bien críticas como las de Amartya Sen han sido, y son, fundamentales para re-pensar nociones como calidad de vida y desarrollo en el debate de los organismos internacionales y la academia occidental, agregar la noción de libertad puede no ser suficiente para pensar realidades diversas a las de las metrópolis europeas y norteamericanas. De la misma forma, como vemos, la incorporación de la satisfacción al listado previamente definido de categorías que definen el bienestar puede no ser suficiente para entender la expectativa de las personas sobre la vida digna.

Sostenemos entonces que la institución escolar desde el desarrollo tiene por función social, la movilidad social; es decir, el acceso a calidad de vida pensada en términos de consumo de bienes y servicios. Y, por tanto esta mirada invisibiliza sus las otras funciones de la escuela como institución socializadora y creadora. La escuela como institución social cumple una función en el proyecto social y esta función está definida por el tipo de “desarrollo”, de vida, que espera construir. Solo en base a qué tanto responde a los objetivos de este proyecto es que pueden “evaluarse” los logros de la escuela. Una visión como la actual, que mide los logros de la escuela en términos de su funcionalidad al mercado laboral, asume tácitamente el proyecto de nación basado en el discurso capitalista y de desarrollo occidental. Por lo tanto, responde a una visión instrumental y utilitarista de la escuela, propia del orden global de poder basado en la modernidad de la razón instrumental (Quijano, 1988).

1.1.3 Los efectos educativos en el marco del desarrollo

El llamado discurso moderno²⁸ sobre la escuela la comprende como institución necesaria para el desarrollo social, siendo su función la preparación de la mano de obra, o fuerza de

²⁸ En la sociología las interpretaciones funcionalistas de Durkheim (1998) y Parsons (1979) han sido, y son aún, las responsables por una comprensión poco crítica de la función social del sistema escolar en las sociedades modernas. Según críticas de autores marxistas o pos-marxistas, esta visión neutra del sistema escolar ha servido para lecturas liberales del mismo según las cuales el éxito o fracaso escolar depende de las capacidades y compromisos individuales de los sujetos sociales sin cuestionar los mecanismos de exclusión que funcionan al interior del sistema, mecanismos apuntados por las teorías críticas de la educación (Bourdieu y Passeron, 1998; Giroux, 1997; McLaren, 1995; Willis, 1991).

trabajo, para el mercado laboral (Alves, 2006 y Canario, 2001). Esta comprensión de la escuela, aunque bastante criticada en las últimas décadas, sigue formando parte del debate y por tanto guarda legitimidad en ciertos espacios académicos y políticos.

Desde la década de 1960 la teoría de la reproducción y otras líneas de las teorías críticas de la educación²⁹ han apuntado los diversos procesos por medio de los cuales el sistema escolar perpetúa las desigualdades sociales³⁰. Nociones como currículum oculto, devaluación de los diplomas, violencia simbólica, saberes euro-centrados, etc. han servido para mostrar cómo el acceso a escolaridad no desvanece las diferencias sociales y los procesos de exclusión social.

En sus críticas a la escuela moderna, Bourdieu utiliza la noción de efecto educativo, para entrar en debate con estudios realizados en la época que encontraban que un efecto de la educación era el acceso al empleo y movilidad social de los sectores populares. Como reseñamos en los sub-apartados anteriores, desde la teoría del capital humano y el desarrollo se hacían estudios que demostraban la movilidad social por la inversión en escolaridad. Es importante considerar que los autores con los cuales Bourdieu quiere establecer un debate son los economistas y sociólogos cuantitativos franceses de la década de 1960, funcionarios del Estado que confirman el crecimiento económico inicial de Francia, atribuyéndolo a la apuesta en educación pública gratuita y universal (Lahire, 1997).

Sin embargo, para Bourdieu los efectos de la educación se ven limitados por los mecanismos que la sociedad tiene para perpetuar las desigualdades. La crítica de este autor es que conforme las clases bajas acceden a la educación se va configurando un proceso mediante el cual los diplomas se devalúan y cada vez es necesario tener diplomas de estudios más altos para que tengan valor social. A ello se suman las diferencias entre los sistemas privados y públicos y otros mecanismos de distinción que utilizarían los grupos de poder³¹.

Específicamente en el campo de los estudios sobre educación, se encuentra que en las teorías de capital humano la noción de efectos educativos y de movilidad social a través de

²⁹ Ver por ejemplo, Bourdieu y Passeron, 1998; Giroux, 1997; McLaren, 1995; Willis, 1991.

³⁰ Cabe mencionar que por lo escolar, los estudios citados tienden a referirse a la estructura oficial, formal del aprendizaje, comprendiendo desde la educación básica, hasta los liceos y la educación superior.

³¹ Ver por ejemplo Bourdieu y Passeron (1998 y 2004)

la educación continúan presentes. Desde la sociología y la psicología de la educación, se han incrementado también los llamados efectos educativos identificados, en los estudios que a partir de las nociones de capital escolar y capital social demuestran que el nivel de escolaridad de las personas se traduce en mayores o menores oportunidades educativas de las siguientes generaciones (Lahire, 1997; Lareau, 2002; Mickelson, 2003; Epstein, 2005).

De esta forma, si bien no existe una definición explícita de lo que se considera como efectos educativos, es posible encontrar una amplia gama de literatura académica multidisciplinaria que en el campo educativo sostiene que existen efectos positivos en la vida de las personas a partir del acceso a la educación formal. Entre los efectos que se identifican en la revisión bibliográfica se mencionan mejoras en el cuidado de la salud, una mayor participación comunitaria, mayores posibilidades de los hijos de prolongar los estudios, un mayor control de la natalidad, una mayor capacidad de las mujeres de participar en las decisiones locales y familiares, el desarrollo de capacidades de liderazgo y el ejercicio de la ciudadanía, etc.

Para la OCDE, de quien tomamos los indicadores y la definición de calidad de vida, la educación es un elemento central por los efectos que tiene sobre otros campos de la calidad de vida:

Education plays a key role in providing individuals with the knowledge, skills and competences needed to participate effectively in society and in the economy. In addition, education may improve people's lives in such social areas as health, civic participation, political interest and happiness. Studies show that educated individuals live longer lives, participate more actively in politics and in the community where they live, commit fewer crimes and rely less on social assistance. (OCDE, 2012)

Todos estos llamados efectos educativos podrían ser englobados en la definición de calidad de vida que presentamos en el sub-apartado anterior, una vez que se refieren a elementos que tienen que ver con las condiciones del entorno, con la calidad de la acción y con la satisfacción. De esta forma, en el presente trabajo se traza la relación entre calidad de vida y efecto educativo comprendiendo que varios de los elementos considerados dentro de calidad de vida o bienestar social se logran por medio del acceso a la educación formal y a la especialización. Así, el acceso al empleo, el consumo, pero también la salud son

elementos que forman parte de los indicadores de calidad de vida y bienestar social y al mismo tiempo conforman algunos de los identificados efectos educativos.

Sea por la afirmación desde la mirada moderna o por la crítica de Bourdieu, en términos generales, en la literatura se comprende el efecto educativo como el impacto positivo que tiene (o debiera tener) la experiencia escolar en la vida de los individuos. Este impacto está pensado principalmente desde la economía vinculada al desarrollo y la teoría del capital humano, en términos de acceso a recursos monetarios que permiten la satisfacción de las necesidades. El efecto estaría en que la escuela permite el acceso a empleo.

En otras palabras, hablar de efectos educativos en la literatura sobre calidad de vida con la cual debatimos, hace referencia a los resultados, logros e impactos cuantificables que tiene la experiencia escolar en la vida de las personas. La propia noción de efecto alude ya a un concepto estadístico, donde se hace referencia a la posibilidad de establecer matemáticamente el impacto de A sobre B, mediciones éstas que se realizan bajo la comprensión occidental de desarrollo. Es por esto que en el presente trabajo nos interesa mantener la idea de que existe un efecto de la escolaridad en la vida de las personas, lo que sostenemos por la ya mencionada búsqueda constante de todos los sectores sociales por ampliar la experiencia escolar. Sin embargo, el cuestionamiento que traemos, y que mostraremos en el análisis de la información empírica de forma más clara, es que hace falta repensar los términos en los cuales comprendemos que ocurre el efecto educativo.

El argumento central que sostenemos es que la definición de efecto educativo debe hacerse desde las expectativas de los sujetos sociales; así no es posible establecer previamente en qué consiste el efecto educativo, sino que es preciso aproximarnos a lo que los grupos sociales buscan y encuentran en las instituciones de educación formal. Comprendiendo que, como el desarrollo, el concepto efecto educativo bebe de la noción de progreso del evolucionismo social instaurado, es necesariamente deudor del orden global de poder, fundado en la racialización de los pueblos en la colonialidad del poder (Quijano, 1993). Es la visión particular de progreso que se concretiza en el desarrollo, deudora del sistema mundo colonial la que da sentido a la noción de efecto educativo, por tanto, la comprendemos limitada y vemos la necesidad de abrirla ante el reconocimiento de otras formas de existencia humana, formas no capitalistas, no acumuladoras, ni explotadoras de ninguna forma de vida.

1.2 Buscando nuevas epistemologías para mirar los efectos educativos

En el primer apartado nos hemos ocupado de presentar la definición de las categorías calidad de vida y efecto educativo además de intentar presentar, de forma sucinta, el marco teórico al cual están adscritas. Esto lo hemos hecho especificando que nuestra lectura y orientación teórica en la presente tesis es la de la colonialidad del poder propuesta por Aníbal Quijano (1988, 1993, 2000). Nociones como las debatidas en el apartado anterior resultan centrales una vez que en el desarrollo de la tesis intentaremos identificar, a través de la comparación inter-generacional, si efectivamente en el caso de las mujeres de Huazuntlán es posible afirmar que la ampliación de la escolaridad ha tenido como efecto un aumento en la calidad de vida.

Por otra parte, como hemos mencionado en la introducción a este capítulo, la revisión bibliográfica sobre los procesos de constitución y experiencias de las universidades interculturales en México evidenció que éstas se definen críticamente frente al sistema universitario convencional, en la búsqueda por ampliar la noción de lo que es la educación formal de nivel superior. Como instituciones educativas las universidades interculturales deben consolidar su propuesta, lo que implica mostrar su diferenciación frente a las universidades convencionales para garantizar su rol social. Esto nos llevó a un primer cuestionamiento: ¿es posible medir, evaluar, analizar o tan solo mirar, a las universidades interculturales desde las nociones calidad de vida, progreso y bienestar? Nociones estas, como sostuvimos en la discusión del apartado anterior, deudoras de una modernidad basada en la razón instrumental, hijas de un proyecto político específico basado en el dominio de occidente en el primer orden global de poder.

Considerando la amplitud de la propuesta de las universidades interculturales, en este segundo apartado del capítulo interesa presentar la noción Bien vivir, una vez que pensamos que es una categoría más coherente con los objetivos perseguidos por estas instituciones. De esta forma, al presentar el análisis de la información empírica en los capítulos cuarto, quinto y sexto, se debatirán las posibilidades de categorías como calidad de vida, desarrollo, bienestar y progreso para analizar un proyecto como el de las

universidades interculturales mexicanas, y se evidenciará que nociones como Bien vivir permiten comprender mejor los límites y posibilidades del proyecto que se está gestando.

Cabe señalar que si bien sustentamos la relevancia del concepto Bien vivir, en las últimas décadas éste se ha visto vinculado a diversas perspectivas. Todas reconocen su origen indígena, específicamente en los pueblos andinos de Sudamérica. Sin embargo, la forma en que la comprenden y la adscriben a sus políticas y/o propuestas teóricas es bastante diversa desde instituciones que vinculan el Bien vivir a un modelo de desarrollo (Programa Regional Bioandes, 2008), hasta posturas más críticas, como las del post-desarrollo, que subrayan la necesidad de romper con el paradigma del desarrollo para pensar otras formas de ser y existir.

Es a esta última corriente a la cual nos adscribimos en la comprensión del uso político y teórico de la categoría Bien vivir. Esta interpretación de la noción Bien vivir es coherente con la lectura teórica que se postula en esta tesis, que es la de teoría de la colonialidad del poder (Quijano, 1993, 2000).

1.2.1 Colonialidad del poder y colonialidad del saber

Desde su origen indígena y su adopción en los pensamientos críticos latinoamericanos, la característica central de la noción Bien vivir es permanecer abierta para ser definida en su especificidad por cada población o colectividad. Considerando esto, nos interesa como categoría que debate con las nociones académicas calidad de vida y desarrollo que consideramos distantes de la propuesta ideal de las universidades interculturales mexicanas. De esta forma, Bien vivir marca la necesidad de buscar otras formas de pensar la vida presente y futura, dejando la especificidad de lo que se comprende como ideal de vida en manos de los sujetos sociales.

La aproximación académica al Bien vivir a la cual nos adscribimos es la que comprende el fenómeno social desde una visión histórica, que considera los aspectos económico, político y social como elementos que entrecruzados han constituido el actual orden social capitalista moderno. Se sostiene aquí que un análisis pertinente de las universidades interculturales en México debe considerar este entrecruzamiento. De esta forma, a diferencia de otros enfoques en boga en las últimas décadas, como la propuesta teórica de

los estudios descoloniales de Descola y Palssón (1996), no es la abstracción de lo simbólico lo que interesa desentrañar aquí, sino comprender ese simbólico; por ejemplo, la comprensión del ideal de vida, desde la construcción histórica que lo ha deslegitimado.

Es por este motivo que interesa aquí esbozar brevemente la teoría de la colonialidad del poder de Aníbal Quijano (2000 y 2011), una vez que desde ella muchos teóricos latinoamericanos (Mignolo, 2000; Dussel, 2000; Lander, 2000; Walsh, 2002) entienden los procesos de colonialidad del poder (y del saber) que han llevado a la universalización y naturalización de una forma moderna occidental de definir la vida. Esta forma está basada en el sistema capitalista que privilegia el dominio sobre la naturaleza, la individualidad, la industrialización, la acumulación y el consumo.

El neologismo “colonialidad” lo acuña Aníbal Quijano (Quijano y Wallerstein, 1992) para dar cuenta del hecho por el cual el actual patrón de relaciones globales de poder ha emergido y se ha solidificado a lo largo del período colonial iniciado en 1492. La principal categoría para comprender la consolidación de este patrón de poder es la de raza, que expresa y legitima la dominación de los pueblos colonizadores: castellanos o ibéricos, inicialmente, europeos y blancos, posteriormente; y los pueblos colonizados: indios y negros (Quijano y Wallerstein, 1992).

El largo proceso de dominación colonial fue fundamental para la conformación y posterior mundialización del capitalismo, una vez que la sobreexplotación del trabajo de indios y negros mediante servidumbre, esclavitud y tributos sobre sus prácticas comunitarias de reciprocidad en el trabajo, unido al despojo de lo que en su mundo natural pudiera tener valor mercantil, permitió que un enorme flujo de riquezas inundara la península europea y le permitiera, por primera vez en la historia, superar comercialmente a los pueblos del oriente, a quienes posteriormente también colonizaría.

Los pueblos indios y negros también fueron explotados culturalmente. No sólo sus conocimientos sobre metalurgia y la naturaleza fueron utilizados con fines mercantiles, sino que su espiritualidad, sus organizaciones sociales –políticas particularmente– o sus formas de relacionarse con la naturaleza llamaron la atención de numerosos sabios blancos, en América o fuera de ella. Y los sabios indígenas y negros participaron muchas veces de los debates que entonces se generaron: la condición de dominados a la que estaban sometidos no impidió que tuvieran cierta autonomía tanto para reproducir sus propios saberes como

para incorporar los conocimientos de otros pueblos, según sus aspiraciones y dentro de los límites variables que les eran permitidos (Assis Clímaco, en imprenta).

De esta forma, las características centrales de lo que hoy conocemos como modernidad, la racionalidad laica, la imaginación histórica, en tanto posibilidad del ser humano de construir el futuro mediante una acumulación de técnicas y conocimientos o la igualdad entre los seres humanos, se fortalecieron y se hicieron hegemónicas a través de los debates y prácticas sociales que se iniciaron con la colonización y de la cual participaron, dentro de diferentes límites, los distintos pueblos del mundo, aunque serían los europeos y sus descendientes en los diferentes continentes quienes por su posición de dominantes podrían tener mayor –aunque siempre impreciso y parcial- control del proceso como un todo (Quijano, 1988; Assis Clímaco, en imprenta).

Pero este carácter dominante de los europeos vendría a suponer un reordenamiento del imaginario mundial que usurpó a los demás pueblos del mundo su participación en la consolidación de la modernidad. La históricamente absurda concepción mítica de que Europa había nacido con Grecia y se habría desarrollado endógenamente, se transformó en uno de los pilares más importantes en el proceso de legitimación de la dominación de los pueblos de este continente sobre los demás pueblos del mundo (Assis Clímaco, en imprenta). En ello, la raza fue crucial: aun cuando esta noción ha variado significativamente a lo largo de los últimos 500 años, aún se mantiene como principal elemento argumentativo para explicar las diferencias sociales y, así, escamotear los hechos de dominación.

Así, si tras la derrota del nazismo, la noción biológica de raza se deslegitimó ampliamente, ella pasó por un proceso de trasmutación hacia una noción reificada, tradicionalista, de lo étnico o lo cultural; es decir, los pueblos indígenas, africanos o afrolatinos, habrían estado siempre encerrados sobre sí mismos, requiriendo adentrarse en la modernidad europea u occidental mediante la mano del desarrollo traído por el mercado capitalista y sus instituciones políticas, entre ellas las educativas.

Ello permite a Aníbal Quijano comprender –en coincidencia con las investigaciones de Echeverría (2010)- que la modernidad ha sido en larga medida subsumida por el capitalismo. Aquí es importante destacar dos aspectos de este proceso: por un lado, la imaginación histórica en tanto capacidad de acumulación de conocimiento y técnicas, se

hace en beneficio del mercado; por otro, la noción de igualdad entre todos los seres humanos oblitera la dominación como causa de las desigualdades, considerando a estas como fruto del distinguido lugar que ocupa cada país (o cada grupo de personas dentro de un determinado país), dentro de una misma escala de desarrollo.

Aquí aparece otro de los principales aportes de la propuesta teórica de Aníbal Quijano, es su comprensión del triunfo de una racionalidad instrumental sobre la racionalidad histórica para la difusión mundial de una determinada modernidad (Quijano, 1988). Este autor toma de Horkheimer y la escuela de Frankfurt la noción de razón instrumental, entendida como comprensión de que conocimiento es dominación y control sobre la naturaleza. La razón instrumental centraliza la elaboración de medios para la obtención de fines, pasando a ser la construcción de los medios más importante que la reflexión sobre los fines (Galafassi, 2004). Como explica Galafassi en su estudio sobre la razón instrumental y la dominación de la naturaleza:

El engaño de la sociedad industrial se fundamenta en la transformación de los medios en fines en sí mismo, porque "al tornarse más complejos y más reificadas la producción material y la organización social, se hace cada vez más difícil reconocer a los medios como tales, ya que adoptan la apariencia de entidades autónomas" (Horkheimer, 1969:111). Así, la sociedad industrial se ha encargado de que los elementos materiales de confort, sean los únicos fines que quedan por conseguir, olvidándose absolutamente de que solo son medios. El mundo que surge como resultado de esta razón pragmática es aquel en donde todo sirve para algo, y tiene que ser útil para ser reconocido como real. Solo los medios, en tanto resultado de la estrategia capitalista de producción, tienen un racional derecho a existir ya que, "la transformación total del mundo en un mundo más de medio que de fines es en sí consecuencia del desarrollo histórico de los métodos de producción" (op.cit.:111). Métodos de producción basados en un predominio tal de la técnica, que tiene como resultado la instrumentalización universal del mundo, desechando del todo lo que se vinculara con algún fin último y que se origina en una particular comprensión de la razón que la define como un esquema pragmático de carácter instrumental. (Galafassi, 2004:5)

Es por este motivo que la característica central de la modernidad occidental, la modernidad base del patrón mundial de poder, del sistema mundo colonial, es la razón instrumental. Quijano (1988) sostiene que en el proceso de surgimiento de la modernidad, de la ilustración como pensamiento occidental, se dan en paralelo dos procesos: uno basado en la

razón histórica, y otro basado en la razón instrumental. Frente a la razón instrumental, la razón histórica (noción que toma de Ortega y Gasset) centraliza el carácter histórico de la humanidad, la necesidad de conocer y construir proyecto de futuro, progreso por ejemplo, desde una visión histórica de la humanidad:

A la razón pura le es imposible captar al hombre en su singularidad, en sus realizaciones históricas, la razón pura no nos sirve; la razón matematizante, instrumental, de las ciencias empíricas sólo puede alcanzar el mundo de los hechos, y cuando se la aplica al mundo humano hace del hombre y de su vida un hecho más del mundo empírico; por tanto, la razón científico-técnica tampoco nos sirve. Ortega propone la razón histórica: dado que el hombre no tiene naturaleza sino que es lo que se va haciendo a lo largo de la historia, debemos apostar por el conocimiento histórico, tanto de los individuos concretos, como de los individuos de una época, como de toda una época; y ello tratando de descubrir el “programa vital”, la vocación, el “destino” del individuo, la generación y la época. (Echegoyen Olleda, sin fecha)

Así, lo señalado por Quijano (1988) es que en la conformación de la modernidad, que se instauraría como pensamiento de la humanidad, triunfa la razón instrumental. Por este motivo lo que conocemos por modernidad se basa en la razón instrumental, des-historiciza lo social y humano centralizando los medios para la consecución de fines. Como puede apreciarse, es en esta lógica muy coherente un proceso de comprensión evolutiva de la historia humana que construye una noción de progreso que dará lugar al concepto desarrollo y sus formas de medición como las herramientas centrales para comprender la existencia humana.

Dicho esto, de forma central la colonialidad del poder, que corresponde a la propuesta teórica que Aníbal Quijano trabaja desde inicios de la década de 1990, se refiere al sistema mundo actual definido por el capitalismo, no sólo como sistema económico, sino como forma de comprender el mundo. Esto habría, por un lado, permitido la constitución de un sistema capitalista basado en la producción por la incorporación de la esclavitud, la servidumbre y el intercambio/reciprocidad como formas de producción; por otro lado, ha generado la racialización del trabajo, elemento angular presente hasta el día de hoy en el sistema moderno colonial:

La globalización en curso es, en primer término, la culminación de un proceso que comenzó con la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como un nuevo patrón de poder mundial. Uno de los ejes fundamentales de ese patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de *raza*, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo (Quijano, 2000:1).

Un gran aporte de la propuesta teórica de Quijano y Wallerstein (1992), que recogen en sus propios análisis posteriormente autores como Mignolo (2000) y Dussel (2000), es entender que, a diferencia de lo dicho por el análisis marxista ortodoxo, América no sólo no se encontró al margen del capitalismo, sino que fue indispensable para la constitución de éste como sistema dominante a nivel global. Como señala Quijano (2000), la esclavitud, la servidumbre, la reciprocidad e intercambio, sistemas económicos considerados anteriores y excluyentes de la mercantilización característica del sistema capitalista, no sólo convivieron con el mercado en la constitución del capitalismo, sino que fueron indispensables para que esto ocurra, así como aun lo son para su persistencia:

Quedaron incluidas la esclavitud, la servidumbre, la pequeña producción mercantil, la reciprocidad y el salario. En tal ensamblaje, cada una de dichas formas de control del trabajo no era una mera extensión de sus antecedentes históricos. Todas eran históricas y sociológicamente nuevas. En primer lugar, porque fueron deliberadamente establecidas y organizadas para producir mercaderías para el mercado mundial. En segundo lugar, porque no existían sólo de manera simultánea en el mismo espacio/tiempo, sino todas y cada una articuladas al capital y a su mercado, y por ese medio entre sí. Configuraron así un nuevo patrón global de poder, del cual eran conjunta e individualmente dependientes histórico-estructuralmente (Quijano, 2000:2).

Resulta central que se trata de nuevos sistemas productivos, tanto como el trabajo asalariado, en la medida en la cual funcionaron para la producción de mercancías para el mercado mundial. Es decir, si bien reciprocidad e intercambio existían ya en el mundo indígena pre-colombino, su lógica es trastocada, puesto que se transforman en una de las bases de un sistema productivo cuya razón de ser es alimentar el mercado global de mercancías.

Lo que nos interesa resaltar en este punto es que el capitalismo no existe desde, ni funciona solo por, la presencia del mercado y del trabajo asalariado; sino que vive por la

combinación de sistemas productivos. De esta forma, América es esencial para la constitución del capitalismo, desde su origen y hasta hoy. Así, los post-desarrollistas (Escobar, 2009) explican la sobrevivencia del capitalismo a pesar de la crisis de mercado, porque el capitalismo no se basa apenas en la mercantilización y mucho menos de forma exclusiva en el trabajo asalariado.

Ahora, si por una parte América fue esencial para la constitución del capitalismo, el proceso de dominación/explotación de América en la colonia dio origen a otro fenómeno universal, la racialización del trabajo:

La idea de raza, en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América. Quizás se originó como referencia a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, pero lo que importa es que muy pronto fue construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre esos grupos (Quijano, 2000:1).

Para Quijano (2000) la sobreexplotación de las gentes mediante la esclavitud y la servidumbre fue justificada mediante una reclasificación de las poblaciones según la idea de raza: todos los pueblos de América pasaron a ser indios y todos los de África a ser negros, en oposición a los ibéricos, que posteriormente pasarían a ser europeos y blancos. Con ello, todos los pueblos, especialmente negros e indígenas, pero también los blancos, no solo fueron dominados y sobreexplotados, en muchos casos hasta su exterminio, que además perdieron la autonomía en la reproducción de sus formas sociales de vida (política, cultural, económica, etc.) en beneficio de una organización social controlada en larga medida por los grupos capitalistas de mayor de poder:

Las nuevas identidades históricas producidas sobre la base de la idea de raza, fueron asociadas a la naturaleza de los roles y lugares en la nueva estructura global de control del trabajo. Así, ambos elementos, raza y división el trabajo, quedaron estructuralmente asociados y reforzándose mutuamente, a pesar de que ninguno de los dos era necesariamente dependiente el uno del otro para existir o para cambiar (Quijano, 2000:3).

El sistema mundo que se gesta a partir de entonces es, así, capitalista y colonial, pero de ningún modo solamente económico, puesto que la reorganización de la vida de los pueblos se hace también mediante la creación e imposición de un imaginario mundial acorde con los intereses capitalistas.

Emerge un imaginario que concilia dos lógicas casi opuestas: el dualismo (basado en las oposiciones blanquitud y no blanquitud, moderno y no moderno, capitalista y no capitalista, ser humano y naturaleza, etc.) y el evolucionismo: la blanca es la más desarrollada entre las razas como el capitalismo lo es entre las economías, la modernidad entre las formas de vida social, la humana entre las otras formas de vida.

De esta forma, para Aníbal Quijano, si bien los pueblos dominados y explotados, sean indígenas o no, perdieron la autonomía para gestionar su propia vida independientemente de la modernidad capitalista colonial, eso no significa que hayan perdido su capacidad creadora. Así, parcialmente dentro y parcialmente fuera del sistema mundo capitalista/colonial, los pueblos han seguido produciendo riquezas y conocimiento, los cuales han servido tanto para su propia sobrevivencia -y manutención de una relativa autonomía- como para la sobrevivencia del sistema como un todo. Ello ocurre entre los pueblos blancos tanto fuera como dentro de Europa -cuya violencia sufrida para que entraran al sistema mundo ya fue expuesta por Marx, pero en el caso de los pueblos negros e indígenas ello es aún más grave, una vez que la concepción de raza ha impedido que sus contribuciones al mundo sean reconocidas como tal.

Por lo tanto, como explica Quijano (2011), la colonialidad del poder no se ha referido apenas a la legitimación de la concentración de recursos por un pequeño grupo, basado en la configuración del predominio de “razas evolucionadas” sobre “razas primitivas”, sino que también ha pretendido la arbitraria supremacía del humano por encima de otras especies biológicas, dándole licencia para hacer uso de la naturaleza indiscriminadamente asumiendo que ésta existiría para satisfacerlo. La colonialidad del poder entonces se realiza, expresa, existe, en diversos ámbitos: en la racialización del trabajo, y por tanto de la clase; en la dominación, hasta la extinción, de los recursos naturales; en el principio, discurso, lógica del desarrollo, que se mide en términos de acumulación; etc.

Dicho esto, para Quijano (2011), el Bien vivir no puede ser más que una existencia social alternativa al orden actual, por tanto exige una des/colonialidad del poder. Para este autor, se trata de defender la vida y las condiciones de vida humana y de todas las especies. Así la des/colonialidad del poder, o la ruptura con el orden colonial moderno/occidental, es la base de una búsqueda por el Bien vivir:

Una Des/Colonialidad del Poder como punto de partida, y la autoproducción y reproducción democráticas de la existencia social, como eje continuo de orientación de las prácticas sociales (Quijano, 2011:7).

Como señalan Escobar (2009) y los teóricos adscritos al post-desarrollo, es la determinación de la modernidad capitalista como neutral y universal, europea y blanca, medida y meta de la evolución y el progreso, lo que constituye y legitima la idea de desarrollo. Por este motivo el desarrollo mismo, como discurso occidental sobre el mundo no-occidental, es fruto de la colonialidad del poder y tiene como consecuencia la imposición del pensamiento, la cosmología y la ontología occidentales sobre otras formas de ver el mundo, como es el caso de las indígenas. El desarrollo, entre sus múltiples implicaciones, impone una mono-visión del mundo en detrimento de lo diverso.

De esta forma, de entre todos los elementos y aportes de la teoría de la colonialidad del poder, lo que interesa ahora rescatar es que el discurso del desarrollo es posible gracias a la colonialidad del poder y que tiene por consecuencia la desvalorización, y por tanto la disminución, de la diversidad en el planeta.

Como hemos visto en la primera parte del capítulo, las nociones de calidad de vida y bienestar se gestan en un marco de constitución internacional de formas de medir el progreso de las naciones. Se trata de debates que se preocupan por garantizar condiciones de vida dignas para todos en el planeta, pero que se adscriben a esta forma unitaria de ver el mundo. El progreso se hace sinónimo de desarrollo, teniendo como meta lo conseguido por Occidente:

El conocimiento de los “otros”, el conocimiento “tradicional” de los pobres, de los campesinos, no sólo era considerado no pertinente, sino incluso como uno de los obstáculos a la tarea transformadora el desarrollo (Lander, 2000:10).

Importa recordar aquí que para Quijano (2011) los pueblos indígenas son parte integral del mundo contemporáneo y, sin embargo, están dominados y explotados; la salida que vienen gestando es la valorización de formas comunales de vida, de toma de decisiones, de distribución de recursos, de reciprocidad del trabajo que tienden a que puedan vivir bien, desde un esquema de equilibrio con otras especies en el mundo. Esperar que ellos puedan transformarse en empresarios o en asalariados es querer individualizarlos, retirarlos de sus comunidades.

A este proyecto pensamos que las universidades interculturales mexicanas pueden contribuir, desde la promoción de reflexiones propias de los y las jóvenes indígenas sobre su medio y la forma de vida que desean preservar y/o construir. En este sentido pensamos que las potencialidades y exigencias de las universidades interculturales son bastante mayores de las que muchas veces logramos identificar hoy. Hace falta dejar de lado las categorías amarradas al paradigma capitalista del progreso para poder pensar verdaderamente una educación intercultural para todas/os y desde las expectativas de todas/os.

A esto se refiere la colonialidad del saber (Lander, 2000), a las implicancias del sistema de dominación del capitalismo, que es también simbólico e ideológico y tiene por consecuencia la deslegitimización de todo saber y forma de conocimiento que no sea de alguna forma controlado por los grupos de poder dominantes. Para Lander (2000), como para Escobar (2009) y Restrepo (2007), la colonialidad del saber ha significado la deslegitimización de formas múltiples y diversas de pensar el mundo, para caer en una ontología universal, binaria y mono-lógica. Es lo que Restrepo describe como el empobrecimiento del acervo cultural del mundo y la humanidad:

La colonialidad instauro una subalternización de los saberes y conocimientos que no responden al logocentrismo encarnado en la razón instrumental propia del conocimiento experto [...]. De ahí que se pueda hablar de colonialidad del saber como una categoría que daría cuenta de esta específica dimensión de la colonialidad [...] (Restrepo, 2007:9).

De esta forma, el sistema mundo actual, que se apoya en la colonialidad del poder, ha construido como su principal herramienta de dominación una jerarquización de los saberes. Pero este proceso tiene como contrapartida la elitización de los saberes occidentales, como especializados, a los que solo acceden las clases privilegiadas. Sobre esto Montoya (2011) recuerda que el fenómeno de “democratización” de la lectura y la escritura data de los últimos 200 años; antes de eso, los 5000 años de historia de la escritura en la humanidad, ésta se mantuvo reservada a las élites. Esto ha significado la imposibilidad de los sectores subalternos, específicamente en América Latina los pobres, campesinos e indígenas, de acceder a esta forma de conocimiento, pero además ha representado un mecanismo de la

colonialidad del saber por el cual, si las élites acceden a la escritura, ésta se convierte en la forma más noble de conocimiento:

La apropiación privada de esta forma de comunicación es uno de los cimientos de la colonialidad del saber-poder que entre otros elementos se expresa en dos ecuaciones: de un lado, cultura=escritura = saber y, de otro, analfabetismo = falta de cultura = ignorancia (Montoya, 2011:2).

Pensar las propuestas educativas interculturales desde la colonialidad del saber implica comprender que los conocimientos y formas de aprender de los pueblos indígenas no se encuentran en un mundo aparte del “occidental” o eurocéntrico. Por el contrario, los conocimientos indígenas han estado en interrelación constante con el conocimiento hegemónico y aun cuando han sido sometidos y estigmatizados por éste, se han nutrido de él, así han contribuido a su consolidación a lo largo de más de 500 años.

Lo tradicional de este conocimiento no ha dejado nunca de ser también contemporáneo. Aun desde su posición dominada, siempre ha interactuado con las demás formas de conocer y estar en el mundo. De esta manera, consideramos clave para una comprensión profunda de los efectos que deja la experiencia en universidad intercultural, una aproximación desde la colonialidad del poder y del saber. Esta aproximación debe permitir un verdadero acercamiento al proyecto de las universidades interculturales, la constitución de otra forma de institución universitaria capaz de incluir los diversos saberes y formas de saber.

1.2.2 La noción de Bien vivir para pensar los efectos educativos

Como hemos mencionado ya de forma recurrente en lo que va del capítulo, consideramos que es de la mayor importancia especificar desde dónde se está comprendiendo el término Bien vivir. Hasta el momento hemos hecho referencia a las categorías colonialidad del poder y colonialidad del saber, explicando que desde este enfoque teórico comprendemos la existencia del discurso del desarrollo y por tanto el origen y función de nociones como calidad de vida y bienestar. Así como Quijano y los llamados estudios Decoloniales (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007), el enfoque del Post-Desarrollo aborda una crítica al discurso del desarrollo desde la comprensión de la colonialidad como elemento

constituyente de una forma única de comprender el bienestar, basada en los binomios jerarquizados: hombre-naturaleza, cultura-tradición, moderno-atrasado.

Es desde estas dos líneas teóricas latinoamericanas – estudios sobre la colonialidad y el Post-desarrollo- que me interesa comprender la noción de Bien vivir. Así, como se verá en las próximas líneas y se viene sosteniendo, Bien vivir es una categoría mucho más amplia que desarrollo, abierta a la diversidad y, por tanto, verdaderamente democrática. En este sentido, sostenemos que existe una incompatibilidad entre ambas categorías y queremos mostrar que de entre las dos, la de Bien vivir permite una aproximación a una verdadera interculturalidad.

Se conoce como post-desarrollo a la propuesta teórica formulada desde Latinoamérica que, partiendo por una crítica al desarrollo como concepto, teoría y política, propone otra forma de pensar el ideal de vida. Los teóricos que promueven la noción de post-desarrollo³² hacen referencia a la insustentabilidad del desarrollo, demostrada por la crisis actual del capital, y a la necesidad de promover otras formas de establecer los criterios de una vida buena. Es en este marco que la academia toma nociones como Bien vivir, Buen vivir, Vida digna, etc., formuladas por los pueblos indígenas latinoamericanos, para pensar el horizonte de vida deseada en contraposición con el horizonte definido por el desarrollismo.

Las nociones Sumak Kawsay y Suma Qamaña, voces quechua y aymara respectivamente, son los principales ejemplos que toman estos teóricos del post-desarrollo para contraponer la idea de bienestar desde el consumo y el individualismo, que serían los criterios básicos del desarrollo, con la noción de *bien estar* desde la con-vivencia, sustentabilidad y colectividad del Bien vivir.

Varios autores están de acuerdo (León, 2010; Lander, 2010; Escobar, 2009) en que el desarrollo implicó la construcción y definición de América Latina, Asia y África como atrasados, en déficit, frente a lo logrado por Europa y Norteamérica. Eso, a su vez, significó la desvalorización de los saberes y formas de vida no occidentales y nos colocó, a nosotros latinoamericanos, en un proceso de progreso unilineal establecido desde fuera. Lo más importante es entonces que este proceso ha significado no apenas la imposición de un sistema económico o político, sino una imposición cultural:

³² Ver por ejemplo: Escobar (2009), Esteva (2009), Toledo (2009), Porto Gonçaves (2009), Lander (2010), León (2010) y de Souza Santos (2010).

El desarrollo es un proyecto tanto económico (capitalista imperial) como cultural. Es cultural en dos sentidos: surge de la experiencia particular de la modernidad europea; subordinada a las demás culturas y conocimientos, las cuales pretende transformar bajo principios occidentales. El desarrollo privilegia el crecimiento económico, la explotación de recursos naturales, la lógica del mercado y la búsqueda de satisfacción material e individual por sobre cualquier otra meta (Escobar, 2009:26).

Como señalan estos autores, el desarrollo generó la constitución de una identidad para Latinoamérica basada en la carencia, el déficit y el atraso:

Una sociedad que se plantea el desarrollo como meta necesariamente se percibe a sí misma como subdesarrollada, es decir, en un estado de atraso respecto a un modelo al que se ve como universal y superior (Agostino, 2009:14).

Para Escobar (2009:26), el efecto cultural del desarrollo no está apenas en la constitución de una identidad carente, sino además en la determinación de una forma de vida, un cotidiano que modifica las formas tradicionales de los pueblos indígenas latinoamericanos. De esta forma, Escobar señala que los principios del desarrollo son el individuo racional, desvinculado de lugar y comunidad; la separación de naturaleza y cultura; la economía separada de lo social y lo natural; y la primacía del conocimiento experto por encima de todo otro saber. Todos estos principios tienen en común la supremacía de lo humano sobre la naturaleza, lo que habría tenido por consecuencia el agotamiento de esta última, y la eliminación de la diversidad humana en amplios sentidos; por ejemplo, en lo que la ecóloga hindú Vandana Shiva llama “monocultivos mentales”³³.

De esta forma, quienes fuimos definidos desde la década de 1950 como no desarrollados, además de anular el valor de nuestros saberes, fuimos colocados bajo el poder paternalista de los desarrollados, los industrializados, los insertos y dirigentes del mercado capitalista.

Así, es posible concluir que el desarrollo, aun considerando las diferentes teorías que en su nombre se han constituido, es un discurso de la modernidad capitalista, que fue construido mayoritariamente por los grupos de poder de occidente y que fue impuesto sobre el resto del mundo como único horizonte posible de vida, basado en el reflejo de la forma

³³ Citada en Escobar, 2009:27.

que tomaron las sociedades occidentales. Así, el desarrollo centraliza el sistema económico como medio y fin del ideal de vida, del bienestar. El horizonte de vida es alcanzado exclusivamente por el crecimiento económico, que en la experiencia occidental se refiere al aumento de capital por medio de la industrialización y la producción a gran escala. Como discurso de la modernidad, el desarrollo se ha apoyado en la noción de propiedad de la naturaleza, que comprende que ésta se encuentra al servicio de la humanidad y puede ser consumida y explotada. Se basa en la individualización de las personas y en el consumo y la adquisición de lo material como medidas de aproximación a ese ideal de vida. Cabe señalar que fueron las riquezas extraídas de América las que permitieron la industrialización de Europa y su democratización; es decir lo que permitió la constitución del modelo que luego se pretende universal.

El problema del desarrollo es entonces que, junto con el sistema que le dio vida, el capitalismo, se comprende hoy como insostenible. Lo que sostenía Marx a finales del siglo XIX, se demuestra en la crisis del capitalismo de la década de 1970, que dio origen al modelo neoliberal cuya crisis vivenciamos actualmente (Quijano, 2011). El sistema capitalista llegó a su límite en un proceso acelerado desde el modelo neoliberal. Si por una parte el capitalismo tiene por característica la acumulación y ampliación constante de la productividad, lo que tiene a su vez por consecuencia la producción ilimitada desde recursos limitados; por otra parte el modelo neoliberal, basado en la financierización y la internacionalización de la producción mediante las empresas transnacionales, implicó la concentración en pocas manos de las riquezas del mundo a costa del despojo de muchos pueblos y comunidades. Proceso que se resume en lo que Blanca Rubio (2012) define como la transición de los grupos subalternos de explotados a excluidos.

Categorías como calidad de vida, desarrollo humano y bienestar se basan en criterios que permiten medir la mayor o menor proximidad de los grupos humanos al ideal de vida digna definido por Occidente, ideal que en todos los modelos de estándares se define por la capacidad adquisitiva, por el mayor acceso al consumo que garantizaría la satisfacción de necesidades, o, en sociedades más próximas al modelo político de la socialdemocracia, acceso a servicios públicos gratuitos ofrecidos desde el Estado, mantenidos por las contribuciones en impuestos. En ambos casos la vida deseada se logra por medio de la generación de recursos monetarios para garantizar la reproducción de la vida humana.

Como sabemos, la base de la generación de empleo y, por tanto, del acceso al recurso monetario se basa en la industrialización, que necesariamente requiere la explotación de los recursos naturales. Un ejemplo interesante de esto es que, como recuerda Toledo (2009), son justamente los países desarrollados, los industrializados, los que contrariamente a lo que sostiene el “sentido común” contaminan y depredan más el medio ambiente y los recursos naturales. Prueba de ello es ofrecida por la organización sin fines de lucro *global footprint network* (www.globalfootprintnetwork.org), que muestra que son los países no desarrollados los que dejan una huella menor en el planeta, es decir, los que requieren de la explotación de menos hectáreas de tierra para su reproducción.

Frente a este modelo de industrialización y el consiguiente y comprobado agotamiento de recursos del planeta, el uso de categorías abiertas como Bien vivir tiene la potencialidad de pensar formas más justas de convivir en el planeta entre todos los grupos biológicos. Como señala Toledo (2009), el Bien vivir es la recuperación de formas propias de vivir, una pluralización de mundos posibles, que implica un cambio epistemológico: de comprender un universo ideal, a respetar los muchos pluriversos que caben en el mundo.

Como venimos sosteniendo, los debates críticos sobre los límites del capitalismo y del desarrollo, como categoría que surge en este paradigma, son bastante antiguos, aunque no por esto han perdido vigencia. Desde las críticas de la CEPAL en la década de 1960 mediante la teoría de la dependencia como comprensión de los intereses y límites del desarrollismo, hasta los actuales movimientos indígenas por el Bien vivir, los movimientos campesinos por reformas agrarias y las críticas teóricas de intelectuales latinoamericanos se propone la interpretación del desarrollo a la luz de conceptos como Post-desarrollo (Escobar, 2009), colonialidad del poder (Quijano, 2011). Estas mismas líneas teóricas proponen el abandono de términos como desarrollo en lugar del cual los teóricos coinciden en la utilidad de incorporar categorías de los pueblos originarios como Bien vivir, Buen vivir, Vivir Bien, entre otras.

Lo principal de todas estas categorías indígenas es que se trata de conocer las formas propias de ser en el mundo, a diferencia de las categorías de la economía capitalista que promueve una sola forma de existir. Es decir, no se trata de categorías normativas previamente definidas, sino que cada pueblo pueda vivir en el reconocimiento oficial de su forma de ver el mundo y de dar contenido a lo que es una vida digna. Así, las categorías

vinculadas con el Bien vivir, aunque abiertas para ser comprendidas por cada pueblo, implican ir contra los principios rectores del desarrollo:

En lo que puede ser caracterizado como el asalto final del capital a la llamada “naturaleza”, las principales resistencias a este modelo depredador, a este proceso de acumulación por desposesión, ocurren en pueblos y comunidades campesinas e indígenas en todo el planeta, particularmente en el sur. Son estas experiencias, estas memorias colectivas de que es posible vivir de otra manera, las principales reservas políticas y culturales con las cuales cuenta la humanidad para cuestionar y resistir el avance de este modelo depredador y destructor de la vida. Y sin embargo, la sobrevivencia misma de estas comunidades está siendo amenazada por el avance de este proceso de asalto global a los bienes comunes (Lander, 2010:2).

La categoría de Bien vivir, postulada desde los nuevos movimientos indígenas latinoamericanos e impulsada por intelectuales latinoamericanos como el peruano Aníbal Quijano, el colombiano Escobar y el mexicano Stavenhagen, parten de la evidencia de la caducidad del desarrollo y del orden de poder moderno y colonial, para postular la necesidad de pensar nuevas formas de vida que, inspiradas en la interpretación contemporánea del mundo por parte de los pueblos indígenas, se postulan como más democráticas, equitativas, comunitarias y sostenibles a largo plazo.

¿En qué consiste entonces el Bien vivir? Como hemos visto hasta el momento, Bien vivir implica romper con los fundamentos del desarrollo para comenzar a abrir las posibilidades de vidas y mundos posibles. Así necesariamente implica modificar el objetivo o ideal de vida, de la acumulación a la reproducción y existencia de la vida. En palabras de Magdalena León: “...Buen Vivir es desplazar a la acumulación como categoría central de la economía, y situar la vida con esa centralidad” (León, 2010:24). La supremacía de la vida es de las distintas formas de vida, lo que implica el principio de la con-vivencia, remplazando la competencia. Se trata de la convivencia de pueblos humanos con sus costumbres, cosmovisiones y formas de vida, pero también la convivencia con otras formas de vida que pueblan el planeta. Esta convivencia amplia implica pasar de un antropocentrismo a un biocentrismo. De esta forma, y siguiendo lo afirmado por Escobar, el Bien vivir implica:

...cuestionar la preeminencia del concepto de crecimiento económico y este como meta; hacer visible la matriz cultural de donde proviene el desarrollo y su historicidad (visión dominante de la modernidad); desarticular paulatinamente en la práctica el modelo de desarrollo basado en la premisa de la modernización, la explotación de la naturaleza como ser no vivo, la exportación y la acción individual. Por el lado afirmativo implica a) reconocer la multiplicidad de definiciones e intereses alrededor de las formas de sustento, las relaciones sociales, y las prácticas económicas y ecológicas; b) el diseño de políticas desde cosmovisiones relacionales, en vez de la cosmovisión dualista dominante; c) establecer diálogos interculturales alrededor de las condiciones que podrían devenir en un pluriverso de configuraciones socio-naturales (...); d) propender por formas de integración regional autónomas en base a criterios ecológicos y de desarrollo autocentrados (...), a niveles subnacionales, nacionales, regionales y globales (Escobar, 2009:30).

En la presente tesis se considera la utilidad de una aproximación a los resultados de proyectos como el de las universidades interculturales desde el Bien vivir. Esto una vez que esta categoría permite partir por las percepciones de lo que las personas consideran una vida digna, para desde ahí comprender qué aportes ha tenido la experiencia universitaria para construir, reforzar, aproximarse o alejarse de este ideal de vida.

Si en el apartado anterior se señaló que importaba conocer lo que se comprende en el debate socio-económico por calidad de vida y efecto educativo para analizar si en la experiencia de las universidades interculturales es posible identificar estas categorías, la definición de Bien vivir en el presente apartado aporta la posibilidad de aproximarse al mismo fenómeno desde un marco interpretativo más abierto, que sea capaz de partir por comprender lo que para las sujetos de este estudio significa el ideal de vida buena. Así, ver los efectos educativos desde sus propias lógicas de vida, comprender qué puede aportar una institución educativa intercultural bajo la lógica de reproducción de la vida de las personas.

De esta forma, y a modo de cierre de esta sección, cabe señalar que en esta investigación se comprende por Bien vivir una categoría intrínsecamente crítica con las nociones de desarrollo, bienestar y calidad de vida. Implica una visión comunitaria de la vida, que respeta a la naturaleza y toda forma de vida y que cuestiona la acumulación como progreso. Sin embargo, interesa subrayar que no se trata de darle un contenido a esta categoría, sino que cada pueblo en un momento histórico determinado deberá proporcionar dicho contenido. En otras palabras, una investigación como la que aquí se lleva a cabo comienza por comprender lo que Bien vivir significa para las/os sujetos de estudio y sus

comunidades, para luego contextualizar y entender los posibles efectos de la experiencia universitaria a la luz de estas nociones locales de Bien vivir. De esta forma, entender lo que es el Bien vivir para las mujeres que participaron de este estudio es el objetivo que guía el trabajo.

1.3 Una aproximación antropológica a un contexto intercultural

Como hemos mencionado desde la introducción de este trabajo, la pretensión es realizar una investigación que desde la antropología sea capaz de dialogar y debatir con otras áreas en la búsqueda por la construcción de un conocimiento útil para la reflexión en torno a las posibilidades que ofrecen las Universidades Interculturales a las mujeres indígenas.

El enfoque antropológico que proponemos se refiere, por una parte, a la ya mencionada perspectiva *emic*. Es decir, hace alusión a las percepciones de las propias mujeres indígenas y sus comunidades sobre lo que en este caso es una vida digna. Esto para comprender sus expectativas y percepciones sobre lo que la experiencia universitaria les ha aportado. Por otra parte, el enfoque antropológico está presente, en términos más amplios, en la centralidad que mantiene la noción de cultura como abordaje que permite la comprensión de las percepciones.

De esta forma, resulta limitado abordar la temática de la interculturalidad sin un posicionamiento previo que especifique cómo se comprende el término cultura. Así, en este apartado se define la concepción de cultura, la noción de interculturalidad y se presenta una definición de lo que son los enfoques *emic* y *etic* que se siguen en la presente investigación. Comprendiendo que toda manifestación humana propia de una colectividad es cultural, la cultura no ES, pero se manifiesta en los comportamientos e ideas de los grupos humanos. Lo importante es resaltar en este momento que se comprende toda manifestación social como cultural, de tal forma que la economía, la política, la religión, la familia, etc., son ámbitos de expresión de la cultura. Esto es de suma importancia en el enfoque que intentamos construir, una vez que, si bien son manifestaciones culturales, son también las dimensiones en las cuales la cultura se expresa y, por tanto, se negocia y se transforma. Así no es posible hablar de cultura, al menos no es el enfoque que nos interesa seguir aquí, aislándola de la política, la economía y la historia.

El ejercicio de definición de los componentes de la propuesta de estudio nos llevó a proponer el concepto de contexto intercultural para definir el campo de investigación. Sostenemos que el campo de estudio, más que depender de una delimitación física del espacio, se define por la existencia o la manifestación empírica de los conceptos del estudio. En este caso, se ha construido el campo de estudio a partir de la comprensión del espacio como área de debate conceptual e histórico. Es decir, la aproximación que nos interesa hacer al campo de estudio no está determinada por los límites geográficos o políticos de Huazuntlán sino que miramos ese espacio por ser en él donde se concretiza un debate histórico, con el juego de poder que dicho debate implica, que es el de la educación para los pueblos indígenas. Vemos Huazuntlán y la presencia de la UVI como un campo intercultural en la medida en la cual aquí se materializa el debate mexicano que se abrió paso del indigenismo a la interculturalidad como eje transversal de la política educativa para pueblos indígenas. De esta forma, nuestra alusión al contexto intercultural hace referencia y pretende subrayar la particularidad del contexto de estudio, específicamente referido a la oferta y oportunidades de educación formal. Hablar del contexto intercultural centraliza entonces los debates en los cuales se inserta esta investigación. Deja claro que se trata de un debate en el campo de la educación y de la inclusión de población indígena.

Como hemos señalado en la introducción, la referencia al contexto intercultural acentúa la particularidad del espacio de estudio. Particularidad que hace aún más relevante la pregunta por los efectos educativos si recordamos que el objetivo de las universidades interculturales es constituir una propuesta de educación superior que parta del reconocimiento de la diferencia y de las demandas locales, no de las del mercado. De esta forma, nuestra demanda por una mirada más amplia de los efectos educativos se hace más pertinente en el campo de la educación intercultural.

1.3.1 Para nuestra comprensión de cultura

Sostenemos que existe una tendencia a deslindar lo político y lo económico de lo cultural, quedando la cultura aparentemente circunscrita a lo simbólico, a lo tradicional. Se trataría de una comprensión de lo simbólico por demás escueta; restringida a lo religioso, cosmológico y/u ontológico; como si estos espacios pudieran tener sentido de forma

independiente a los otros órdenes sociales, de la familia, del parentesco, la economía, el mercado, la política, el poder, la materialidad, los mitos y rituales, etc.

En la concepción de cultura que presentamos, y que construimos tomando elementos apuntados por la antropología social/cultural y la etnología, entendemos la importancia de una aproximación a la cultura que permita: a) identificar las relaciones de poder en las cuales ésta está inserta, que refuerza y, a la vez, que le da vida; b) comprenderla como hecho comunicativo, simbólico que es interpretado y, por tanto, significado; c) ver la diversidad a su interior, no es más posible comprenderla como un todo homogéneo y d) comprender y, finalmente, entender que todos los elementos en los cuales se manifiesta la cultura están a su vez atravesados por los demás y, de esta forma, una comprensión de la cultura implica una comprensión densa del espacio social estudiado.

Los espacios escolares y la educación superior universitaria no son la excepción. Se presentan como espacios de gran densidad para aproximarse al estudio de la cultura. Desde el orden jerárquico de los conocimientos, que hemos llamado colonialidad del saber (Montoya, 2011 y Restrepo, 2007), la exclusión social presente en los sistemas educativos permite ver las jerarquías propias de la estructura social señaladas por Thompson (1993), además de identificar la diversidad interna de la cultura. La educación intercultural en mayor medida evidencia las jerarquías de saberes y las diferencias internas a los grupos culturales.

Mencionados ya los elementos centrales que consideramos en nuestra comprensión de cultura, es, sin embargo, importante mostrar de dónde vienen estos elementos. Partimos de la noción de cultura de Clifford Geertz (2003). Ésta se conoce como una definición semiótica desde la antropología simbólica, básicamente porque centraliza la comunicación e interpretación en la cultura. En una línea, cultura para Geertz se define como un “sistema de interacción de signos interpretables” (2003:27).

La definición de cultura más citada y utilizada de Geertz es la que la comprende como “esa urdimbre de significados”, urdimbre como trama de significados sociales -noción de trama que toma de Weber- tejidos por el hombre. Esta idea de urdimbre de significados hace alusión a la interacción o interconectividad entre los diferentes elementos de la cultura, de forma tal que los elementos de la cultura conectados generan significados interpretables. A diferencia de la visión sociológica, que separa las instituciones

haciéndolas independientes entre sí, para esta visión antropológica no es posible abordar una parte del orden o existencia social sin entenderla en interacción con otros órdenes. Es por esto que Geertz define la labor de la antropología cultural de la siguiente forma:

Por tanto el análisis de la cultura ha de ser, no una ciencia experimental, ni en búsqueda de leyes sino una ciencia interpretativa en búsqueda de significaciones (2003:20).

Como consecuencia, la conducta humana, aspecto central del estudio antropológico, se entiende como acción simbólica, acción comunicativa. Aunque no suele ser recogido por los autores que se basan en Geertz (2003), un punto central de su definición de cultura es que ésta se refiere a los elementos simbólicos como lo que permite que los grupos de individuos compartan formas de pensar y de comportarse. Son las estructuras anteriores al comportamiento; no en términos de las estructuras mentales como comprendidas por Levi-Strauss, que serían los grandes universales humanos, sino las estructuras propias de un pueblo, no determinadas biológicamente, sino aprendidas, y que son las que permiten comprender el mundo y compartir las formas simbólicas. Son estas estructuras simbólicas compartidas por los grupos humanos las que permitirían coincidencias o aproximaciones en las formas de significar eventos, materialidades o conductas al interior de los grupos humanos. A esto se refiere Geertz cuando menciona: “La cultura es pública porque la significación lo es” (2003:26), idea que toma de Goodenough de quien cita: “La cultura (está situada) en el entendimiento y en el corazón de las personas” (Geertz, 2003:25). Así, para Geertz la cultura está en las referencias/códigos mediante los cuales los individuos de un grupo guían su conducta:

[La cultura] consiste en lo que uno debe conocer o creer a fin de obrar de una manera aceptable para sus miembros [en una cultura como sociedad dada] (Geertz, 2003:25).

Obviamente, esto no implica una completa homogenización interna. Las culturas son también diversas a su interior. Como señala Dietz (2012), es importante identificar las estructuras de poder en las diferencias intraculturales tanto como interculturales contra el esencialismo presente en el relativismo cultural que Geertz defiende (Dietz, 2012). De esta forma, resulta interesante tomar de la comprensión de Geertz de cultura los elementos que

la comprenden como conjunto o universo simbólico común a un grupo humano, que permite la significación y, por tanto, la comunicación, sin asumir una armonía y homogeneidad interna.

Así, la cultura comprendida simbólicamente representa una amplitud tan grande como la del “todo total” de Tylor, aunque no coloca el acento en la manifestación externa de la cultura (la conducta, el artefacto, la institución), sino en los códigos mentales que se encuentran por detrás de la constitución de los elementos citados.

De esta forma, la cultura se refiere al universo simbólico compartido por los individuos de un mismo grupo social, que permite la previsión de conductas e ideas entre sus miembros. La cultura es lo que se comparte y permite la comunicación humana porque guía acciones, pero también permite la de-codificación del mundo de forma no absolutamente individual, más bien colectiva, y por tanto humana. Así, según Millán:

Si los hechos culturales son ante todo representaciones, en el sentido que se otorga a una danza o a un ritual como medios que expresan algo distinto de sus propias ejecuciones, la cultura se presenta para la etnología como una forma de lenguaje que tiene a su vez una función comunicativa. Desde esta perspectiva, lo que otras disciplinas perciben como transacciones económicas se interpretan como actos de comunicación que no sólo expresan la pertenencia de los actores a un mismo sistema social, sino también los principios de jerarquía o igualdad que están inmersos en esas transacciones (Millán, 2004:16).

La comprensión comunicativa o simbólica permite una aproximación a los fenómenos políticos y económicos como simbólicos; pero, como hemos mencionado, desde la metáfora de la “urdimbre de significados” la interconexión entre los elementos de la cultura hace que no sólo lo económico sea simbólico, sino también lo simbólico sea económico. Más precisamente, para comprender los fenómenos económicos será necesaria una aproximación que pretenda interpretar los elementos simbólicos de la sociedad donde se gesta el evento económico; pero, del otro lado, comprender los fenómenos simbólicos implicará también entenderlos en relación con el ámbito económico y político. Siguiendo con el mismo autor:

La significación se obtiene entonces mediante un sistema de diferencias que expresan la forma en que una cultura clasifica los elementos del universo y organiza su experiencia social con esas clasificaciones. Cada elemento se

convierte en un vehículo de la significación, pero sólo en la medida en que se articula con otros elementos bajo la forma de una estructura. Desde esta perspectiva, las reglas de articulación que rigen a esta estructura son susceptibles de explicarse lógicamente y pueden, por lo tanto, transformar a los datos etnográficos en los materiales básicos de una ciencia de la cultura capaz de examinar el comportamiento de los símbolos en el seno de la vida social (Millán, 2004:18).

Contra una visión esencialista de la cultura, no la comprendemos como un todo con sustancia, sino como un concepto formal que permite integrar a su interior una enorme diversidad de elementos. Como señala Dietz:

La evolución de los usos terminológicos predominantes en la antropología del siglo xx refleja una paulatina problematización y un consecuente abandono no sólo de la noción estática y esencialista de cultura. Asimismo se supera el afán decimonónico de identificar, clasificar y comparar elementos discernibles dentro de una supuesta entidad cultural. Como resultado de dicha evolución terminológica y conceptual [...] desde la antropología contemporánea mayoritariamente se opta por una concepción antisustancialista de la cultura. La cultura, de forma explícita o implícita, se concibe como un mecanismo puramente formal, carente de esencia: Como queda dicho, con frecuencia se ha dado por supuesto que la cultura es una entidad homogénea (Dietz, 2012:98).

Así, partimos por recuperar la importancia del enfoque simbólico propuesto por Geertz, pero en términos de subrayar sus posibilidades y limitaciones, como visto en los aportes de Millán y Dietz. Considerando esto, pensamos que la noción simbólica de la cultura de Geertz puede ser enriquecida con la propuesta de Thompson (1993), quién al incrementar la noción de estructura, permite un nivel de análisis al interior de la cultura, siendo que ya no puede ser concebida como un todo cerrado y homogéneo. La estructura aquí, más próxima a la sociología y la historia, se refiere a la estructura social de las relaciones de poder, no a las estructuras mentales trabajadas por Levi-Strauss. Como historiador marxista, Thompson comprende la relevancia de situar todo fenómeno social en un tiempo y espacio histórico, de tal forma que sea posible identificar las estructuras de poder que yacen a su interior:

La reflexión sobre los fenómenos culturales se puede interpretar como el estudio del mundo sociohistórico en tanto campo significativo. Se puede interpretar como el estudio de las maneras en que individuos situados en el mundo sociohistórico producen, construyen y reciben expresiones significativas de diversos tipos” (Thompson, 1993:183).

De esta forma, Thompson resalta la importancia de entender la cultura desde un enfoque simbólico. Así, cultura es comprendida como el universo simbólico al que apelamos los individuos para interpretar y comprender el mundo, pero resalta que este universo simbólico, que es efectivamente aprendido, transmitido arbitrariamente y, por tanto, no es innato y biológico, responde a un orden de poder. Tomamos esto para señalar que la cultura se encuentra necesariamente inmersa en una estructura de relaciones de poder y que circula y se legitima desde la posición de poder que ocupa el sujeto:

Una «concepción estructural» de la cultura, con la cual me refiero a una concepción de la cultura que enfatiza tanto el carácter simbólico de los fenómenos culturales, como el hecho de que tales fenómenos se inserten siempre en contextos-sociales estructurados. Podemos ofrecer una caracterización preliminar de esta concepción al definir «el análisis cultural» como el estudio de las formas simbólicas -es decir, las acciones los objetos y las expresiones significativos de diversos tipos- en relación con los contextos y procesos históricamente específicos y estructurados socialmente en los cuales y por medio de los cuales, se producen, transmiten y reciben tales formas simbólicas. En esta, descripción, los fenómenos culturales se van a considerar como formas simbólicas en contextos estructurados, y el análisis cultural -para usar una fórmula abreviada que explicaré a fondo más tarde- se puede considerar como el estudio de la constitución significativa y la contextualización social de las formas simbólicas (Thompson, 1993:203).

Hemos explicado ya la base en la concepción simbólica de la cultura propuesta por Geertz, sobre la cual tomamos algunas críticas y apuntes de autores para ampliarla. Hemos mencionado la enorme importancia que tiene la condición colectiva y comunicativa de la cultura como elementos simbólicos comunes a un grupo social que permite que compartan formas de interpretar el mundo. Subrayamos también la importancia de la noción de interpretación en la cultura, una vez que el estar mismo en el mundo implica un constante ejercicio de interpretación, que es la más general acción cultural una vez que esta interpretación, de alguna forma, está ya nutrida por los patrones simbólicos de nuestro grupo. Señalamos también, desde Thompson, la importancia de no caer en una comprensión de la cultura como un todo homogéneo, sino que se debe entender que ella misma está en constante negociación por la “valoración” de los individuos sobre los patrones ya existentes:

Las formas simbólicas son valoradas y evaluadas, aprobadas y refutadas constantemente por los individuos que las producen y reciben. Son objeto de lo que llamaré procesos de valoración, es decir, procesos en virtud de los cuales y por medio de los cuales se les asignan ciertos tipos de «valor» (Thompson, 1993:217).

Finalmente, consideramos importante recuperar la dimensión ecológica implicada en el concepto de cultura, más clara en las definiciones de la antropología cultural norteamericana. Esta dimensión ecológica de la cultura subraya la relevancia que tiene el medio en la medida que determina las condiciones a las cuales debe adaptarse el grupo social. Así, las culturas, como conjuntos de elementos simbólicos, se comprenden como formas de respuesta al medio, espacio y tiempo, que habita un grupo social. Son múltiples las formas de adaptación, ahí entra la creatividad humana y, por tanto, la característica plástica de la cultura.

Esta comprensión de cultura, que considera al medio, es coherente con los enfoques del post-desarrollo que presentamos escuetamente en la introducción al capítulo y que desarrollaremos en el siguiente apartado. De esta forma, es posible mantener en el enfoque de cultura que utilizaremos la relevancia del entorno que es tan importante en la crítica al capitalismo que trae el post-desarrollo.

1.3.2 Para una antropología intercultural o de la interculturalidad

En primer lugar, como hemos hecho con los otros conceptos trabajados en este capítulo, es preciso un repaso por el origen e historia del concepto interculturalidad. Como es señalado por Dietz y Mateos Cortés (2011:20), no existe un único discurso sobre la interculturalidad, sino múltiples comprensiones y usos del término. Para esto, vamos a comprender, como estos autores, la multiculturalidad como la situación de la diversidad dada, existente; y la interculturalidad como los mecanismos para lidiar con esta multiplicidad. Básicamente se trata de mecanismos de inclusión, diríamos en términos generales por la situación de exclusión en que se encuentran las “minorías” -o grupos subalternos-, pero en realidad se trata de los mecanismos que garantizan la con-vivencia democrática.

Sobre la multiculturalidad vamos a señalar que según estos autores, el discurso de la multiculturalidad ha sido gestado en el norte, Estados Unidos y Europa, entre la década de 1960 y 1970. Esta primigenia noción de multiculturalidad habría sido constituida a partir de la constatación de la cada vez mayor presencia de inmigración latinoamericana, africana, asiática y de Europa del Este a las regiones ricas de Europa y a Estados Unidos. De esta forma, el discurso europeo de la interculturalidad ha estado desde su inicio vinculado a la presencia de in-migrantes. Aparece la noción de multiculturalidad a partir del surgimiento de una “nueva” diversidad, como herramienta analítica para pensar formas de integración de la población in-migrante a los marcos de las culturas nacionales europeas (Dietz, y Mateos Cortés, 2011).

Encontramos ya aquí una importante diferencia con la experiencia latinoamericana. En Latinoamérica, la diversidad, que sería la multiculturalidad como situación dada, no es un fenómeno nuevo y mucho menos existente por la presencia de “nuevos” residentes. La multiculturalidad latinoamericana es histórica, por los muchos pueblos que han habitado estas tierras, además de la llegada de europeos, africanos y asiáticos desde el siglo XV en adelante.

Desde la colonialidad del poder (Quijano, 2000) podríamos decir que la importación de discursos como el del multiculturalismo lo que hacen es des-localizar a los pueblos originarios, colocándolos como extranjeros en su propia tierra. Los/las indígenas han sido designados históricamente por el orden colonial moderno como subalternos y, por tanto, como externos a los sistemas nacionales. De esta forma, es posible verlos como minorías que hay que incorporar porque están fuera.

Así, migra el discurso de la multiculturalidad, de la realidad europea y norteamericana a la latinoamérica. Esto tiene como consecuencia la inserción de una categoría, y discusión teórica, como la de multiculturalidad que, si bien hace alusión a la convivencia de lo diverso, se refiere a un proceso histórico completamente diferente al nuestro.

El término interculturalidad, que nos interesa de forma más directa en esta investigación, hace referencia a las acciones derivadas de la constatación de la multiculturalidad como estado de diversidad. Estas acciones, aun en su proceso norteamericano y europeo, se bifurcan en dos procesos distintos. Si bien para todos los casos la escolaridad aparece como el campo principal para la integración de las “minorías”; es decir, para la acción y política

intercultural, dos visiones distintas sobre procesos educativos interculturales surgen en estos países del norte.

Por un lado, en Reino Unido y Estados Unidos se tiende a una “educación empoderadora enfocada hacia las minorías” (Dietz, y Mateos Cortés, 2011:18), donde el objetivo es la multiculturalización de los sistemas educativos para garantizar el acceso de las minorías a los espacios educativos, mediante mecanismos de acción afirmativa. Se trata de garantizar la presencia de los sectores hasta entonces excluidos. De otro lado, en Europa continental:

Se percibe la urgencia de desarrollar una educación intercultural no a partir de las necesidades identitarias de las minorías sino de la incapacidad manifiesta de las sociedades mayoritarias para hacer frente a los nuevos desafíos de la heterogeneidad de los educandos, de la creciente complejidad sociocultural y, en resumidas cuentas, de la diversidad como característica de las futuras sociedades europeas (Dietz y Mateos Cortes, 2011:25).

Es decir, en este segundo caso, se piensan mecanismos que más allá de la presencia, que garantiza la diversidad, sean capaces de promover la inclusión de las minorías a la cultura principal. Son estas corrientes las que impulsan una serie de reflexiones y políticas, estrategias pedagógicas para dar cuenta de incluir a los in-migrantes en la cultura nacional.

De esta forma, se encuentra ya en este discurso europeo-norteamericano la distinción de dos posturas distintas: las acciones afirmativas para la integración en el sistema nacional de las minorías y las acciones transversales que pretenden, en mayor o menor medida, repensar el sistema nacional para hacerlo más acorde a la diversidad presente. Es la primera de estas opciones que para algunas lecturas académicas representa una visión neoliberal de la interculturalidad, una vez que no se plantea una transformación del sistema de desigualdad, sino procesos integracionistas. Por otro lado, desde esta postura se focaliza a las minorías, dando servicios particulares a ellas, sin concebir la riqueza de la diversidad que postula un enfoque transversal de la interculturalidad.

Reconocido el origen de la noción interculturalidad, podemos acotar nuestra comprensión del término, sin dejar de lado la problemática que se arrastra por la imposición, copia, migración de un término pensando para situaciones diferentes. Para esto mantenemos la comprensión de que la interculturalidad hace alusión a las medidas impulsadas para garantizar la con-vivencia democrática de todos y todas las ciudadanas.

Por este motivo, en sociedades como las latinoamericanas, que excluyen sistemáticamente a la población indígena, la interculturalidad se comprende como un mecanismo, o conjunto de mecanismos, de inclusión.

Se trata de pensar la inclusión en términos de las diferencias culturales entre los grupos, esto es, entre las diferentes formas de comprender y significar el mundo, el ambiente, la existencia, las acciones concretas y la materialidad. La cultura, comprendida como definimos líneas arriba, implica los mecanismos de significación propios a los pueblos.

Sin embargo, ¿por qué, si en Latinoamérica no se trata de inmigrantes hay que incluir a las diferentes culturas? Porque, como señala Thompson, al traer la noción de estructura social de la cultura y la noción de colonialidad del poder de Quijano, en Latinoamérica las culturas indígenas han sido históricamente discriminadas, vistas como lastres para alcanzar el modelo de progreso y desarrollo pautado por Europa. Thompson (1993) apunta a comprender las relaciones de poder al interior de los grupos sociales, pero también a comprender la jerarquización de LAS culturas en lo que hemos llamado aquí la colonialidad del saber. De esta forma, explica la superioridad de la cultura moderna frente a las otras culturas:

Lo que define a nuestra cultura como «moderna» es el hecho de que, desde fines del siglo xv la producción y la circulación de las formas simbólicas han estado creciente e irreversiblemente atrapadas en procesos de mercantilización y transmisión que ahora poseen un carácter global (Thompson, 1993:185).

Sostenemos entonces que hablar de interculturalidad implica comprender cómo interactúan las diferentes culturas. Hemos hablado ya de la colonialidad del saber (Montoya, 2011; Lander, 2000; Restrepo, 2007), que es un elemento central para abordar esta problemática en la interculturalidad. Vamos a leer la noción de interculturalidad desde esta forma crítica, no apenas señalando los mecanismos de inclusión de los pueblos indígenas, sino discutiendo el origen de la desigualdad y la presencia de la colonialidad del poder y, más específicamente, la colonialidad del saber en los proyectos inclusivos.

La propuesta de una antropología de la interculturalidad de Dietz (2011) hace referencia a la construcción de conocimiento desde el encuentro de culturas diferentes, desde la interacción entre formas distintas de ver el mundo, por tanto, desde un diálogo de saberes.

Sin embargo, la importancia está en no caer ni en el esencialismo descriptivo de la cultura, ni en su dilución en la universalidad. Como señala Dietz:

...a diferencia de anteriores debates interdisciplinarios, en los cuales la antropología insistía en extender el concepto de cultura y “culturalizar” con ello los discursos disciplinarios vecinos, hoy su tarea en el contexto de los estudios interculturales consiste en “vigilar” los usos terminológicos y sus consecuencias tanto teóricas como metodológicas (Dietz, 2012:97).

Lo que señala este autor es que, dada la importancia de la interculturalidad en diferentes campos de estudio, la antropología debe repositionar su aporte al conocimiento. Este aporte debe complejizar la visión apolítica de Geertz sobre la cultura que tiende a verla como un todo homogéneo. Una visión intercultural desde la antropología debe ser capaz de identificar los procesos de poder que jerarquizan los saberes y las culturas que se establecen como hegemónicas por procesos arbitrarios:

La precedente comparación y discusión de los diferentes enfoques disciplinarios, interdisciplinarios e incluso transdisciplinarios que estudian los fenómenos y discursos interculturales ilustra que un acercamiento distintivamente antropológico a tales fenómenos tendrá que partir de su clásico concepto de cultura. Sin embargo, sostengo que una excesiva fijación en este concepto limita la posible aportación antropológica al debate. La interculturalidad y su sustento ideológico, el multiculturalismo, requieren de un análisis de los discursos y las “políticas de identidad” que interculturalizan, a la vez que intraculturalizan, las prácticas de los miembros de cada uno de los grupos que componen la sociedad contemporánea (Dietz, 2012:98).

En concordancia con nuestra propuesta de trabajo en esta tesis, la antropología de la interculturalidad considera procesos actuales de migración y dislocamiento, de culturas híbridas y negociaciones intra e interculturales. Por este motivo, la cultura no es una entidad fija y localizada en un espacio determinado, asilado del mundo “moderno” y hegemónico. El encuentro intercultural negocia nuevos contenidos, saberes y formas de comprensión del mundo, por esto una antropología intercultural se basa en una etnografía des-localizada, en un diálogo de saberes y en la doble reflexividad. En esta línea la presente tesis parte de una comprensión espacial abstracta, histórica y conceptual, donde la localización es de un debate y no de un límite político, geográfico, administrativo. Se basa en el diálogo como herramienta de investigación y en la doble reflexividad (de

investigador/a y sujetos de la investigación) que se concretiza en el proceso colaborativo de construcción conjunta de información en el proceso de hacer las entrevistas, de revisarlas, de editarlas y de validar las interpretaciones dadas.

1.3.3 Lo emic y lo etic para pensar la interculturalidad

Los términos emic y etic fueron acuñados por el lingüista Kenneth Pike al basarse en la distinción entre fonología (*phonemics*) y fonética (*phonetics*). Con estos conceptos Pike señalaba la distinción entre la interpretación del sujeto, relativo al orden fonológico, frente a la realidad acústica de un sonido (fonética), que podía comprenderse como la conducta social. De esta forma, Harris (1996) interpretó esta distinción como el orden del pensamiento (emic) y de la acción (etic).

La distinción emic/etic se usa en las ciencias sociales y las ciencias del comportamiento para referirse a dos tipos diferentes de descripciones relacionadas con la conducta y el pensamiento; así lo distinguió Harris por primera vez en 1968 en su libro “El desarrollo de la teoría antropológica” y 21 años después, en el libro “Teorías sobre la cultura en la era postmoderna”, complejiza la comprensión de dichos conceptos al constatar las asociaciones que se han tendido a realizar con ellos. Por ejemplo, la descripción y análisis etnográfico tendió a agrupar en lo emic: el pensamiento, lo observable, lo individual, lo subjetivo, lo propio; colocando del otro lado toda una asociación de principios a lo etic: la acción (operativo), lo interpretado, lo colectivo, lo objetivo, lo ajeno.

Es así como en 1989, en la versión original de “Teorías sobre la cultura en la era postmoderna” (Harris, 2007), vuelve sobre la definición de emic/etic y señala que, si bien en primera instancia este par de conceptos, hace referencia a la concepción de los informantes frente a la construcción interpretativa de los investigadores, siendo que en cada una hay un orden de pensamiento y de acción:

Más concretamente, los enunciados emics describen los sistemas sociales de pensamiento y comportamiento cuyas distinciones, entidades o “hechos fenoménicos” están constituidos por contrastes y discriminaciones percibidos por los propios participantes como similares o diferentes, reales, representativos, significativos o apropiados. Puede refutarse una proposición emic si se logra demostrar que contradice la percepción del participante de que

las entidades y los acontecimientos son diferentes o similares, reales, representativos, significativos o apropiados. Los enunciados éticos, por su parte, dependen de las distinciones fenoménicas consideradas apropiadas por una comunidad de observadores científicos. Las proposiciones éticas no pueden refutarse si no se ajustan a la percepción del participante de lo que es significativo, real, representativo, o apropiado. Sólo pueden rebatirse si se comprueba la falsedad de las pruebas empíricas aducidas por los observadores para respaldar dichas proposiciones (Harris, 2007: 29-30).

Si comprendemos que los comportamientos son observables, se cae en la paradoja de que los comportamientos corresponden a lo ético y no a lo emic, pero lo que Harris señala es que existe la descripción y explicación propia de los sujetos. Por lo tanto, hay un orden mental y otro comportamental tanto en lo emic como en lo ético, lo que resulta central es que para Harris estos dos enfoques son complementarios. No es posible una comprensión amplia y abarcadora de un fenómeno social/ cultural si no se considera ambos enfoques o, más precisamente, puntos de vista emic y ético.

Un tema importante es lo que señala Harris en sus trabajos etnográficos, que las descripciones ético y emic de un fenómeno pueden no coincidir. Sobre este punto, se rescatan dos discusiones importantes. En primer lugar, la de contrastar la comprensión externa del fenómeno con la explicación local, desconfiando del etnocentrismo que marca la labor del etnógrafo; es decir, repensar las explicaciones ofrecidas desde fuera a la luz de lo explicado desde dentro. Pero, por otro lado, está la necesidad de identificar las posibles falacias o verdades opacadas por la imposibilidad de hacerlas visibles desde el discurso interno de los sujetos. El ejemplo que el propio Harris (2007) brinda deja claro este proceso; se trata de la etnografía realizada por Nancy Scheper-Hughes, en Alto do Cruzeiro - Brasil, donde estudia las muertes infantiles:

Las mujeres de Alto do Cruzeiro afirmaban que de 251 muertes de niños entre el nacimiento y la edad de cinco años, 76 se habían debido a una doença da infância (enfermedad infantil) o fraqueza (debilidad). Desde el punto de vista emic, se trata de afecciones incurables que no puede remediar una intervención de la madre, por intensa que ésta sea: «La causa de la muerte es una deficiencia percibida [emic del flujo comportamental] en el niño, no una deficiencia en la madre» (Scheper-Hughes 1987:198). Sin embargo, desde un punto de vista comportamental ético, la inexorabilidad de esas muertes es función del descuido selectivo impuesto a unas madres empobrecidas que tienen un promedio de 9,5 embarazos y deben criar a una media de 4,5 niños vivos (Harris, 2007:44).

Es decir, las mujeres, excluidas socialmente en diferentes niveles por condiciones de pobreza material, pero también por falta de información y de acceso a métodos de control de la natalidad, por la ilegalidad del aborto, se ven obligadas a seleccionar a algunos de sus hijos para recibir mejores condiciones alimenticias, lo que tiene como consecuencia la desnutrición selectiva de un grupo de los hijos. Para Harris existe un comportamiento de muerte selectiva. Aunque esto no “pueda” ser reconocido, por otro lado, este comportamiento es la respuesta a condiciones extremas generadas por un orden social más amplio. De esta forma, comprendemos que no se trata de forma alguna de inculpar a los individuos o simplemente de individualizar los comportamientos que no logran ser explicados, sino de, en primera instancia, dar otras explicaciones a los fenómenos y problematizarlas en un nivel más amplio, el del orden social.

La segunda discusión importante tiene que ver con la naturaleza de la descripción, que sin lugar a dudas contiene la intervención de la cultura del etnógrafo. Se trata de una visión de la interpretación que considera la relevancia de la empatía como forma en la cual el etnógrafo logra explicar lo diferente por la similitud con lo conocido. Más allá de pretender un distanciamiento y hacer más extraño lo diferente, se pugna aquí por la relevancia de hacer dialogar el conocimiento y la experiencia del etnógrafo en su propio espacio con las vivencias suyas y de los sujetos en el espacio de estudio.

Presentadas a grandes rasgos las definiciones de los enfoques emic/etic, resta solo mencionar que es de esta forma como es abordado el fenómeno de estudio en la presente tesis. En concreto pretendemos contraponer una noción completamente etic de idea de vida, como es la de calidad de vida y bienestar, con una visión emic que hasta el momento hemos denominado Bien vivir, pero que es definida por las propias mujeres de la investigación en el quinto capítulo. En cuanto al proceso de construcción de la interpretación, se trata de un enfoque emic/etic que en los resultados y conclusiones de esta tesis se presenta a partir del diálogo entre lo percibido en términos de ideas y acciones por las sujetos de estudio y lo percibido en el orden de ideas y acciones por mí como investigadora urbana y además extranjera.

2. El contexto intercultural del estudio: pueblos indígenas y educación en Huazuntlán

Como explicamos en el capítulo anterior, se comprende aquí el contexto intercultural como un espacio que existe físicamente, pero que es definido no por criterios geográficos o geopolíticos, sino en la medida en la que en él ocurren dos factores: la concretización de un proceso histórico y de un debate académico. Entendemos que el debate de la interculturalidad y el paso histórico del indigenismo a la interculturalidad constituyen las bases para la creación de las universidades interculturales en el siglo XXI. En función a esto, el estudio que realizamos en esta tesis se concentra en la experiencia de cuatro mujeres indígenas de la localidad Huazuntlán, que definimos como un contexto intercultural. Como contexto intercultural interesa entonces comprender las dinámicas más amplias, regionales y nacionales, en las cuales los discursos que impactan en Huazuntlán se enmarcan.

Asumimos que el indigenismo forma parte de un discurso y proyecto nacional más amplio que se vio acompañado por los procesos de reconfiguración del campo; es decir, los cambios en las estructuras agrarias, y en el acceso a la tierra por parte de campesinos e indígenas que determinan también hoy las posibilidades de proyectos e imaginarios de las mujeres indígenas de Huazuntlán. Cabe señalar que, como hemos mencionado en el capítulo anterior, proponemos un análisis basado en la teoría de la colonialidad del poder (Quijano, 2000). Así, comprendemos los discursos indigenistas y las políticas nacionales como insertas en una lógica de inclusión y exclusión desde la noción de raza. De tal forma, aunque en el proceso de modernización de la nación se haya pretendido definir a los indígenas desde un discurso productivo (campesinizarlos) como estrategia de mestizaje, su lugar subalterno está definido por su condición racial. Es así como el indigenismo pudo construirse en una aparente contradicción, de protección y deslegitimación de los indígenas al mismo tiempo, manteniendo una concepción racial colonial.

Considerando esto, en el presente capítulo se desarrollará el marco histórico y político del proceso de surgimiento de las universidades interculturales en México desde un análisis histórico de la colonialidad del poder que incluye los discursos del indigenismo, específicamente en la educación, y las políticas agrarias. Sostenemos que son los campos

identitario y económico los que evidencian el lugar asignado a los y las indígenas en el proyecto nacional. Son estas las principales arenas del debate de la inclusión, lo que en parte ha permitido mantener soterrado el elemento de la racialización de los pueblos.

A partir de este breve análisis histórico, pretendemos aterrizar la experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural – UVI, que representa el punto actual del proceso histórico intercultural en Huazuntlán. Si bien nuestro tema de discusión no implica un análisis de la propuesta de la UVI ni una “evaluación” de sus resultados, pretendemos que esta tesis aporte elementos para pensar la propuesta de esta universidad de forma más amplia. Es decir, al abordar el tema de los efectos educativos desde una noción propia de Bien vivir, pretendemos contribuir a un debate que demanda una visión verdaderamente intercultural de la institución educativa y que sea capaz de pensarla desde y para otras epistemologías.

2.1 La constitución de los indígenas como sujetos en el México posrevolucionario

Como el discurso moderno de las ciencias duras sustentó en el siglo XIX la superioridad de la raza aria, las ciencias sociales construyeron en el siglo XX un discurso científico que sustentó la irracionalidad económica del indígena campesino y su simplicidad cultural, entendiendo esto, además, como prueba de su menor desarrollo racial. Estos dos elementos, como sabemos, han sido centrales en el indigenismo latinoamericano, y mexicano en particular, para plantear la integración de los indígenas a los Estados nacionales mediante su modernización.

Como mencionamos en el primer capítulo, Europa, en su búsqueda por acumular saberes sobre el mundo, utilizó los saberes indígenas y los integró a la base científica de conocimiento propio. Así, por ejemplo, los misioneros y administradores coloniales tuvieron como parte de sus funciones, tanto en América como en África y Asia, recoger y catalogar la fauna y flora de las tierras “descubiertas” por Europa. Y para estos procesos de catalogación sus funcionarios religiosos y políticos contaron con los indígenas como informantes. Los códices podrían ser el ejemplo más claro de la búsqueda de Occidente por ampliar sus conocimientos a partir de los saberes indígenas en el caso mexicano.

Este aspecto, central en la teoría de Quijano (1993, 2000), resulta fundamental porque nos obliga a considerar el doble discurso de Occidente sobre los saberes indígenas, por un lado suficientemente importantes para constituirse en elementos del saber occidental europeo, por otro, deslegitimados por no ser científicos. Queda claro que al entrar en posesión de Europa, los mismos saberes son válidos e importantes; la diferencia parece estar en quién es el portador del discurso.

2.1.1 Los pueblos indígenas en la virada de siglo

Con un objetivo integrativo, el Estado mexicano posrevolucionario utilizó diversos mecanismos para “modernizar” a la población indígena, de entre los cuales subrayamos dos: la ampliación de la educación básica a zonas rurales y la centralización de la dimensión productiva de la población indígena a través de su enunciación como campesinos³⁴. Siguiendo la propuesta teórica que presentamos en el capítulo anterior, comprendemos estos dos aspectos enmarcados en un sistema global de poder basado en la idea de raza:

La globalización en curso es, en primer término, la culminación de un proceso que comenzó con la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como un nuevo patrón de poder mundial. Uno de los ejes fundamentales de ese patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de *raza*, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo. Dicho eje tiene, pues, origen y carácter colonial, pero ha probado ser más duradero y estable que el colonialismo en cuya matriz

³⁴ Vale la pena mencionar que este elemento del discurso productivo para definir desde los grupos de poder a la población indígena, ha sido definido por algunos autores (Bartra, 2005) como proceso de campesinización de los indígenas. Sostenemos aquí que campesinización no es la mejor forma de hacer referencia a este proceso una vez que la condición campesina es propia e identitaria de la población del campo, y de gran parte de la población indígena. No se trata, por tanto, de una definición externa. Comprendemos que las dimensiones campesina e indígena no son discursos externos, oficiales, y ajenos a la población del campo y originaria, sino que forman parte de sus propias banderas de lucha. Sin embargo, no es posible negar, que desde los discursos oficiales, el Estado y los organismos internacionales, se ha tendido a esencializar a la población indígena y campesina desde un discurso a veces étnico, indianizándolos, a veces desde un discurso productivo, campesinizándolos. Esto, de acuerdo a los intereses del capital. Como mostraremos aquí, en tanto la producción campesina de alimentos fue funcional al modelo del capital basado en la sustitución de importaciones, el estado dialogó con campesinos. Frente a esto, en el modelo neoliberal, el estado y los organismos internacionales dialogan con indígenas y sus demandas étnicas, no más con campesinos.

fue establecido. Implica, en consecuencia, un elemento de colonialidad en el patrón de poder hoy mundialmente hegemónico (Quijano, 2000:201).

Lo que sostenemos entonces es que la justificación de la dominación de Europa sobre América se construye en base a la diferencia racial, creada como concepto en el siglo XVI, en torno a la cual se articula un discurso científicista que la legitima. De esta forma, la ciencia moderna occidental, base epistemológica de Occidente, se articula al servicio de la dominación racial. Con esto queremos señalar, siguiendo a Quijano (2000), que lo que coloca como superior el pensamiento científico cartesiano frente a otras formas de ver el mundo es que pertenece a los pueblos blancos europeos autoproclamados como superiores. Desde la jerarquización racial de los pueblos del mundo, la experiencia de Occidente se coloca como en mayor grado de “desarrollo”, así su epistemología, el pensamiento moderno, y su sistema económico – político, el capitalismo, se vislumbran como la cúspide del progreso y el desarrollo de la humanidad.

Entendemos entonces las políticas sociales comprendidas por el indigenismo en sus dos facetas, de integración y de participación (Oehmichen, 1999), como amparadas en una lógica racializada que ha mantenido a la población indígena en situación de subalternidad. Es por esto que a pesar de los cambios en los discursos el lugar de la población indígena ha sido siempre subalterno en las naciones latinoamericanas; tanto desde el indigenismo, en sus diferentes facetas, como desde el discurso intercultural que, como señalan Dietz y Mateos Cortes (2011), puede ser funcional a la lógica neoliberal, a lo que agregamos que puede responder también a la colonialidad del poder.

Los siglos XIX y XX marcan en México el proceso de construcción del Estado-Nación. El siglo XIX se caracterizó por el caudillismo desde una élite criolla que se construyó rentista y mirando a Europa para su propio desarrollo. Esta élite basó su riqueza en la concentración de tierras para la exportación de alimentos y productos como maderas preciosas. No tuvo interés en construir un mercado interno, ya que veía en la población del campo, en los indígenas, seres inferiores que debían ser eliminados para construir una nación de hombres blancos, criollos. Frente a esto, el siglo XX posrevolucionario se caracterizó por un proyecto de nación más incluyente que pensó la legitimación de su pueblo desde las evidencias científicas (arqueológicas) de un pasado desarrollado. Así justificó la aptitud de su pueblo indígena, aunque sin negar la superioridad de la ciencia y

saberes definidos como occidentales, pretendidamente neutros³⁵. Aquí la idea de nación se construye en torno a la figura del mestizo, lo que permite una mayor inclusión de la población indígena en el proyecto nacional. El tema es, sin embargo, ¿inclusión en qué términos?

Siendo el proyecto la homogenización de la población para el desarrollo nacional, las políticas educativas posrevolucionarias, tanto como las de sectores como salud, fueron desarrolladas desde el indigenismo. Siguiendo a Oehmichen (1999), entendemos por indigenismo al conjunto de la política social emprendido por el Estado para la atención específica de la población indígena. Esto podríamos complementarlo con lo señalado por Margarito Xib Ruiz Hernández (citado por Harvey, 2000) quien define al indigenismo como “un conjunto de suposiciones, instituciones y prácticas” (Harvey, 2000:202). Este indigenismo, que implicó la enunciación de la población indígena como ciudadanos particulares a los cuales se dirigían políticas específicas, surge en México en la década de 1920. Como ocurriera con las políticas agrarias, el indigenismo en la educación no fue una corriente homogénea, incluyó debates a su interior y cambios en la forma de conducirse.

Si bien la reforma agraria fue una de las principales demandas de la revolución mexicana, esta no fue ejecutada sino hasta la década de 1930 con el cardenismo. Hasta este momento, los campesinos mexicanos subsistieron en sus propias tierras, algunos con títulos coloniales y otros sin ellos, resistiendo (cuando podían) al avance de las haciendas. De esta forma, si la década de 1920 marca el inicio de un Estado posrevolucionario y del indigenismo, la década de 1930 marca un momento fundamental de reconfiguración del mapa agrario del país.

Cabe señalar que los procesos de la reforma agraria no partieron siempre del Estado, gran parte de las recuperaciones de tierras se llevaron a cabo por medio de luchas campesinas y tomas de tierras. De esta forma, en muchos casos la reforma agraria lo que hizo fue validar los procesos de toma de tierras más que dirigir los procesos de expropiación y reparto agrario. Trabajado ampliamente por Velázquez (2009), encontramos

³⁵ Es importante considerar que para Quijano (1988) la separación entre Occidente y las otras culturas del mundo es una creación moderna. Decíamos que el descubrimiento de América dio origen a la idea de raza para legitimar el sometimiento de otros pueblos al poder de la península ibérica. En este punto se constituye lo indígena, lo negro y también lo blanco y occidental. Así, Occidente es una categoría que existe en contraposición a la de indígena, indio y negro.

en la historia mexicana del siglo XIX numerosos ejemplos de resistencia de los pueblos indígenas; a veces violentas, a veces adoptando parte de la ley que les fuera beneficiosa.

Con el objetivo de debilitar los poderes locales de caudillos y hacendados, y respaldando el discurso de construcción de una nación unificada, el gobierno posrevolucionario construyó un sistema ramificado de presencia del Estado a lo largo del territorio nacional mediante políticas sociales. De esta forma, a través de las políticas para la población indígena el gobierno posrevolucionario garantizaba una base de apoyo social (Oehmichen, 1999) al interior del país. Cabe señalar que desde un análisis de las condiciones del capital Rubio (2012) señala que la condición campesina de la población indígena resultaba funcional para los intereses del naciente Estado-Nación mexicano. Esta condición es indispensable para el surgimiento del capitalismo en México (Rubio, 2012). La forma de producción de la familia campesina, basada en el trabajo familiar que no cobra renta de la tierra ni el valor del excedente, resultaba eficiente para los intereses de un Estado que pretendía la constitución de un mercado interno.

El fin de la segunda guerra mundial constituyó un período importante de reconfiguración del mapa de poder político y económico. No solo en Europa con la reconstrucción, en base a un proceso de industrialización y de generación de mercados internos que permitieran garantizar la independencia entre las naciones; también en América Latina se ingresó a este proceso de forma tal que el capitalismo global, en la época de la posguerra, se basó en el Modelo de la Substitución de Importaciones (Quijano, 1993; Rubio, 2012).

Como señala Blanca Rubio (2002 y 2012), se trata de un periodo relativamente incluyente del capitalismo, o cuanto menos, menos excluyente, siendo que tanto obreros como campesinos son considerados parte fundamental del funcionamiento del sistema. La producción mediante el trabajo vivo y el consumo de las clases proletarias y campesinas sostienen el capitalismo emergente en México. En este marco, el reparto agrario resulta fundamental. La ampliación de la pequeña propiedad para la producción familiar campesina, en contraposición al sistema de haciendas que cobrando renta encarece los productos, permite el abaratamiento de alimentos básicos. Así, los campesinos se vuelven interlocutores del Estado y sus demandas por tierra se vuelven materia de negociación. Los campesinos pasan entonces a ser actores centrales en el proceso de modernización de

México³⁶. No queremos con esta descripción disminuir la importancia de la lucha de clases en los procesos de lucha del movimiento campesino e indígena. La lucha de clases, como el mercado, es uno de los factores que determinan las mutaciones del capital. Pero en este caso nos interesa resaltar que cierta funcionalidad de los campesinos para el capitalismo industrial emergente fue importante para que las luchas del movimiento lograran un espacio de negociación con el Estado.

Cabe subrayar, que estos habitantes del campo, definidos en la colonia y hasta la revolución como indígenas y determinado su acceso a la tierra por su condición racial, dejan de ser indígenas y pasan a ser sujetos de diálogo en tanto campesinos. Definidos por el Estado posrevolucionario, que establece su acceso a la tierra por su condición campesina de trabajadores de la tierra y autodefinidos por su lucha principal, el acceso a la tierra que garantiza la reproducción de su existencia. Esto puede ser ilustrado por dos factores importantes: en primer lugar, en el proceso de reforma agraria no se incluyeron los títulos de propiedad coloniales de los pueblos indígenas. Cosa que ocurrió en países como Perú en su proceso de reforma agraria. El acceso a la tierra en el proceso posrevolucionario generó un nuevo sistema de organización agraria, el ejido. En segundo lugar, el artículo 27 de la constitución de 1917, que fuera modificado desde su promulgación en diversas ocasiones, ordena el acceso a predios rústicos por los campesinos para la producción agrícola; aquí no se trata del vínculo ancestral ni cultural con la tierra, sino del vínculo productivo. En otras palabras, la demanda por tierra se plantea, tanto desde el Estado como desde el mismo movimiento social, como productiva más que étnica. Lo que define a esta población y movimiento es su condición de trabajo y su relación con los medios de producción y la economía nacional, más que su arraigo cultural hacia la tierra, o su territorio.

Decíamos también que el debate en torno al acceso a la tierra no fue el único elemento característico del Estado posrevolucionario, sino que la ampliación de las políticas sociales y de la consiguiente presencia del Estado a lo largo y ancho del territorio nacional, tuvieron un importante papel en las primeras décadas del siglo XX. Así las políticas sociales

³⁶ Cabe recordar que para Quijano (1993) en esta fase la mayor inclusión en el capitalismo es resultado de las luchas de los pueblos en diferentes niveles, lo que obliga a los capitalistas a incluirlos. Es decir, la inclusión es una suerte de parte “amable”, de concesión, del proceso contrarrevolucionario. Más que un determinismo del mercado, como si fuera una entidad automática, se trata de considerar que el capitalismo determina su camino también en función de las luchas de clases donde los movimientos sociales tienen alguna capacidad de presión y resistencia.

llamadas indigenismo generan un crecimiento de las redes públicas de salud, educación, seguridad, etc. Vinculando este proceso con el marco económico de la época, podemos decir que se materializan los Estados de bienestar que ahora además reconocen como ciudadanos a los trabajadores del campo y la ciudad. El Estado de bienestar establece como obligaciones del Estado el acceso a lo que se consideraron derechos y necesidades básicas en el naciente discurso del desarrollo y bienestar/Calidad de vida en las décadas posteriores a la II Guerra Mundial. Acceso a salud, educación, vivienda, seguridad, agua y saneamiento se transforman en derechos de los y las ciudadanas y garantizarlos en obligaciones de los Estados. Esto, junto con la producción de alimentos baratos, permitía mantener bajos los salarios reales ya que los trabajadores no debían asumir sus costos. Los Estados de bienestar se sustentan en los ingresos tributarios que “redistribuyen” la riqueza mediante el acceso gratuito a servicios básicos y las políticas sociales, son políticas redistributivas, que responden a los intereses del capital.

El discurso que justificaba socialmente la incursión del Estado en el campo en las primeras décadas del siglo XX era entonces la integración de todos los mexicanos. Esta nueva acepción de ciudadanía, que se amplía, pero implica una modernización de los habitantes del campo, es definitoria del indigenismo. Es importante subrayar que esta modernización de los indígenas pasa de forma más evidente por la castellanización y la adquisición de saberes llamados occidentales (los únicos saberes reconocidos, en realidad), pero también el cambio en su definición como interlocutores, de ser, para un Estado colonial y criollo, indígenas a ser, para el Estado posrevolucionario, campesinos.

Cabe señalar, como recuerdan Dietz y Mateos Cortés (2011), que el proyecto nacionalista de expansión de un discurso hegemónico de la nación mexicana, se inició con la independencia. Lo que cambió en el período posrevolucionario fue el actor que comandaría el proceso. Si antes de la revolución los indígenas eran lastres para el desarrollo y eran las haciendas y los latifundios los sistemas de producción agraria del país, para la posrevolución el sujeto que lidera el progreso es el mestizo, el sujeto autóctono que se occidentaliza ilustrándose. El campesino, que es mestizo y no indígena porque es ilustrado, castellanizado y obrero del campo, encuentra espacio para acceder a la tierra y desarrollar su faceta productiva. El empresario agrícola, de la pequeña propiedad, desplaza en el

imaginario de la época a los hacendados y terratenientes que pasan a ser los lastres del progreso.

2.1.2 La campesinización y el discurso productivo

A mediados del siglo XIX, en clara oposición a la postura del Estado posrevolucionario del siglo siguiente, la Ley de Desamortización de tierras sancionada en 1856, con bemoles y resistencia, tuvo por objetivo, y en muchos casos logró, que los hacendados ampliaran sus latifundios al apoderarse de tierras indígenas. Esto ejemplifica una concepción económica nacional donde un sistema caudillista impulsaba una economía basada en los terratenientes y latifundios. Con la constitución de 1917 se elimina el latifundio, se desconocen los procesos de apropiación de tierras bajo el amparo de la Ley de 1856 y, en sus modificaciones de los años siguientes, se establece el ejido como forma de propiedad colectiva. Se trata de dos modelos productivos radicalmente diferentes que impulsaron distintas lógicas de propiedad de la tierra y dieron además lugares diferentes para los actores sociales, para los indígenas-campesinos y los terratenientes. Como queremos mostrar aquí, se trata de un proceso de reasignación de un lugar a los habitantes del campo.

Otra importante diferencia en estos dos proyectos es que mientras en el siglo XIX iniciativas como la Ley Lerdo promovieron el fortalecimiento de los gobiernos locales, estatales, los gobiernos posrevolucionarios del siglo XX apuntaron a una centralización del poder que pretendía debilitar a los poderes latifundiarios locales de la época (Velázquez, 2009). De esta forma, si los “enemigos” en el siglo XIX eran los gobiernos de los Estados y los poderes de los hacendados locales, para el siglo XX el gobierno central se presenta como un aliado frente a los abusos de los cacicazgos locales. Para el nuevo Estado, como para los académicos, los campesinos pobres y jornaleros representan la modernización del campo a través de la figura del obrero agrícola y el productor que abarata costos.

Desde la independencia de México, en la construcción del Estado liderado por la élite criolla, la educación fue, como en toda nación en proceso de construcción, una herramienta fundamental para los intereses del Estado. La escuela fue, y es aun hoy, vehículo para la transmisión de una ideología de Estado así como para la creación de una conciencia colectiva, de un sentido de integración, como refiere el propio Durkheim (1998) sobre la

función de la escuela. Pero, además de transmitir el discurso oficial y de construir la cohesión social, en el caso de las nacientes naciones latinoamericanas, la escuela representa el espacio de formación científica e intelectual de las élites dirigentes del país.

Como recogen Dietz y Mateos Cortés (2011), la educación pública mexicana data de 1857, cuando la constitución instauro la educación como pública y obligatoria. Es pública, ofrecida para los ciudadanos, y obligatoria, para los ciudadanos; es decir, para un pequeñísimo grupo de la población mexicana. Durante el porfiriato (1877-1911) ya a inicios del siglo XX, se crea la Escuela Normal para la formación de maestros. Dentro de sus funciones específicas se considera la difusión de la lengua nacional, el castellano. Según estos mismos autores, durante el s. XIX, si bien se vislumbra la importancia de la educación como herramienta para la construcción del Estado, los debates en torno a las ideologías y políticas por parte de las élites criollas marcaron un proceso de inestabilidad y falta de continuidad en el proyecto educativo, lo que limitó las posibilidades de ampliación de la red educativa.

Las primeras décadas del siglo XX, en el marco del fin del porfiriato, de la revolución y la pos-revolución mexicana, definen en México el paso del nacionalismo decimonónico a lo que Dietz y Mateos Cortés (2011) definen como el nacionalismo mestizo. Como decíamos, el cambio fundamental se da en quién es percibido como el actor protagónico de este proceso. Se pasa de las élites criollas a la centralidad del mestizo como voz verdadera de lo mexicano. Este mestizo viene a representar una “creación” de lo que es el mexicano; utilizando elementos diversos de la riqueza cultural indígena, se construye la idea de la cultura nacional. Se define inclusive el origen del pasado civilizatorio de México en la cultura mesoamericana, surgida de la civilización Olmeca.

Como sostiene Quijano (2000), se genera un discurso que hace parecer que los procesos de exclusión de la población del campo, de la población indígena, son culturales; que son sus saberes los excluidos por considerarse fuera de las lógicas científicas de Occidente. Por eso en este momento se defiende la necesidad de incluirlos en la construcción del mestizo cultural. Sin embargo, esto disfraza la exclusión real que es racial. Son las relaciones racializadas de poder las que están por detrás de la deslegitimación cultural. Es por pertenecer a los indígenas, a la raza inferior, que los saberes de estos pueblos quedan fuera

del orden de poder y fuera del saber hegemónico, y también por eso, entran al mestizaje cultural de forma periférica.

El discurso y la política generados en este proyecto moderno de nación indigenista tuvieron vigencia durante casi la totalidad del siglo XX. Como decíamos, el indigenismo en México, como ocurriera con todos los procesos para el fortalecimiento de la nación, se apoyó de forma central en las ciencias humanas y sociales para la construcción de lo mexicano y en la educación escolar para su transmisión. Esta construcción de un mestizo mexicano único tiene por consecuencia eliminar toda posibilidad de ser de la diversidad de lo indígena:

Las comunidades indígenas son sometidas a procesos de “aculturación selectiva”, destinada a sustituir – de forma un tanto mecánica – “elementos culturales” indígenas por otros mestizos, y todo ello con el objetivo último de “mexicanizar al indio” (Dietz y Mateos Cortés, 2011:63).

Queda claro que desde la independencia la educación escolar, pública y obligatoria ocupa un papel central en el proyecto nacional. Sin embargo, como vimos, es recién en las primeras décadas del siglo XX que se configura el aparato burocrático administrativo que permite la expansión de la educación para que sea verdaderamente pública. Así, es durante los años de la posrevolución mexicana que se construye un proyecto nacional con respecto a la educación. Se crea en 1921 la Secretaría de Educación Pública (SEP), que surge con el objetivo de combatir el analfabetismo, fomentar la escuela rural, la educación media superior y editar libros para promover las artes. Aparecen en estos primeros años las primarias rurales, las misiones culturales (fundadas en 1923) y las escuelas normales rurales para la castellanización. Evidenciando que el campo representa uno de los principales intereses del Estado, se espera construir la modernización y la cohesión de la sociedad mexicana. A pesar de esto:

Los campesinos e indígenas seguían siendo para la SEP sujetos carentes de cultura y racionalidad, incapaces de generar conocimiento. A través de sus proyectos, la SEP buscaba generar un encuentro entre los maestros y las comunidades rurales, por lo que los maestros se vuelven piezas claves para reinterpretar y transmitir en las zonas rurales la política educativa de Estado (Dietz y Mateos Cortés, 2011:67).

Ante la expansión de las escuelas rurales, la SEP se topa con la limitación de la lengua; así surgen las Normales rurales, para formar a jóvenes indígenas hablantes de las lenguas locales para que puedan ser maestros bilingües. Esto responde a las primeras evaluaciones de la educación pública mexicana donde a partir de la constatación de los problemas de desempeño y deserción escolar, se asume que el problema está en el monolingüismo indígena de los niños. Para los autores citados (Dietz y Mateos Cortés, 2011), si bien esto evidencia una visión negativa de las lenguas indígenas, vistas como un problema para el aprendizaje y que por tanto deben ser combatidas, se puede entender que esta constatación en parte evidencia un reconocimiento por parte del sector educativo de las limitaciones de la educación ofrecida. Bajo esta lógica, la inclusión inicial de las lenguas indígenas en la escuela responde a una lógica instrumental, como mecanismo para castellanizar.

El sexenio de Lázaro Cárdenas se caracterizó por la ejecución de la reforma agraria, por la nacionalización del petróleo y de las vías férreas y por la ampliación del proyecto educativo nacional. Como señala Oehmichen (1999), la elaboración de una propuesta educativa particular para la población indígena se enmarca en las políticas sociales que era necesario llevar al campo para ampliar la base social de apoyo:

... Dicha política [*el indigenismo*] se expresó de diversas maneras: el reparto agrario, la libertad en el trabajo y la socialización de los indios a través de la castellanización y la alfabetización, pero ahora reconociendo en ellos varios aspectos positivos de sus estructuras que habría que recuperar (Oehmichen, 1999: 28).

Agregamos a estas políticas sociales las políticas económico-productivas como parte fundamental del marco al cual pertenecen las políticas educativas del indigenismo. La nación moderna que integraba a los indígenas como trabajadores de la pequeña propiedad agrícola, los integraba también por medio de la escuela y la castellanización. Como señalan Léonard y Velázquez (2009), el Estado centralista se hacía presente en todo el territorio nacional en las directivas ejidales, a lo que agregamos las escuelas federales.

En este marco, en 1935 se crea el Internado Indígena de Paracho, una escuela para formar a los jóvenes indígenas en una educación mestiza y occidental. En el internado se combinaban clases académicas con talleres productivos, destinados a impulsar la industrialización del campo, mediante la formación de los jóvenes en técnicas para el

desarrollo agrícola y el uso de tecnología para la artesanía (Dietz y Mateos Cortés, 2011). Este ejemplo permite ver la vinculación entre el apoyo a la pequeña propiedad como forma productiva agrícola nacional y la escolarización. En el fondo la inclusión de la población del campo se da por su funcionalidad para el proyecto nacional, pero desde la base de sus ventajas hace falta potenciar su capacidad productiva.

En 1939 se inicia el Proyecto Tarasco, en el cual se forman promotores bilingües para la alfabetización y castellanización de niños y adultos indígenas. Este es el inicio de la formación de docentes bilingües. Un evento central en el proceso de constitución de políticas para indígenas es la creación en 1948 del Instituto Nacional Indigenista (INI). El INI ha sido un importante aliado de la SEP en la difusión del castellano y de la escuela bilingüe. En la década de 1960, el INI llevó a cabo varias experiencias en las que convocó y formó a jóvenes del campo con primaria completa para culminar la secundaria en un proceso de formación como promotores bilingües. Estos iniciales promotores bilingües fueron después incorporados por la SEP con plazas de docentes de escuelas bilingües.

Cabe señalar que la educación bilingüe se mantuvo como eje de la educación para los pueblos indígenas, focalizándola en las escuelas primarias rurales. Apenas se han promovido hasta el día de hoy secundarias y preparatorias bilingües. Ello se debe a que, como parte del mismo proyecto (Dietz y Mateos Cortés, 2011), la idea de las primarias bilingües era generar un mejor acceso a la castellanización, de tal forma que al concluir la primaria los niños indígenas pudieran hablar, leer y escribir en castellano, pudiendo acceder así a las secundarias urbanas y mestizas. Sin embargo:

En la mayoría de los casos, los resultados concretos del indigenismo son altamente ambiguos. En vez de impulsar el “mestizaje” mediante el acceso a la educación, la política educativa ha dividido a la población local en dos grupos: una pequeña minoría logra [...] asistir a una escuela de nivel superior en los medios urbanos [...] este grupo casi nunca regresa a su región de origen. Por otro lado, la amplia mayoría de los niños indígenas una vez concluida o interrumpida la primaria permanecen en sus comunidades (Dietz y Mateos Cortés, 2011:71).

Es así como, según los autores citados, el proyecto indigenista, además de promover un proceso de mestizaje desde la dilución de lo indígena en lo mestizo, acabó por promover un proceso de diáspora de la inicial y escasa intelectualidad indígena. Ejemplo de esto es el

mencionado proceso de formación de jóvenes del campo llevado a cabo por el INI. Si bien algunos de estos jóvenes se establecieron en zonas rurales-indígenas como maestros bilingües, otros fueron reclutados como capacitadores y formadores permaneciendo en los centros-urbanos. A esto los autores denominan el proceso de cooptación de la intelectualidad indígena, supuestamente formada para volver a sus comunidades y que, sin embargo, es direccionada a las ciudades por el propio Estado indigenista (Dietz y Mateos Cortés, 2011). Para los autores, esto habría generado que los pueblos indígenas y las comunidades rurales permanecieran alejadas de los centros de poder y la toma de decisiones. Además, como se verá más adelante, el impacto en la ampliación del nivel educativo de la población indígena no siguió el proceso esperado, siendo que hasta hoy el nivel educativo alcanzado por la población indígena mexicana es bastante menor que el promedio nacional. Sin embargo, dentro de este panorama crítico, los autores llaman la atención sobre cómo el indigenismo:

Aun de forma no intencional, habría promovido el surgimiento de una plataforma de indígenas profesionales, que luego de algunos años se emancipan de la tutela institucional y se convierten en influyentes representantes políticos (Dietz y Mateos Cortés, 2011:72).

Entre las décadas de 1940 y 1970 se continuó con el proceso de reparto agrario iniciado en la década de 1930 y, en términos generales, los gobiernos mostraron políticas económicas de apoyo a la producción agrícola campesina. Autores como Bartra (2005) y Rubio (2012) señalan que en este período la vía campesina se perfilaba como el camino posible para el desarrollo, no apenas en el marco nacional sino regional (América Latina) y global. Esto ocurre, como ya dijimos, una vez que la clase campesina permitía una producción de alimentos baratos que a su vez permitía el surgimiento y sustento de una clase obrera. El campesinado jugaba un rol central en este proceso de industrialización nacional. Así, durante este periodo no solo se procedió al desmantelamiento de los grandes latifundios y al reparto agrario, sino que el Estado respaldó a los campesinos en los procesos productivos: a través del establecimiento de los precios de garantía y de los subsidios a fertilizantes y maquinaria. Durante estas décadas, no tan armoniosas como se podría pensar, el movimiento social del campo se organizó en torno a diferentes demandas, pero la más importante fue sin duda la de la tierra (Bartra, 2005).

Como mencionábamos al inicio, resulta interesante señalar que las políticas económicas de este periodo se basan en una comprensión del habitante del campo como campesino. Es decir, se subraya su condición “ocupacional” como definitoria de su identidad y punto de negociación con el Estado. No es el componente étnico el que define las políticas indigenistas, sino el componente racial el que perfila la necesidad de crear políticas específicas para esta población no criolla habitante del campo, pero en la aplicación de las políticas sociales se vislumbra su transformación en tanto interlocutores en campesinos y trabajadores culturalmente mestizos.

Esto podría aparecer como un discurso contradictorio: se elimina del debate la condición indígena, esta no se define, se nombra pero carece de contenido, y se centraliza al mestizo cultural; aunque de otro lado, vemos que claramente se trata de políticas dirigidas a una población indígena. Sostenemos que esto evidencia la permanencia de una comprensión racializada de la población habitante del campo, que la define como en esencia indígena, autóctona y por tanto como ciudadanos de segunda categoría. Por este lugar subalterno que ocupan para el proyecto nacional, se crean políticas particulares para indígenas, se plantea su incorporación al proyecto nacional, pero desde el mantenimiento de un lugar secundario.

De la misma forma, no es casual que los servicios y programas destinados a esta población en particular sean de menor calidad que los ofrecidos en zonas urbanas y para los mestizos y criollos. Esto se suele justificar por las dificultades y los altos costos de atender a poblaciones dispersas, alejadas de los centros urbanos y que exigen materiales específicos por la variedad lingüística. Sin embargo, pensamos que responde al círculo vicioso que se constituye a partir de la sub-consideración de la población indígena, círculo vicioso por el cual el Estado se centraliza y se ubica en los grandes centros urbanos, alejándose de los excluidos que, a su vez, por ser pobres tienen menos condiciones de acercarse a los centros urbanos.

Por este motivo, los indígenas, que son en su mayoría campesinos, solo en tanto tales ocupan un lugar en el imaginario y la economía nacional. De esta forma, los campesinos son parte fundamental del modelo económico de la época y esto los fortalece durante algunas pocas décadas. Las luchas sociales de demanda por las tierras y por el control de los procesos productivos del campo, hacen también que el discurso de los habitantes del campo se articule en torno a su condición campesina más que a su condición indígena.

Encontramos aquí otro aspecto importante de análisis del proceso histórico de construcción del contexto intercultural: la reivindicación cobra fuerza y cobertura mediática como tema de interés nacional recién en la década de 1990, junto con la entrada del neoliberalismo, abandonando el Modelo de Substitución de Importaciones y la vía campesina, dando inicio a un modelo capitalista particularmente excluyente.

Desde mediados de la década de 1960 hasta fines de la década de 1970 se atraviesa por una crisis económica mundial que afecta a México de forma determinante para el futuro. El agotamiento de la vía campesina lleva al Estado a un abandono paulatino del campo y a un proceso de incremento de las importaciones de granos básicos. Si entre 1940 y 1965 México había construido una economía basada en la suficiencia alimentaria, la década de 1970 marca el camino hacia la dependencia alimenticia que se acaba por instaurar durante los años 90. En concreto, durante los años 70 se reducen las subvenciones a los fertilizantes y maquinarias, los costos de importación de estos productos son muy altos y crecen más que los precios de garantía establecidos por el Estado para los principales productos: maíz y frijol (Calva, 1988; Bartra, 2005). Así, se da una pauperización de la agricultura nacional que tiene por consecuencia una creciente dependencia a las importaciones. Los campesinos dejan de ser aliados para el Estado. Así, según Bartra (2005), la crisis que había afectado en la década de 1970 a los jornaleros y pequeños propietarios agrícolas ataca con el neoliberalismo a los campesinos medios y ricos e inclusive a los empresarios agrícolas.

2.1.3 Hacia la indianización de los habitantes del campo

Si bien desde la década de 1970 y en los años 80 se inicia la importación de alimentos, aún existe un control sobre este proceso con las cuotas de exportaciones, pero es en la década de 1990 que con la firma del TLCAN se eliminan las restricciones para la importación de alimentos y México, como otros países de la región, se vuelven países dependientes en alimentos (Bartra, 2005, Rubio, 2002). En paralelo a este proceso económico, en la década de 1970 se evidencia el fracaso de los proyectos de formación de docentes indígenas, ante las críticas a los docentes bilingües y al magisterio en general a las que se suman los resultados de evaluaciones y censos que evidencian bajos niveles de rendimiento de los niños en las zonas rurales (Dietz y Mateos Cortés, 2011). Las propias comunidades

rechazan a los maestros bilingües, de menor formación que los monolingües que se quedan en las zonas urbanas. Las escuelas rurales se vuelven claramente sinónimo de escuela de menor calidad que las escuelas urbanas (lo que sostenemos, en realidad es coherente con la propuesta de integración subalterna de la población del campo). Además, en absoluta contradicción con el proyecto de formar docentes que conozcan las lenguas originarias, muchos maestros indígenas son enviados a lugares donde se hablan lenguas diferentes a la propia. De esta forma, muchas escuelas formalmente consideradas bilingües en la práctica no lo son.

Como sostiene Sosa (2011) en la década de 1980 se da el primero de los tres momentos emblemáticos de reformas educativas. Como estrategia para contrarrestar los efectos de la crisis de los 70 el Fondo Monetario Internacional (FMI) pone como condición a los préstamos la implementación de las políticas de ajuste estructural, que se traducen en una reducción del presupuesto público y la privatización de las empresas públicas. En la educación, las reformas educativas de los países latinoamericanos de esta década apuntan a la disminución del presupuesto público al sector. Esto representa un freno en la ampliación de la red educativa, lo que afecta de forma particular al campo.

Recordemos que, como presentamos en el marco teórico de esta tesis, es en la década de 1960 que surge la teoría del capital humano (Becker, 1961; Schutz, 1959). Esta teoría, que articula una propuesta de desarrollo que se basa en la escolaridad, defiende que el camino para la recuperación de los países pobres, o no desarrollados, es la formación de una mano de obra especializada. Así, se inicia la concepción según la cual la riqueza de los países se consigue por medio de la formación de mano de obra especializada que contribuya al desarrollo tecnológico del país y, por tanto, que promueva la formación de riqueza nacional. Así, la escolaridad pasa a ser la base del desarrollo de los países, pero también es percibida como la base para el progreso individual de las personas. Es mediante la ampliación de la escolaridad que las personas lograrán insertarse en mejores puestos de trabajo y acceder a salarios mejores según el nivel de la escolaridad. Es el mito de la meritocracia. La creciente industrialización de los países, el desarrollo generado por la tecnología (por ejemplo, la revolución verde en la agricultura) y el Estado de bienestar amparan este discurso del capital humano mostrando que la educación sí permite movilidad

social a través del acceso a empleo. Sin embargo, como veremos más adelante, la llegada del modelo neoliberal muestra los límites de esta teoría.

Decíamos que para la década de 1980, el panorama ya cambia y los maestros bilingües no son los únicos “escolarizados” presentes en las zonas rurales. Los jóvenes egresados de los internados indígenas que fueron cooptados por el INI y la SEP desde la década de 1950, con la experiencia institucional ganada, crean organizaciones propias como el Consejo Nacional de Pueblos indígenas (CNPI) y la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC) (Dietz y Mateos Cortés, 2011). Es esta última organización la que en negociaciones con la SEP y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) logra en 1978 que se instituya una nueva concepción educativa para la población indígena, denominada Educación Bilingüe Bicultural. Esta propuesta educativa planteada por la ANPIBAC, pero asumida institucionalmente por la DGEI:

...implica abandonar la visión instrumental, que reduce la educación bilingüe a un paso previo a la castellanización, y sustituirla por contenidos auténticamente biculturales en todas y cada una de las asignaturas escolares (Dietz y Mateos Cortés, 2011:77).

Para la biculturalización del currículo oficial, es necesaria la participación activa de docentes bilingües calificados. Es así como nuevamente la intelectualidad indígena encuentra un espacio de poder próximo al proyecto oficial. Vemos entonces una coincidencia entre el abandono de la inclusión del campesinado en la política económica nacional y el surgimiento de un discurso étnico en el indigenismo y en la educación. Es lo que Oehmichen (1999) llama el paso del indigenismo de integración al de participación, característica de la década de 1980. Esta presencia, y temporal poder y participación de los intelectuales indígenas en el gobierno, es una de las formas de resistencia que encuentra la dominación. Esto no niega el proyecto colonial, que desde una concepción racial coloca en un lugar subalterno a los indígenas al incluirlos al proyecto nacional. Recordemos que se trata de intelectuales indígenas que representan el proyecto de ilustración del indígena. Formados en los saberes llamados occidentales, algunos critican el proyecto civilizatorio del indigenismo y del Estado posrevolucionario, pero han creído en la supremacía de la ciencia Occidental y por tanto piensan su crítica desde ella.

Siempre vinculado a un marco de políticas internacionales, el discurso étnico cobra fuerza en la década de 1990, cuando la vía campesina es abandonada y reemplazada por el desarrollo basado en la tecnificación y la industrialización a nivel de grandes capitales (transnacionalización de la economía) del modelo neoliberal. Cobra fuerza la defensa de lo indígena, tanto en las políticas nacionales e internacionales como en las demandas de los movimientos sociales. Esto, sostenemos, surge por diversos motivos, pero uno de los más importantes tiene que ver con que al perder fuerza el campesinado como actor económico, sale de la esfera de las negociaciones políticas; así las luchas identitarias logran mayor fuerza al encontrar un ambiente político y académico más receptivo a la diversidad sociocultural que a la lucha de clases del campesinado.

En lo que respecta a las políticas educativas, la década de 1990 representa el segundo momento de reformas educativas (Sosa, 2011). Esta vez el Banco Mundial promueve la refinanciarización de la educación peor desde la continuidad del proceso de privatización y descentralización de la educación. En esta década diversos países de la región inician el debate en torno a la municipalización de la educación pública. Sin embargo, como señala Sosa (2011) esto no se tradujo en transferencia de recursos para la implementación de la educación desde los Estados y/o municipios sino que concluyó en una disminución del gasto público dirigido al sector educación.

En lo que respecta a la educación en el campo, la biculturalidad rompe en apariencia con la lógica de la castellanización y defiende la inclusión de la cultura indígena por derecho propio. Aquí la lengua materna y la cultura indígena ya no son vehículo estratégico para la castellanización, sino que pasan a ser pensados como saberes escolares pertinentes. Sin embargo, como mencionan Dietz y Mateos Cortés (2011), algunos de los problemas de la educación bilingüe del indigenismo son arrastrados por la propuesta bicultural bilingüe. Principalmente no se da un proceso serio de formación de maestros. Con ello, lo principal es que al proyectar una educación específica para la población más excluida del sistema nacional, la indígena, se constituye una educación de segunda categoría.

Además de esto, el panorama general mexicano de la segunda parte de la década de 1990 se define por la privatización del campo y las políticas neoliberales que influyen en las relaciones Estado - población rural así como en las condiciones de vida de los pueblos indígenas (Oehmichen, 1999). Las medidas de desarrollo rural del indigenismo, es decir, las

políticas sociales del Estado de bienestar, son reemplazadas por medidas asistencialistas, paliativas de lucha contra la pobreza, dejando de lado los modelos de industrialización y modernización del campo (Harvey, 2000). Como resaltan Rubio (2002) y Bartra (2005), el gobierno de Salinas de Gortari (1988-1994), modificando el artículo 27 de la Constitución Mexicana, cancela el proceso de reforma agraria al promover la atomización de las tierras ejidales y comunales, iniciando la privatización y concentración del campo en intereses particulares. Este proceso resulta central para la constitución de un movimiento indígena como el neozapatismo articulado en torno a la defensa de las tierras comunales, que desarrolló un discurso esta vez étnico-identitario (Harvey, 2000). Es a esto a lo que los autores citados se refieren como el proceso de etnogénesis:

...articula una nueva identidad étnica supralocal que logrará vencer su aislamiento local gracias a la extensa discusión que se desata no solo en México, sino en toda América Latina acerca del carácter de la apropiación de las Indias por la Corona Española (Dietz y Mateos Cortés, 2011:84).

El movimiento neo zapatista (EZLN) representa el punto más álgido de la lucha por el territorio y la identidad étnica (Harvey, 2000). La autonomía como bandera del EZLN representa un movimiento complejo que piensa la educación, la producción, la salud, la política y la economía como formas que deben ser transformadas para responder a las formas de vida de los distintos pueblos. El EZLN representa además la conjugación del discurso agrarista y el étnico. El panorama nacional ha cambiado, siguiendo los requerimientos del Fondo Monetario Internacional (FMI), para poder optar a nuevos créditos, el Estado mexicano en la década de 1990 se ve obligado a privatizar gran parte de las empresas nacionales y a implementar estos programas de ayuda social (Oehmichen, 1999).

Una evidencia del abandono en el discurso oficial del tema campesino para dar espacio al tema indígena es que desde los debates del Quinto Centenario y los aportes de la intelectualidad indígena se logra que el gobierno de Salinas de Gortari incluya en el artículo cuarto de la Constitución Política la “composición pluricultural” de la nación mexicana así como el reconocimiento de “derechos y costumbres” de los pueblos indígenas (Harvey, 2000; Dietz y Mateos Cortés, 2011). Sobre este punto cabe mencionar la crítica hecha por los autores, según quienes, si bien se consideran estos elementos en la constitución, al no

concretizarse de forma jurídica, no son reclamables en la práctica. De cualquier forma, resulta muy interesante que el mismo gobierno de Salinas de Gortari, que apuntala el proceso de contra-reforma agraria negando a los campesinos como sujetos de diálogo, introduce a los indígenas como interlocutores oficiales en el reconocimiento de la nación pluricultural.

De esta forma, si entre la década de 1940 y la de 1970 la identidad campesina permitió encubrir la vigencia de la concepción de raza; entre las décadas de 1970 y la del 2000 es el discurso étnico, de la cultura objetivada, el que permite continuar escondiendo la subalternización basada en la noción de raza. Con esto no pretendemos decir que no ha habido un proceso de deslegitimación de los saberes indígenas frente a los saberes llamados occidentales; lo que queremos subrayar es que este proceso de deslegitimación se ha fundado en una comprensión racializada de los habitantes del mundo. De igual forma, como mencionamos en el capítulo anterior, mantenemos como premisa de esta tesis que como parte de un proceso de descolonización del mundo por medio de la construcción de una verdadera sociedad democrática, con participación de todos y todas, que elimine las diferentes formas de marginación construidas por el capital (de raza, de género, de clase, de saberes, etc.) es indispensable repensar las instituciones de educación formal. Esta institución debe ser pensada en función a la construcción de saberes para la vida y no al servicio del capital.

2.1.4 La transversalidad de la interculturalidad a debate

La década de 2000 marca en México un cambio en la política educativa hacia los pueblos indígenas. Este proceso habría sido impulsado por las reivindicaciones de las organizaciones e intelectuales indígenas exigiendo el respeto a sus derechos. En el marco mundial tenemos que el primer documento o declaratoria de temas indígenas es el convenio 107 de la OIT, que data de 1957. Sin embargo, en coincidencia con el indigenismo en el México de la época, este convenio mantenía una mirada integracionista de los pueblos indígenas a los Estados nacionales, motivo por el cual es reemplazado en 1989 por el convenio 169 de la OIT. En 1987 se constituye la Comisión de trabajo de temas indígenas de las Naciones Unidas que en el año 2007 presenta en asamblea general de la ONU La

Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Este marco internacional es el resultado a su vez de las luchas de los movimientos indígenas iniciadas en la década de 1980, y una vez constituido pretende amparar las demandas locales ante los Estados.

También en el marco internacional, Sosa (2011) sostiene que la década de 2000 es el tercer momento de reformas educativas. Esta vez desde la UNESCO se postulan las Metas del Milenio que se centran en una lógica de evaluación de la calidad educativa para medir la eficiencia del gasto. Identificando problemas de abandono escolar se inician programas de transferencias condicionadas, en México el programa Oportunidades.

Resulta interesante considerar que la lucha campesina, si bien perdió fuerza por la correlación de fuerzas del capitalismo de los años 80 en adelante, no desapareció. En México es especialmente interesante el proceso de la Unión Nacional de Organizaciones Regionales Campesinas y Autónomas (UNORCA) (Bartra, 2005) en los años 80 y en los 90 la constitución de la organización de deudores agrarios El Barzón (Grammond, 2001), ambas luchas clasistas con demandas por la tierra y el control del proceso productivo. Además del Movimiento El Campo no Aguanta Más (MCAM) y la Campaña Sin Maíz no hay País que articularon a diversos movimientos a inicios de los 2000 (Petras, 2006; Rubio, 2008). En el marco internacional, aunque con menos visibilidad que la lucha indígena por la tierra y el territorio, la lucha por el acceso a la tierra como demanda productiva de los campesinos continúa presente. Desde 1992, con la fundación de la organización internacional Vía Campesina (coalición de 148 organizaciones de alrededor de 69 países), se ha luchado por la elaboración de un marco normativo que proteja los derechos de los y las campesinos/as. Desde la propuesta de la Vía Campesina se elabora la declaración de los derechos de los y las campesinos/as, que fue recogida por el Comité consultivo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas y fue aprobado en asamblea en setiembre de 2012.

Sin embargo, los debates en torno a los derechos de los pueblos indígenas, que pasan por la preservación de la identidad en la lengua, el territorio, las costumbres y formas de organización, cobra fuerza en la década de 1990 coincidentemente con la consolidación del modelo neoliberal. Lo que resulta interesante es que, si bien el tema indígena formaba parte de la agenda política desde comienzos del siglo XX, en este período el tema de la

integración se plantea en otros términos. Se trata del reconocimiento de la diferencia y del derecho a mantener esa diferencia. Por eso se estipula la manutención del territorio y de la cultura (lengua, costumbres, formas de organización). Se establecen mecanismos de consulta para la venta o uso de territorios indígenas y en algunos casos, como en México y Brasil, se considera la pluralidad jurídica, permitiendo que en los territorios indígenas los conflictos se resuelvan bajo los usos y costumbres. En el plano educativo se habla de la importancia de la preservación de la diversidad cultural de todos los pueblos, que es la diversidad de la humanidad, por lo que el bilingüismo en la institución educativa no puede ser más percibido como instrumental sino como un derecho.

Este nuevo punto del debate trae a la arena conceptual nociones como multiculturalismo e interculturalidad, nociones que pensamos es importante analizar aquí. El concepto de multiculturalismo cobra protagonismo en la política y en el debate académico internacional a partir de la década de 1990 (Dietz, 2012). Decíamos que en México, el gobierno de Salinas de Gortari ya había incluido en la constitución el pluralismo cultural de la nación mexicana y los usos y costumbres de los pueblos indígenas como categoría jurídica (Harvey, 2000). Pero es recién en el inicio del nuevo milenio, que el gobierno de Fox trae al discurso oficial la noción de multiculturalismo (Dietz y Mendoza Zuany, 2008:6).

Como señalan Dietz y Mateos Cortés (2011), la multiculturalidad aparece a mediados de la década de 1960 en el debate académico europeo y norteamericano como la constatación de la diversidad existente que demanda al Estado mecanismos de inclusión en la educación y otros derechos. La defensa de la multiculturalidad es en estos contextos una demanda por incluir a los pueblos migrantes permitiéndoles mantener sus culturas. Así, si el multiculturalismo es la constatación de la diversidad, la interculturalidad surge como término que hace referencia a los mecanismos de inclusión que hacen posible el reconocimiento de las diferencias y su permanencia.

En este marco, los debates y nociones europeas de multiculturalismo e interculturalidad llegan a América Latina a través de debates en torno al derecho a la diferencia. Como señalamos en el apartado anterior, en México, mientras se debilitaba la condición campesina del acceso a pequeña propiedad por la modificación del artículo 27 constitucional, se “ganaba” un reconocimiento étnico en el artículo cuarto con la definición de México como nación pluricultural. Sin embargo, la migración de los discursos se depara

con realidades distintas. Si en Europa y Estados Unidos lo diverso era una experiencia moderna, reciente, por la in-migración, en América Latina el multiculturalismo viene a reconocer a poblaciones originarias presentes en los territorios latinoamericanos con antecedencia a los blancos, criollos y mestizos.

En México y en América Latina lo diverso no puede ordenarse desde una cultura dominante hegemónica, blanca, occidental y colonial que recibe a las culturas in-migrantes, porque ésta en realidad es minoritaria e históricamente más reciente. Sin embargo, aun considerando estos bemoles, es importante señalar que este proceso marca el abandono del indigenismo asimilador, característico de la política mexicana del s. XX, para dar paso a un proceso de inclusión de la diversidad, aunque para algunos autores sea una versión neoliberal de la interculturalidad (Dietz y Mendoza Zuany, 2008:7).

En el marco del neoliberalismo característico de fines del siglo XX, y de lo que llevamos del siglo XXI, las políticas económicas en el ámbito rural han tendido al crecimiento del asistencialismo. Como señalan Harvey (2000) y Bartra (2005), el gasto realizado en el campo se transformó de préstamos y subvenciones para la producción agropecuaria a programas asistencialistas. Este proceso se habría iniciado en el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988), pero se aceleraría en el sexenio de Salinas de Gortari (1988-1994). La producción rural no es más agenda nacional, la importación de alimentos a bajos costos se ha legitimado bajo el discurso de aprovechar los subsidios de los otros países (Rubio, 2012):

Según Díaz Polanco, el cambio en la estrategia de gobierno comenzó a principios de los años ochenta cuando se dieron cuenta de que simplemente era mejor absorber las diferencias étnicas que suprimirlas. Los métodos del poder tenían que ser más sutiles y menos violentos, amoldados a un proyecto a largo plazo para rehacer la “cultura nacional” en el que los indígenas ocuparían su sitio como iguales, pero no como diferentes. Lejos de ser una ideología excluyente, el nuevo indigenismo buscaba incluir a todos los pueblos y brindarles los mismos derechos y el mismo acceso a la justicia, independientemente de la etnia a la que pertenecieran. [...] Esa interpretación tuvo el efecto solo de ignorar los factores económicos y sociales que impedían que los pueblos indígenas ejercieran verdaderamente sus derechos, sino también de reproducir la autoridad del Estado (y específicamente la de la rama ejecutiva) sobre las prácticas aceptables de los pueblos indígenas. (Harvey, 2000: 211)

Así el campesino, en su dimensión productiva, pierde espacio de negociación. Ante esta imposibilidad de diálogo con el gobierno que encuentran los campesinos se fortalece un discurso étnico por el reconocimiento de los derechos culturales e identitarios. Lo importante es que en las tensiones del diálogo con el Estado, las reivindicaciones culturales parecen encontrar mayor apertura que las demandas campesino-productivas, motivo por el cual en esta etapa podemos hablar de una indianización del movimiento de los habitantes del campo (Rubio, 2012). Como decíamos en el apartado anterior, aquí el Estado comprende a su interlocutor desde la categoría étnica y no más productiva; por eso en esta etapa las demandas y las negociaciones se dan en términos de la población indígena disminuyendo el espacio de negociación de demandas productivas, campesinas.

Sin embargo, como señala Harvey (2000), la lucha por los derechos culturales de alguna forma ha hecho posible que el Estado postergue los derechos económicos. De esta forma, la neoliberalización de la interculturalidad se refiere a la funcionalidad del discurso intercultural para apoyar políticas segregacionistas que amparan los derechos y servicios de segunda clase para los habitantes del campo (asistencialismo en vez de Estado de Bienestar). Los servicios de menor calidad han sido también justificación para la privatización de los derechos, la educación y la salud, por ejemplo. De esta forma, el proceso de privatización de la educación y otros servicios representa el paso final en el entierro del Estado de bienestar mexicano, iniciado en la década de 1980.

En lo que respecta a las políticas agrarias de la década de 1990, marcaron, por una parte, el fin definitivo de la inclusión de los campesinos al modelo de desarrollo económico y, por otra, el fin de la organización colectiva de la propiedad de la tierra (Leónard y Velázquez, 2009). Primero con la modificación del artículo 27 constitucional se permite nuevamente el latifundio, se interrumpe el reparto agrario y se promueve la privatización de las propiedades ejidales, para lo cual se permiten la venta, el alquiler y la hipoteca de las tierras de ejidos. Este cambio constitucional se vio apoyado, además, por el inicio del proceso de titulación de tierras iniciado en 1995 por el Programa de Certificación de Derechos Ejidales y titulación de Solares (PROCEDE) (Leónard y Velázquez, 2009).

Decíamos, además, que el fin de la inclusión económica de los habitantes del campo desde la década de 1990 da origen a una transformación en las demandas de esta población. Las reivindicaciones no son solo la tierra, sino también el componente étnico, la cultura. El

derecho a la diferencia hace aparición y demanda una reconfiguración del discurso indigenista:

A partir de 1989, el discurso gubernamental ubicó a los indígenas como “mayores de edad”. Se habló del respeto a sus culturas y de la naturaleza pluricultural de la nación, cuestión que se concretó con la reforma del artículo 4 constitucional. A la vez se les otorgó pleno dominio sobre la propiedad de sus tierras, ya sea para trabajarlas, para asociarse con inversionistas privados, para hipotecarlas o para venderlas en el libre mercado. Durante 1989-1994, la acción indigenista se orientó a capacitar –socializar- a la población indígena para ajustarla a los requerimientos del mercado ante la apertura comercial (Oehmichen, 1999: 57).

De esta forma, en el presente siglo la visión de la educación para los pueblos indígenas ha dado paso a la transversalización de la educación intercultural. Esto ocurre al menos a nivel de los debates y de la propuesta de las universidades interculturales, que se postulan no como universidades para indígenas, sino como espacios de formación abiertos a todas las personas. Es desde la demanda por una autonomía comunal o regional que los líderes del movimiento indígena generan una demanda por la educación intercultural. El movimiento campesino da lugar al movimiento indígena que ha ampliado sus demandas.

Sin embargo, sostenemos que en tanto no se reconoce el componente racial en la organización social jerarquizada, no se eliminan los mecanismos de exclusión anti-democráticos. Así, la inclusión de los saberes indígenas en el sistema nacional, político, económico, conceptual, no es más que accesorio e ilustrativo si no es capaz de reconocer que la epistemología occidental es solo una forma de comprender el mundo. Es decir, la interculturalidad “radical” no pretende la inclusión de ejemplos y saberes folclorizados, sino el reconocimiento de otras formas de existencia y significación como válidas al mismo nivel que la ciencia. Implica, además, un reconocimiento de las autorías de los saberes, de las bases del saber dicho occidental tan apoyado en los conocimientos elaborados por indígenas.

Las crisis ambientales y de trabajo generadas por el modelo neoliberal desde la década de 1980 colocan sobre la mesa demandas ambientales. En América Latina la amenaza sobre las tierras y posibilidades de existencia de los habitantes del campo vienen de las empresas mineras y agroexportadoras de los capitales transnacionales, más que de los latifundios.

Ante los problemas de contaminación y agotamiento de recursos y riquezas naturales, los discursos globales dialogan con los pueblos indígenas desde sus demandas por la conservación de sus tierras y territorios. Son los indígenas los que sienten primero las consecuencias de la acelerada sobreproducción del capitalismo neoliberal; lo sienten tanto por el agotamiento de recursos que implican la crisis alimentaria, como por el decrecimiento de su salud por la contaminación de agua, aire y tierra, y por la nueva arremetida de las transnacionales por la expropiación y recorte de sus territorios. Tanto la agroindustria como la explotación de maderas e hidrocarburos representan desde el modelo transnacional la forma actual de explotación y exclusión de la población indígena campesina.

El derecho a la tierra se enarbola nuevamente como demanda, pero ya no por la capacidad productiva de los campesinos como clase, sino por la ancestralidad de los pueblos habitando esas tierras. La ancestralidad se vuelve la bandera en la lucha por el acceso a (o preservación de) la tierra y el territorio de los pueblos indígenas: la demanda no es solo por la tierra, como medio de producción, sino por el territorio, como espacio de existencia y reproducción de la vida. Es así como, ante los cambios en la forma de funcionamiento del capital, se redefinen también las demandas y los movimientos de los habitantes del campo.

En lo que respecta al papel del Estado, si bien es cierto que comenzó su retirada en el proceso de privatización de los derechos, se mantiene como garante de los intereses del capital, siendo el único dueño de los recursos naturales y, por tanto, con el poder de concesionarlos.

En este escenario la defensa de otras formas de existencia se hace posible en el debate político. Se sostienen los límites del sistema capitalista y se defiende, inclusive desde oficinas internacionales, la necesidad de pensar formas “sustentables” de explotación de recursos. Actualmente la FAO retoma el discurso de la importancia de la economía campesina familiar como forma de preservación de los recursos, y el Banco Mundial define como una de sus prioridades la mediación en los procesos de compra de tierras en otros países para la explotación agrícola. Marcamos esto como un proceso muy importante, una vez que mediante las políticas oficiales, de Estado y globales, que se amparan en la sustentabilidad, no se pretende un cambio real (radical) de las estructuras de exclusión de los pueblos indígenas, sino una especie de “suavización” del capitalismo.

Sostenemos que la construcción de un capitalismo más responsable parece omitir, desconocer, esconder que la misma lógica del capital es el aumento constante de la producción, que es lo que permite el acceso a la plusvalía. Sin un crecimiento constante no hay apropiación del valor y por tanto, se descapitalizan las empresas. Este fue justamente el problema del asociativismo iniciado en los años 70 por las luchas campesinas que proponían apropiarse de los procesos productivos, como las propuestas de la UNORCA (Bartra, 1991). ¿Cómo se podría entonces “suavizar” el capitalismo? Lo que el paso al neoliberalismo ha generado en última instancia es un cambio en la situación de dominio de los indígenas y campesinos que pasaron de ser explotados por el capital (despojo del valor) a ser despojados de los recursos, ya limitados en la propia posibilidad de producir valor (Rubio, 2012).

En la educación mexicana se inicia un movimiento crítico de demanda por el paso de la educación bilingüe bicultural a la educación intercultural bilingüe. Este cambio se sustenta en la necesidad de incluir otras formas de pensamiento como válidas. Si bien los problemas de calidad, cobertura y pertinencia de la educación básica para pueblos indígenas han determinado que históricamente la ampliación del nivel educativo de la población mexicana sea mucho mayor en la población global que en la población indígena, se ha generado sí un proceso de ampliación de la expectativa escolar en los y las jóvenes indígenas. Esto, como consecuencia, ha generado una demanda por educación superior desde los y las egresadas indígenas de educación básica y sus comunidades.

Así, después de más de cinco décadas de acceso a la educación básica, se coloca como demanda el establecimiento de mecanismos para la incorporación de la población indígena a la educación superior. En este panorama se crea en el año 2001 la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), que promueve un giro del enfoque de la “diversidad” como estrategia, seguido años antes por la DGEI, a un enfoque de la diversidad como derecho para todos, que coloca la diversidad lingüística como sólo una de las formas de la diversidad cultural (Dietz y Mateos Cortés, 2011). Sin embargo, al parecer dentro de una estructura de pensamiento occidental colonial, no es posible romper las jerarquías epistemológicas, donde la ciencia ampara el saber occidental que se pretende neutro, y por tanto verdadero, no es posible imaginar otras formas de saber.

Así, en lo que respecta a lo hecho desde la CGEIB (Mato, 2008, 2009a y 2009b), las propuestas de inclusión de los indígenas a la educación superior responden básicamente a dos modelos: las iniciativas de inclusión mediante la discriminación positiva, a través de cuotas de ingreso para estudiantes indígenas, y las propuestas de las universidades interculturales. En el caso mexicano, los autores (Schmelkes, 2003 y 2008 y Matos, 2008, 2009a y 2009b) distinguen, además, entre universidades indígenas, pensadas para la incorporación de indígenas a un proyecto universitario *ad hoc*, y las universidades interculturales, que piensan la interculturalidad de forma transversal. Hablar de interculturalidad de forma transversal implica instituciones no exclusivas para indígenas, y por otro lado, una demanda por la inclusión de la interculturalidad en todas las instituciones educativas, rompiendo con ello la asociación de la intercultural y lo indígena y pensando lo intercultural para todos los y las mexicanas.

En lo que se refiere a los programas de acción afirmativa para el ingreso a la universidad, la Fundación Ford financia en varios países de América Latina este procedimiento, que se complementa con otro programa que desde la misma fuente de financiamiento otorga becas a estudiantes indígenas para estudios de posgrado. Estos proyectos comenzaron en México en el año 2001 en universidades públicas de todo el país con el apoyo organizativo de ANUIES, además del de la Fundación Ford. Se constituyen los Programas de Apoyo a Estudiantes Indígenas (PAEIIES) con el objetivo de “empoderar y ofrecer mecanismos de apoyo a dichos estudiantes durante su trayecto formativo en las universidades públicas” (Gómez, 2011:4). Según Gómez (2011), actualmente hay en México veinticuatro universidades convencionales apoyadas por PAEIIES.

Un ejemplo de la permanencia de la jerarquización racial colonial, que permea los intentos de pensar universidades interculturales para todos, es que estas instituciones chocan con las demandas de un mercado laboral aun capitalista. Este mercado laboral ha definido, a lo largo del siglo XX, a la institución educativa como medio de formación de mano de obra especializada. Desde el capital humano, decíamos ya, la escuela y la universidad se han pensado y han medido su pertinencia desde su capacidad de producir profesionistas útiles a la sociedad y, por tanto, en su capacidad de insertar a profesionistas en el mercado laboral. Cuando las universidades interculturales forman jóvenes profesionistas que no responden a las demandas del mercado, sino a las “necesidades” de

sus pueblos, los y las egresadas ven frustradas sus expectativas de inserción laboral. Así aparentemente fracasa el proyecto de una universidad pensada desde los saberes y demandas indígenas, cuando los propios estudiantes reproducen el discurso capitalista en sus expectativas educativas y laborales.

Como explican Dietz y Mateos Cortés (2011), la interculturalidad, tanto discursiva como en términos de políticas y medidas sociales, es aún un campo emergente de discusión en América Latina y en México. Para estos y otros autores, el origen del debate en torno a la interculturalidad en México tiene como antecedente la influencia de los discursos académicos y políticos que desde Europa, y más precisamente del mundo anglosajón, traen la noción de multiculturalismo. Nosotros consideramos que, además de esta migración discursiva, otro antecedente central del discurso de la interculturalidad es la colonialidad del poder (Quijano, 2000). Como mencionábamos en el acápite anterior, en un marco mayor de luchas sociales la interculturalidad puede ser cooptada por los intereses del neoliberalismo y serle funcional. Cuando se piensa la interculturalidad de forma accesoria, dando espacio para la integración de los pueblos originarios sin buscar una democracia real que rompa las estructuras de dominación raciales, de género, de clase, etc., se trata de un discurso maquillador que no puede ser intercultural estrictamente.

Decíamos ya, la multiculturalidad aparece como la situación *per se* de diversidad, la condición misma de convivencia de culturas distintas. En tanto, la interculturalidad hace referencia a los procesos de interacción entre las culturas diferentes. En términos de políticas, por ejemplo educativas, que es el campo que interesan en este trabajo, un enfoque desde la multiculturalidad se gestiona desde políticas de acción afirmativa, como en el caso anglosajón, promoviendo la presencia de la diferencia en la escuela; caso muy diferente son las políticas de interculturalidad, que, más que pensar la integración de las “minorías” en la escuela, pensarían formas de integrar más que a los sujetos, sus saberes, sus epistemologías. Un segundo punto central en las políticas interculturales es la noción de transversalidad, que implica pensar las políticas interculturales no apenas para las minorías, sino para todos:

La denominada “educación intercultural”, la pretensión de “interculturalizar” tanto el currículo como la praxis escolar en las sociedades occidentales, no constituye una mera adaptación a la “multiculturalización de facto” de estas sociedades, ocasionada por los movimientos migratorios. (Glazer y Moynihan,

1963). El multiculturalismo forma parte de un proceso más amplio y profundo de re-definición y re-imaginación del Estado-nación de cuño europeo (Dietz y Mateos Cortes, 2011:16).

Como señala López (2009), el discurso intercultural parece llegar a América Latina, inicialmente a los países del sur, Perú y Ecuador, desde las agencias de cooperación como la cooperación técnica alemana (GTZ), que financia y ejecuta proyectos de educación intercultural bilingüe. En general la GTZ, pero también UNESCO, UNICEF, la OEA y la OIT, entre otros organismos, han promovido políticamente y financiado programas y proyectos de educación intercultural en diversos países latinoamericanos. Como señalan Dietz y Mateos Cortés (2011), si bien estos organismos no inventan el concepto, tienen bastante responsabilidad en su oficialización y principalmente en la adopción por parte de los gobiernos. Aun así no se debe dejar de lado el proceso interno de constitución de un movimiento indígena y de una intelectualidad indígena que demandan una educación pertinente. Como decíamos en el apartado anterior sobre los movimientos sociales y la lucha por la tierra, no se trata aquí de negar o disminuir la lucha y fortaleza del movimiento, aquí indígena, que exige educación pertinente, pero se trata de ver también cómo los propios intereses del capital hacen posible la circulación global de determinados discursos que, en teoría, parecen no atacarlo directamente. De esta forma, pensamos que una visión de la interculturalidad funcional al neoliberalismo no parece en primera instancia confrontar los intereses del capital, aunque, como veremos, las demandas por el territorio que confrontan los intereses mineros si atacan al capital de forma directa.

Interesa aquí también, como lo han hecho diversos autores, plantear las complicaciones de la introducción en México de un discurso exógeno como el del multiculturalismo y la interculturalidad (Dietz y Mateos Cortés, 2011; Ávila Pardo y Mateos Cortés, 2008, Dietz y Mendoza Zuany, 2008). Las políticas interculturales en América Latina surgen en un panorama deficitario, de exclusión histórica de los habitantes originarios, relegados en la construcción de los Estados nacionales. Como destacan Dietz y Mateos Cortés:

... en el contexto poscolonial latinoamericano han predominado las premisas ideológicas nacionalistas, no las multiculturalistas, por lo que las políticas educativas diferenciadas han sido diseñadas para atender a los grupos minoritarios autóctonos, particularmente a la población indígena, no a las minorías alóctonas (Dietz y Mateos Cortes, 2011:10).

Entra aquí el segundo de los antecedentes de la educación intercultural en México, que es el indigenismo del que hablamos en el apartado anterior. El indigenismo antecede al discurso de la interculturalidad en México y para lograr el mestizaje de la población indígena llevó a cabo diversos proyectos para la inicial conformación de una intelectualidad indígena (González Apodaca, 2008). La necesidad de contar con maestros bilingües para las escuelas del campo en el proceso de expansión de la red pública escolar generó las Escuelas Normales Rurales. Estos espacios educativos dirigidos específicamente a población indígena bilingüe representaron las primeras oportunidades de acceso a educación superior de la población indígena. Sin embargo, como señalan Dietz y Mateos Cortés:

...no se trata de meras “exportaciones” e “importaciones” de discursos, sino de nuevas pautas transnacionales e interculturales mediante las cuales se construyen los discursos y los conocimientos afines (2011:38).

Es así como parecen caber con mayor tolerancia los discursos de acción afirmativa para la incorporación de las “minorías” indígenas en las instituciones educativas convencionales y las instituciones educativas indígenas, antes que propuestas de transversalización de la interculturalidad. Para autores como Dietz (2008), la visión de lo “intercultural” para indígenas, por orgullo indígena o empoderamiento de minorías, implica una postura esencialista, que, además, en los términos antes presentados no representaría verdaderamente una posición intercultural que, por definición, hace referencia a las interacciones desde las diferencias. En consecuencia, en tanto ningún proceso que esencializa y/o particulariza permite la interacción, no es posible comprender iniciativas no transversales como interculturales.

Ésta es la postura que se comparte en el presente trabajo a partir de los autores mencionados; sin embargo, al respecto existen en México aún debates y se encuentran en la actualidad experiencias diversas de inclusión de población indígena en educación superior. Hay hoy dos tipos de experiencias comprendidas todas ellas por algunos autores como interculturales: políticas de cuotas para ingreso a las universidades convencionales de estudiantes indígenas e instituciones interculturales de educación superior abiertas para todos (Mato, 2009a). Es por esto que resulta fundamental conocer a fondo la naturaleza de

las propuestas de educación intercultural para reconocer qué comprensión de cultura e interculturalidad las permea:

El término intercultural se emplea por los actores con los mismos términos pero se conceptualiza de manera distinta, debido a que este toma una característica local; así para unos la interculturalidad puede estar relacionada más con el empoderamiento de minorías y/o orgullo indígena y en otros casos con la “educación intercultural para todos” (Ávila Pardo y Mateos Cortés, 2008:67).

El punto de debate para muchos autores está en quién determina finalmente las propuestas o, como dirían Dietz y Mateos Cortés (2011), ¿quién interculturaliza la educación intercultural? En el caso mexicano, la conformación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) es clave en este proceso, una vez que es ella la encargada de reconocer y oficializar la condición de universidad intercultural de las propuestas que se le presentan. El reconocimiento de la CGEIB, por un lado, garantiza que se persiga un objetivo transversalizador de la interculturalidad, al mismo tiempo que garantiza a las instituciones reconocidas el acceso a fondos del Estado disponibles específicamente para este “rubro”. Sea como fuera, la CGEIB resulta ser un actor central para la constitución de la educación superior intercultural.

2.1.5 El balance: de indigenismo a interculturalidad

Lo que hemos intentado mostrar hasta el momento es que las políticas educativas del indigenismo se han enmarcado en un proceso económico nacional y global y que, por tanto, responden al orden económico y político del capital en sus diferentes fases y modelos. Al mismo tiempo las políticas económicas, productivas y educativas han influido en la constitución de los sujetos del campo como actores de debate. El análisis del siglo XX mexicano muestra el paso que se gesta en el Estado de la definición de su interlocutor como campesino y mestizo cultural a indígena. No se trata de un mero proceso de cambio nominativo, sino que responde a las políticas y marcos globales del tiempo histórico, mientras determina los espacios de negociación entre los movimientos y el Estado.

De esta forma, el siglo XX posrevolucionario ha marcado las bases del proceso de constitución de un contexto intercultural en el campo mexicano. Desde la etapa

revolucionaria, las políticas específicas para pueblos indígenas y, concretamente, de los proyectos educativos para indígenas han sido tema central de agenda. Desde una preocupación por la integración nacional, primero desde la desaparición de lo indígena, luego desde su folclorización, el discurso por el trato diferenciado a los indígenas ha sido una constante en el siglo XX mexicano y responde al orden global de poder basado en la idea de raza (Quijano, 2000).

Como decíamos en la introducción del capítulo, el contexto intercultural se define como campo de debate académico y de proceso histórico. En este sentido, quedan mostradas las bases del campo intercultural mexicano a partir de la breve presentación de las políticas indigenistas educativas y de los procesos de reforma y contra reforma agraria, que a su vez dialogaron con respuestas del movimiento, primero campesino desde los años 50 y luego indígena e indígena-campesino desde los 90. Se ha visto, además, cómo estas políticas de trato diferencial para los pueblos indígenas, en el campo educativo específicamente, han generado servicios y políticas de segundo nivel.

Esto define una construcción histórica, e inclusive un proyecto, de exclusión a los pueblos indígenas, que los confina a recibir educación con docentes menos preparados, con materiales e infraestructura de menor calidad y menos oferta. Este proceso histórico habría contribuido a construir una brecha de calidad y de oferta educativa, cuando, además, las secundarias y preparatorias rurales no fueron una preocupación para los gobiernos del pasado siglo XX.

Se trata de un proceso de largo aliento, de constitución de una brecha en los niveles educativos de la población indígena con respecto al total de la población mexicana. Como herencia colonial se construyó un discurso de modernización del país que partía de la legitimización de la superioridad del blanco y mestizo sobre el indígena. Su exclusión, de esta forma, estaba ideológicamente justificada. Desde un análisis de la colonialidad del poder sostenemos que el indigenismo se amparó subrepticamente en la idea de raza y legitimó la constitución de un lugar subalterno para la población del campo por su condición indígena.

Otro antecedente expuesto hasta el momento se refiere a la constitución de una intelectualidad indígena occidentalizada que ha sido central para los debates de fines del siglo XX en torno a la etnogénesis. Pero también ha sido importante para la crítica a la

educación bilingüe bicultural y para la demanda de una educación intercultural. Presentado este panorama, se considera aquí la interculturalidad como el proceso de interacción de las diferentes culturas y, por tanto, como un proceso transversal, no exclusivo de la población indígena.

Desde el análisis de la colonialidad del poder que proponemos, los límites y contradicciones con las cuales se topan las universidades interculturales, por ejemplo, la desilusión de los y las egresadas por no insertarse en el mercado laboral y conseguir la añorada movilidad social, se deben en última instancia a la raíz colonial racial de las desigualdades y exclusiones. Así, un proceso de verdadera interculturalidad requiere el reconocimiento de la condición racial como la base de la exclusión para así permitir la inclusión mediante los mecanismos demandados por los movimientos sociales.

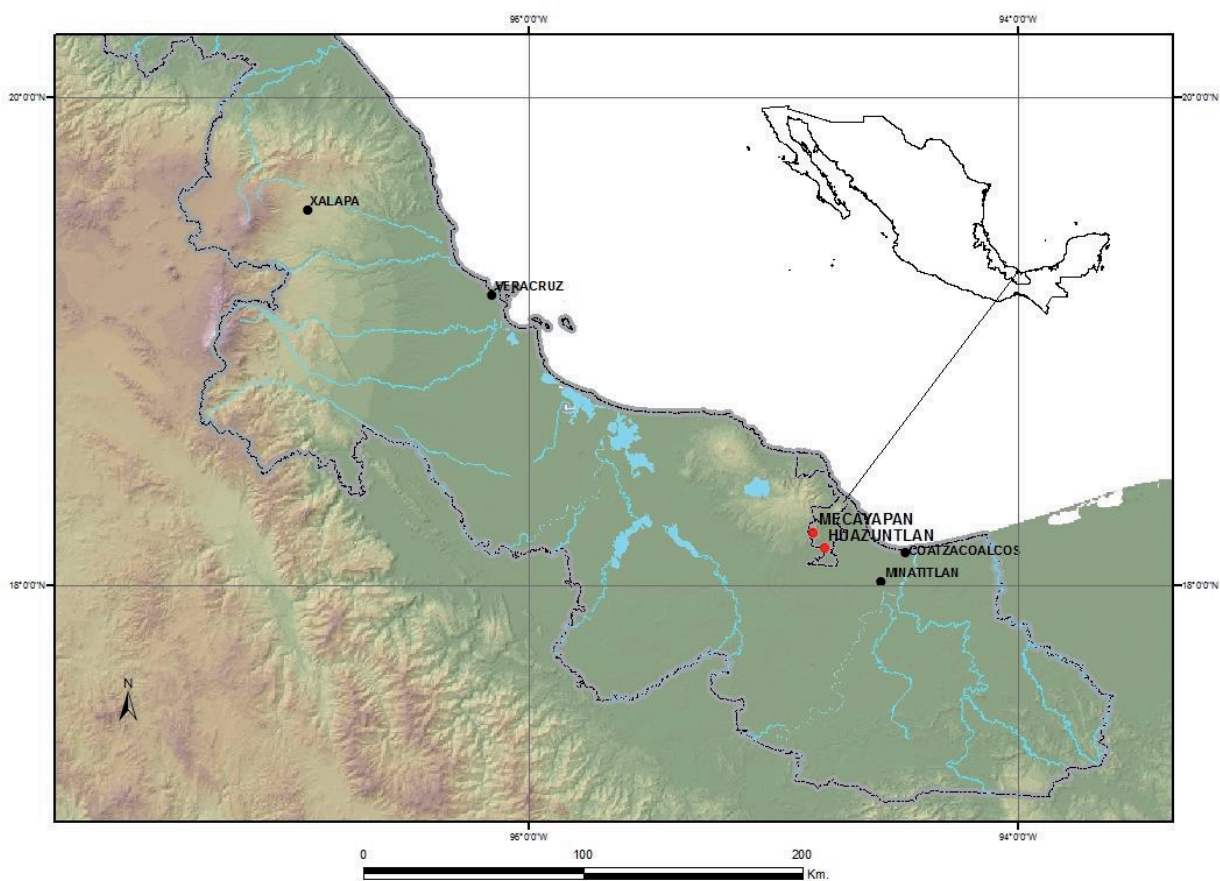
El respeto a los territorios, a los propios saberes, a las otras epistemologías puede darse apenas si se reconoce que su exclusión se ha construido históricamente por la racialización de los pueblos que las detentan. Por eso, como señala Quijano (2000), es necesaria la construcción de una verdadera democracia que rompa las jerarquías binarias construidas por el pensamiento moderno. De la misma forma, implica la comprensión de la estructura social como integrada, de tal forma que se comprende que las políticas económicas, políticas y sociales están vinculadas y que solo será posible generar cambios si se transforman las formas sociales.

2.2 El contexto intercultural del estudio

Hemos presentado en las secciones anteriores de este capítulo algunos elementos sobre el proceso nacional en el cual se constituyen las políticas sociales del indigenismo y la interculturalidad. Hemos señalado, además, que se trata de un proceso de construcción de república basado en un Estado Nación moderno. Esta modernización contempló un discurso sobre el papel de los indígenas en el marco nacional así como el de los campesinos en los procesos económicos nacionales. Decíamos también, retomando a Oehmichen (1999), que este indigenismo posrevolucionario evolucionó de un indigenismo de inclusión a uno de participación.

En este apartado nos interesa aterrizar lo dicho en el contexto específico del estudio: la localidad Huazuntlán en el municipio del Mecayápan, Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. Para esto vamos a repasar cómo se ha dado la constitución del actual mapa agrario de la comunidad, lo que consideramos fundamental porque no solo aterriza el proceso nacional antes descrito, sino que permite pensar las posibilidades ocupacionales e identitarias de la actual población el estudio.

Mapa 1. Ubicación de Mecayapan en el Estado de Veracruz de la Ignacio de la Llave.



Elaboración: Gerardo Jiménez

2.2.1 La constitución agraria del territorio: el debate indigenista en la región

En este escenario, Veracruz de Ignacio de la Llave y, más específicamente para los intereses de nuestro estudio, el caso de la región sur del Estado, la Sierra de Santa Marta,

fue un espacio importante en el proceso de construcción de una economía nacional moderna. La constitución de haciendas exportadoras de madera y café durante el siglo XIX y comienzos del XX fue excusa para la expropiación de tierras a las comunidades indígenas (Velázquez, 2009 y Hoffman, 1989). Lo interesante es que, siendo productos de exportación, las grandes haciendas se vincularon a procesos de industrialización, lo que tuvo consecuencias en las dinámicas e interacciones entre hacendados y campesinos.

Como mencionábamos en el primer apartado de este capítulo, hasta la segunda mitad de la década de 1930, cuando el cardenismo inicia el reparto agrario y la constitución de ejidos, el acceso a la tierra estuvo definido por la condición étnica de las poblaciones. Los indígenas recibieron títulos de propiedad virreinales sobre las tierras que ocupaban (Velázquez, 2009). Es decir, hasta la tercera década del siglo XX los campesinos eran indígenas, siendo su definición racial el medio de acceso a la tierra. Sin embargo, estos títulos, a pesar de ser defendidos por las comunidades, fueron deslegitimados por el Estado y gobierno de la República a lo largo del siglo XIX por medio de la vía legal.

Desde 1826 se sancionan por el gobierno del Estado de Veracruz decretos y leyes que permiten la expropiación de tierras indígenas para ser compradas a/por los hacendados. En este proceso las tierras de uso común de los indígenas fueron decretadas como tierras baldías y ociosas, por lo que era posible aplicar las legislaciones de reparto de tierras del Estado de Veracruz.

En lo que respecta a la constitución de las grandes ciudades de la región sur del Estado de Veracruz, tenemos que durante la colonia, y hasta mediados del siglo XIX, el centro de comercio era Acayucan. Sin embargo, para mediados del siglo XIX surgen otros dos importantes centros económicos en la región. En 1850 Minatitlán surge como poblado, mostrando un gran crecimiento poblacional basado en la explotación maderera:

Pero este crecimiento económico y demográfico de Minatitlán comenzó a mostrar signos de abatimiento en la década de 1890, al comenzar a disminuir la exportación de maderas preciosas... (Velázquez, 2009:294).

Ante esta disminución en la producción maderera en Minatitlán, Coatzacoalcos surge como cabecera en 1881, cuando se trasladan ahí el puerto y la aduana marítima de Minatitlán. Más adelante, en 1908 se instala la primera compañía petrolera “El Águila” con lo cual

Minatitlán recobraría importancia. Así, durante el siglo XIX surgen Minatitlán y Coatzacoalcos como los grandes centros de la economía del sur del Estado, desplazando a Acayucan y manteniéndose hasta hoy como las principales ciudades de la región.

Pasado el boom maderero, se inicia la explotación de café. Tan sólo en la primera mitad de la década de 1890 se establecen 30 plantaciones de café en los municipios de Minatitlán, Hidalgotitlán y Suchilapa (Velázquez, 2009:296). Estas haciendas cafetaleras transportaban el café por vías fluviales, pero también construyeron ramales de ferrocarril para unirlos con el ferrocarril de Tehuantepec. En el caso de Coatzacoalcos, por no ser el terreno idóneo para el café, se sustituyeron los cafetales por plantaciones de hule para obtención de caucho:

En suma, a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX el Istmo veracruzano fue escenario de importantes innovaciones derivadas de su incorporación a nuevos circuitos comerciales internacionales [...] Esto condujo a la transformación de la vieja élite conformada por los antiguos hacendados, a la cual se sumaron grandes y pequeños empresarios forestales —entre los que se incluyeron cónsules de países extranjeros y jefes políticos cantonales-, comerciantes, rancheros, administradores de agro-empresas extranjeras y miembros del gabinete del presidente Porfirio Díaz convertidos en terratenientes (Velázquez, 2009:299).

Se trata entonces de un proceso de modernización de las haciendas, basado en el aumento de su productividad para la exportación de mercancías. Las formas de trabajo también se modifican. Así, como señala Hoffman (1989) para el Cofre de Perote, las haciendas madereras tienen una mínima parte de trabajadores fijos y el resto a destajo. Se amplía así la figura de los campesinos jornaleros. Como parte de este proceso de modernización cambian las dinámicas laborales-contractuales entre hacendados y campesinos/indígenas, que ven recortado su acceso a la tierra para producción de alimentos y se establecen más próximos de un modelo asalariado, dependientes de los pagos monetarios de las haciendas. Como señalan Léonard y Velázquez (2009), esta movilidad de los indígenas tuvo consecuencias en los posteriores procesos de reparto de tierras comunales y distribución de ejidos. Esto, una vez que los indígenas que se habían trasladado a vivir más cerca de las haciendas, o en las haciendas, al encontrarse fuera de sus lugares de origen, quedaron fuera de los catastros elaborados para establecer las listas de ejidatarios:

Insistimos sobre la relativa homogeneidad de la clase terrateniente del área: casi todos están ligados a la esfera comercial, industrial y política de Xalapa o del altiplano. Comparten una misma visión del modo de valorización de los terrenos. Con un capital proveniente de otras ramas de actividades, modernizan sus explotaciones; abren caminos, instalan a sus trabajadores en jacales y hasta crean escuelas (Hoffman, 1989:36-37).

De esta forma, ante el interés de capitales privados por la tierra, por las posibilidades de explotación vinculadas a la exportación de madera y café, los procesos nacionales de exclusión política y económica de los campesinos no son ajenos a las dinámicas locales en Veracruz. Desde las primeras décadas del siglo XIX se lleva a cabo una serie de procesos legislativos para limitar el acceso de los indígenas y campesinos a las tierras de cultivo en la República. La primera de estas legislaciones con importantes consecuencias para los campesinos es la ley estatal del 22 de diciembre de 1826 que indica que:

Todos los terrenos de comunidades indígenas, con arboleda o sin ella, se reducirán a propiedad particular, repartiéndose con igualdad a cada persona entre las de las poblaciones y congregaciones de que se componga la comunidad (Hoffman, 1989:35).

Esta ley es poco cumplida hasta 1856 cuando el gobernador del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave emite un decreto que declara vigente la ley estatal del 26. En el mismo año se decreta a nivel nacional la Ley de Desamortización de Fincas Rústicas y Urbanas Propiedad de las Corporaciones Civiles y Religiosas, conocida como Ley Lerdo. Sin embargo, a pesar de los decretos legales la expropiación de tierras a las comunidades y pueblos indígenas no fue homogénea ni inmediata. Muchos hacendados denunciaron que las comunidades eran corporaciones civiles y que, por tanto, podían ser afectadas por la Ley Lerdo. Para el caso de Minatitlán, Velázquez menciona que:

...sólo Chinameca y Minatitlán no tenían terrenos de comunidades indígenas, que los demás pueblos sí poseían terrenos comunales, pero que de ellos “solamente el de Jáltipam dio principio a los primeros trabajos para el reparto, y los ha suspendido. (Velázquez, 2009:301).

En la década de 1880, los intereses por las tierras productivas se intensifican y se arremete contra la propiedad de las comunidades para la ampliación de haciendas. De esta forma, en tan solo una década se decreta una serie de legislaciones para vulnerar la propiedad

indígena: leyes federales sobre terrenos baldíos en 1883, leyes de la República del 26 de mayo de 1884, ley sobre la “subdivisión de la propiedad territorial en el Estado” de 1889 (Hoffman, 1989). Como señala Hoffman, la época del porfiriato:

...favoreció a empresas “progresistas y modernistas” a través del desarrollo de las vías de comunicación, del comercio, del crédito, de ventajas fiscales, etc. En la zona [*Cofre de Perote*], un evento importante desde este punto de vista fue la construcción del ferrocarril de México a Veracruz, inaugurado en 1890, que sigue el trazado del camino real, pasa por Perote y atraviesa la hacienda de Los Molinos (Hoffman, 1989:35).

El ingreso de capital extranjero fue cada vez mayor. Aparte de las familias de ascendencia española herederas de haciendas coloniales, llegaron desde fines del siglo XIX capitales norteamericanos e ingleses con intereses cafetaleros, entre los que se encontraba el empresario inglés Weetman Pearson, quien obtuvo la concesión para la construcción del Ferrocarril de Tehuantepec y de los puertos de Coatzacoalcos y Salina Cruz (Velázquez, 2009), además de ser el dueño de la primera compañía petrolera (Hjorth Boisen, 2011).

En lo que respecta al largo proceso de afectación de las reformas a las comunidades indígenas del sur de Veracruz tenemos que, como señalan Léonard y Velázquez (2009), se llevaron a cabo de formas muy divergentes. Sobre el mencionado caso de Jáltipan, tenemos que muy temprano, en 1884, los indígenas nahuas procedieron al reparto de las tierras. Sin embargo, lo hicieron por medio de un sistema de condueñazgo. Esto implicaba la adjudicación de terrenos a un grupo de campesinos que se la distribuían a su interior en parcelas de trabajo. Se mantenía un título colectivo de la tierra en la figura del condueñazgo pero se contemplaba la posibilidad de venta de cada campesino de su parcela.

Como señala Velázquez (2009), casi todas las comunidades indígenas de la planicie del istmo veracruzano dividieron sus tierras comunales en lotes de condueñazgo. Lo que la autora señala es que la posibilidad de algunas comunidades de establecer condueñazgos, que permitía mantener un tipo de propiedad colectiva, dependió de la “fiereza” de los intereses del capital privado sobre la tierra, lo que a su vez se define por la calidad de la tierra y sus posibilidades de vincularse a la exportación y/o industrialización.

Un elemento importante de considerar es que, como señala Velázquez (2009), la adjudicación de los nuevos títulos de propiedad implicaba una carga tributaria a la

propiedad productiva, además de los costos de honorarios del ingeniero que midiera y estableciera los linderos de las propiedades, gastos que según la ley debieran ser asumidos por las comunidades interesadas en dividir sus terrenos. Esta carga tributaria desanimó a algunos campesinos a pelear por el reconocimiento y la adjudicación de sus terrenos. Como decíamos al inicio, las propias dinámicas de trabajo como jornaleros llevaron a muchos indígenas a alejarse de sus lugares de “origen”, lo que complicó el proceso de reconocimiento de quiénes serían los comuneros–indígenas beneficiados en el reparto de las tierras comunales.

Además de los altos costos del proceso de deslinde y de los problemas de las presiones de los hacendados, que extendían sus terrenos a la hora de medir y establecer linderos, están los problemas vinculados a la lógica de la propiedad. El reparto, tal como fuera definido en el decreto de 1889, suponía la delimitación de lotes individuales y continuos. Este modelo de propiedad era contradictorio con el modelo de uso de la tierra de las comunidades, donde, además de ser colectiva, era discontinua para que cada familia pudiera aprovechar distintos tipos de suelo:

Después de 13 años de trámites y desembolsos monetarios, tuvo lugar una división de los terrenos comunales que no sólo propició el surgimiento de nuevas desigualdades socioeconómicas al interior de la comunidad, al adjudicar tierras para uso agrícola a algunos y terrenos inservibles para tales fines a otros, sino que la escasez de dinero de los comuneros facilitó que muchos de ellos perdieran los títulos que amparaban la propiedad de los lotes (Velázquez, 2009:326).

Como señalado por esta autora, el proceso en la sierra de Santa Marta fue un poco diferente al ocurrido en el Istmo. En esta región serrana había dos comunidades indígenas con terrenos comunales: Pajapan-Minzapan con población nahua y Soteapan-Mecayapan de población zoque-popoluca y nahua. Para el momento de la declaración de la Ley Lerdo (1856), estas dos comunidades se extendían en el territorio político administrativo de cuatro municipios: Pajapan, Minzapan, Soteapan y Mecayapan. Si bien Pajapan y Minzapan iniciaron un proceso conjunto para el deslinde y adjudicación de tierras (que no se concluyó por problemas económicos), en Soteapan-Mecayapan el proceso fue distinto. Esta comunidad se opuso radicalmente al reparto de tierras y optó por un levantamiento

violento. A diferencia de las comunidades del Istmo, en esta región serrana los repartos no se llevaron a cabo hasta ya avanzado el siglo XX (Velázquez, 2009).

Los indígenas nahuas de Mecayapan no contaban con títulos coloniales como si los popolucas de Soteapan. Por esto en 1887 se declaran tierras baldías y nacionales los terrenos comunales utilizados por los nahuas de Mecayapan y se adjudican oficialmente a Carlos Guaglia y Luis García Teruel (Velázquez, 2009). Los popolucas establecieron una constante resistencia a los procesos de deslinde de sus tierras y lograron mantenerlas (si no legalmente, si en uso) hasta 1960, cuando ocurre finalmente el reparto ejidal de la reforma agraria en la zona dando origen a los ejidos: Soteapan, Mecayapan, Tatahuicapan, entre otros. Esto fue posible en parte porque, dada su ubicación geográfica, distante de los desarrollos económicos como el ferrocarril, el puerto y la explotación petrolera, hubo menos presión de los grandes capitales privados ya establecidos bajo una lógica empresarial más que terrateniente. De hecho en el hoy municipio de Mecayapan no existieron haciendas, siendo la más cercana una hacienda cafetalera localizada en el hoy municipio Soteapan. Por este motivo en el hoy territorio de Huazuntlán la lucha por las tierras era entre vecinos y se inició con la adjudicación de ejidos en la década de 1940; antes de eso, los indígenas nahuas trabajaban las tierras de forma libre.

Aunque con conflictos, estas legislaciones permanecieron vigentes a nivel nacional hasta el inicio del reparto de tierras de la reforma agraria en la década de 1930. Resulta importante señalar, como lo hacen Léonard y Velázquez (2009), que los decretos que atentaban contra la propiedad indígena, característicos de las últimas décadas del siglo XIX, fueron ejecutados desde los gobiernos de los Estados y municipios. De esta forma, la aplicación de estas legislaciones fortaleció los procesos de descentralización nacional. Así, en el caso del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, el proceso de privatización de tierras comunales de comienzos del siglo XX se conoció como el tejedismo, impulsado por el gobernador Adalberto Tejeda en sus dos periodos (1920-1924 y 1928-1932).

El proceso local de reparto de tierras apoyado en los poderes locales como municipios y gobernaciones se vio directamente confrontado por el proceso cardenista de reforma agraria. Este segundo proceso tenía por objetivo una re-centralización del poder en el gobierno de la república. Las agencias de reforma agraria encargadas de ejecutar los catastros, mediciones y adjudicaciones respondían directamente al gobierno central y no

pasaban por la estructura político-administrativa local. Los ejidos reemplazaban la autoridad de los municipios, generando un vínculo directo entre el gobierno de la república y los campesinos y habitantes del campo. De esta forma, la constitución de ejidos de la reforma agraria y el indigenismo de integración (Oehmichen, 1999), fueron las herramientas para la constitución de una nación única mexicana:

Una vez consolidada la estructura del Estado posrevolucionario hacia fines de la década de 1920, su tarea prioritaria fue la integración de las organizaciones comunitarias a un referencial nacional centralizado. Esta integración pasaba necesariamente por un proceso de representación y legitimación del Estado nacional en el seno de las sociedades locales; es decir, por la construcción de un dispositivo institucional eficiente de anclaje local del Estado que lo ubicaría como un referente y un actor centrales de las dinámicas sociopolíticas (Léonard y Velázquez, 2009:399-400).

El reparto agrario del gobierno posrevolucionario fue un instrumento de reestructuración política que pretendía debilitar las dos formas de organización de la tierra que habían definido el territorio rural mexicano desde la colonia: las comunidades indígenas y las haciendas. Se trataba de un fortalecimiento del gobierno central frente a los poderes regionales en el intento de construir una nación moderna integrada (Léonard y Velázquez, 2009). Así, para estos autores el establecimiento de ejidos mediante procesos federales de adjudicación de tierras fue una forma de debilitar los poderes locales y regionales, vinculando a los nuevos agentes de la tierra de forma directa con el gobierno central mediante: los sindicatos campesinos y posteriormente la CNC (Confederación Nacional Campesina), impulsada por el PRI.

Si bien Mecayapan había perdido legalmente sus tierras con la Ley de Desamortización de Tierras de 1856, los indígenas nahuas y zoque-popolucas de Soteapan y Mecayapan habían logrado mantener el uso de las tierras. Estas tierras habían sido adjudicadas a las herederas de Porfirio Díaz, pertenecían a la familia Romero Rubio desde 1902 y fueron vendidas en 1905 a la empresa Pearson. En 1931, los popolucas de Soteapan iniciaron los trámites para la recuperación legal de sus tierras. Sin embargo, entre 1930 y 1960 se llevaron a cabo debates y tensiones entre los agraristas y los comunitaristas al interior de la misma comunidad, para definir si el reparto se hacía por propiedad individual o por

propiedad colectiva. Así, no es hasta 1960 que se constituyen los ejidos de Soteapan y Mecayapan:

Desde finales de la década de 1950 los campesinos popolucas y nahuas de las congregaciones más amenazadas por la expansión ganadera empezaron a solicitar la intervención de las autoridades agrarias y a acogerse a la única opción jurídicamente válida que les quedaba: aceptar la dotación de tierras ejidales para cada poblado por separado. El reparto agrario se ejecutó entre 1960 y 1964 (Léonard y Velázquez, 2009:428).

El proceso de conformación del ejido Huazuntlán fue anterior. El Certificado de Derecho Agrario del ejido Huazuntlán cuenta con resolución fechada el día tres de mayo de 1944 adjudicando poco menos de dos mil hectáreas a 112 beneficiarios. Los autores citados subrayan que, aunque hubieran aceptado el reparto en ejidos que proponía el Estado, los indígenas nahuas y popolucas de Soteapan y Mecayapan transformaron el sentido del ejido dando acceso interno a la tierra a ejidatarios y no ejidatarios en la forma de “ejido comunal”. Así reprodujeron las formas comunales de acceso a la tierra aunque formalmente aceptaran las formas propuestas por el Estado. Fue hasta mediados de la década de 1990 que por el parcelamiento de los “ejidos comunales” el gobierno logra finalmente romper con las lógicas consuetudinarias que se habían mantenido a pesar de la constitución de los ejidos en las décadas anteriores.

Otros dos factores que influyeron en el abandono de los ejidos y de las prácticas consuetudinarias de manejo y distribución de la tierra fueron: el inicio de la actividad ganadera en la década de 1950, que implicó un proceso de concentración de tierras en manos de algunos comuneros; y la presión de las nuevas generaciones por tierras, esta vez restringidas por los límites con otros ejidos (Léonard y Velázquez, 2009):

... las dotaciones agrarias supusieron el desmembramiento territorial y político de las comunidades indígenas, el cual facilitó el anclaje local de las instituciones oficiales del Estado posrevolucionario y sus apéndices corporativos. Asociado a ello ocurrió un desplazamiento de los referentes comunales, considerados por las elites nacionales desde los albores de la Independencia como los soportes de las reivindicaciones autonómicas de los pueblos indígenas (Léonard y Velázquez, 2009:447).

Sobre este punto sabemos que en el caso del ejido Huazuntlán, hoy localidad con el mismo nombre, la mayor parte de los ejidatarios mantuvo la actividad agrícola de siembra de maíz y frijol. Sin embargo, se señaló que algunos campesinos, los que tenían mayores recursos, ampliaron su uso de tierras concentrando y cercando grandes áreas de este recurso para la cría de ganado.

Los procesos migratorios fundamentales hoy en la economía de las familias de las localidades del sur de Veracruz cobran fuerza después del año 1995. En coincidencia con la consolidación del modelo económico neoliberal que tiene llega al punto más álgido en términos de reformas en 1994 con la firma del TLCAN. Como señala Hjorth Boisen (2011) el foco de recepción de mano de obra procedente del sur del Estado de Veracruz es la frontera norte, Ciudad Juárez – Chihuahua, específicamente para el trabajo en las maquiladoras. La migración no es un fenómeno reciente en la región, sin embargo, sus características cambiaron desde mediados de la década de 1990. Anteriormente, desde 1968, por los desarrollos petroquímicos que trajeron de la mano crecimiento en el campo de la construcción y del comercio en el eje Minatitlán – Coatzacoalcos, los pueblos del Sotavento migraban entre semana para emplearse en estas ciudades o se trasladaban diariamente para realizar trabajos “urbanos” aunque mantuvieran una residencia “rural”.

Estas ciudades pasaron a ser centros laborales importantes, no solo para los habitantes de los pueblos del Sotavento, sino también para trabajadores de Estados vecinos. De esta forma, El sur de Veracruz, específicamente Minatitlán y Coatzacoalcos, se convirtió en un foco de atracción migratoria para otros Estados (Hjorth Boisen, 2011). Es desde este momento, aparejado con el proceso de abandono del campo como estrategia de desarrollo nacional, que las familias del Sotavento se hicieron cada vez más dependientes de los ingresos salariales. Cuando entre 1988 y 1993 se lleva a cabo una reestructuración de Pemex disminuye la oferta de empleo lo que afectó a los sectores habitacionales y de construcción. Es en este periodo que crece el sector terciario de la PEA regional. La crisis económica nacional de los años 1994 y 1995 que trajo la desvalorización del peso mexicano junto con la firma del TLCAN produjo una ampliación de las empresas manufactureras estadounidenses en la frontera norte lo que amplió la demanda de mano de obra de este sector. Si bien la contracción del mercado interno estadounidense generó una

disminución en la demanda de mano de obra esta se recuero entre 2001 y 2008 (Hjorth Boisen, 2011).

En este sentido se ha señalado, tanto por ex-comisariados ejidales de Huazuntlán y Mecayapan, el proceso de titulación de tierras iniciado en 1995 por el PROCEDE tuvo de positivo acabar con la disputa con tierras por los ejidatarios y aplicar el reparto equitativo de tierras para todos los ejidatarios. En el caso de Huazuntlán sabemos que en 1997 se inicia el pedido a PROCEDE para la medición y titulación individual y que para el año 2002 se contaba ya con los certificados de derechos parcelarios. Para este momento ya eran 215 ejidatarios, es decir en 55 años prácticamente se duplicó el número de propietarios agrícolas en Huazuntlán.

La década de 1990 marcó el último paso en la desarticulación de la ciudadanía comunal-colectiva, primero por medio del cambio al artículo 27 constitucional en 1992 y segundo por la creación del PROCEDE en la segunda mitad de los 90 (Léonard y Velázquez, 2009):

El paso siguiente, con el “desempoderamiento” de las instituciones ejidales a raíz de las reformas legales de 1992 y del Procede, contribuirían a reforzar el carácter individual de la ciudadanía ejidal, acentuando la estratificación de las categorías socioagrarias (Léonard y Velázquez, 2009:445).

Los cambios en el artículo 27 constitucional, referente a la propiedad de las tierras y aguas en territorio nacional, representan un arremetimiento contra la colectividad de la propiedad. Al establecerse que las tierras pueden ser vendidas, rentadas, hipotecadas; al permitirse el ingreso de capitales privados en terrenos rústicos; y al darse por finalizado el reparto agrario, se pasa al orden de la propiedad privada individual, proceso que se vio reforzado por la acción práctica de la titulación a través del PROCEDE. Esto promovió la migración en las familias de Huazuntlán a la frontera norte para emplearse en las maquilas.

Sostenemos, como Bartra (2005) y Rubio (2002), que estos procesos de privatización de la comunidad no solo acabaron con la existencia de una ciudadanía colectiva y consuetudinaria, sino que reflejaron el proceso de neoliberalización de la política agraria mexicana iniciado en la década de 1980, con el abandono definitivo de un proceso de desarrollo nacional basado en la vía campesina. Al dejar de ser el campo un elemento central para el desarrollo nacional se abandona a los campesinos, quedando desprotegidos ante los intereses (y desintereses) del capital. Como mencionamos en el apartado anterior,

si hasta la década de 1980 los campesinos eran explotados del sistema capitalista, para los años 2000 estos han pasado a ser despojados de toda posibilidad productiva y por tanto quedan radicalmente excluidos del sistema económico y político nacional (Rubio, 2002).

Sabemos entonces, desde esta revisión histórica de la configuración actual del territorio de la sierra de Santa Marta, que las tierras de Mecayapan, aunque de propiedad privada terrateniente desde inicios del siglo XX, fueron de uso comunitario, colectivo hasta que entre 1940 y 1960 se constituyeron los ejidos del actual municipio. El municipio Mecayapan, fundado en 1831, existió en tiempos coloniales (desde el siglo XVI) como pueblo perteneciente a la provincia de Coatzacoalcos. Con el Decreto de 22 de junio de 1889 antes mencionado, fueron finalmente establecidos sus límites actuales al definirse los linderos entre los municipios Mecayapan y Pajapan.

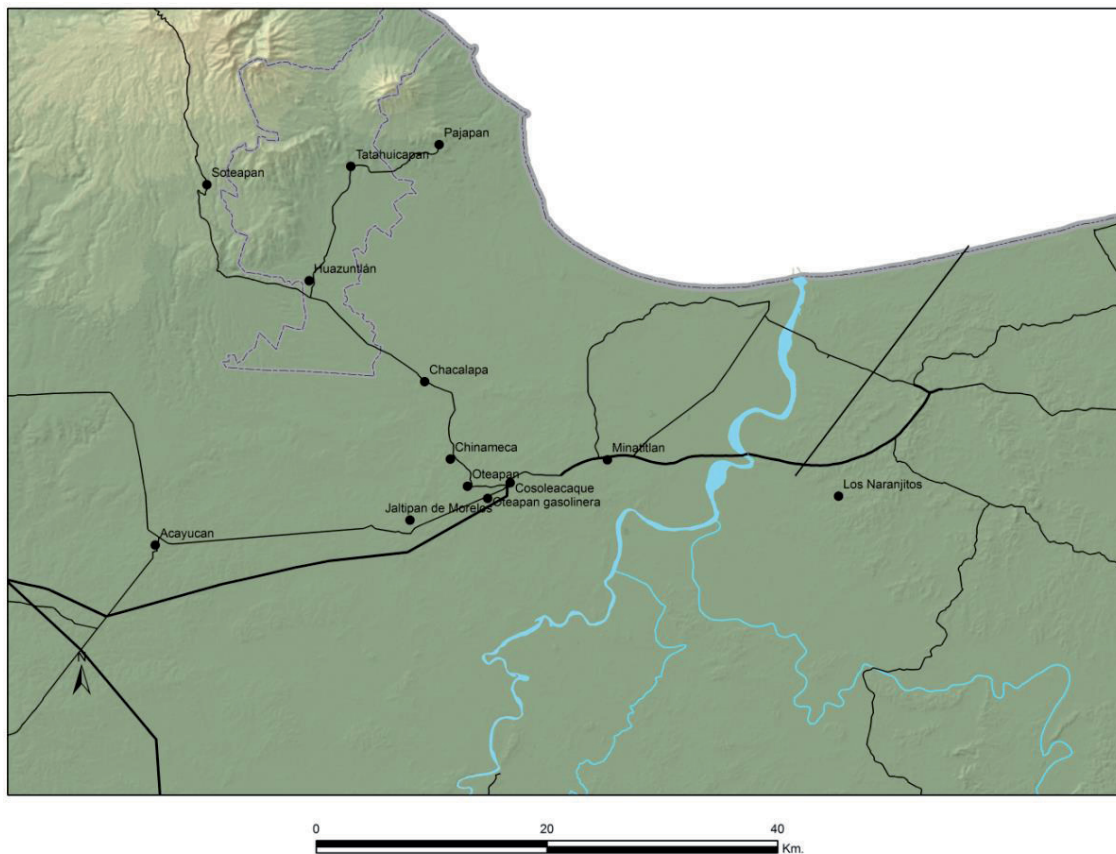
Para nuestro interés específico tenemos que la localidad Huazuntlán es una de las 76 localidades que componen el Municipio Mecayapan y es la segunda localidad en tamaño, concentrando una población de 3 160 habitantes, poco más de la mitad de habitantes que tiene la cabecera Mecayapan, localidad más grande del municipio. En Huazuntlán, la principal actividad agropecuaria ha pasado a ser la ganadería. Desde las modificaciones constitucionales de 1992 se han vendido parte importante de las parcelas agrícolas, las que han sido concentradas por algunos capitales privados externos a la comunidad y utilizadas para la cría de ganado. Desde la Secretaría de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural, Francisco Labastida Ochoa, durante el gobierno del presidente Zedillo, impulsa el programa de Palma Aceitera. En Huazuntlán es en 1997 que se inicia el traspaso de la milpa a este cultivo. Este programa contaba con un apoyo económico para los palmicultores; sin embargo, el programa se cancela cuando Labastida pierde las elecciones presidenciales de 2000 frente a Vicente Fox.

Desde la década de 1990 el cultivo de maíz disminuyó notablemente, los campesinos de Huazuntlan mencionan que se debe a que las tierras no son propias para este cultivo. Actualmente, al parecer es Soteapan el ejido que produce más maíz en la región. Hoy en Huazuntlán gran parte de las tierras están en manos de capitales privados externos y son utilizadas para la cría de ganado, otra parte de las parcelas, las mayores, se utilizan para la palmicultura, un porcentaje menor se destina a la producción de fruta y una muy pequeña cantidad se mantiene en la producción de milpa.

Según la Subsecretaría de Planeación de Veracruz, para el año 2010 la población total del municipio Mecayapan era de 17 333 habitantes, de los cuales 8 501 eran hombres y 8 832 mujeres. La principal actividad agropecuaria del municipio es la ganadería, siendo que de los 298.5 km² de superficie continental que posee, 205.2 km² se destinan a pastizales, estando apenas 44.1km² destinados al uso agrícola.

Según el censo de 2010 del INEGI, el 74.41% de la población del municipio Mecayapan es indígena, habiendo un total de 11 571 personas mayores de cinco años hablantes de una lengua indígena. Entre estos el porcentaje de mujeres es mayor que el de hombres siendo 5 587 hombres y 5 984 mujeres. La tasa de analfabetismo en personas mayores de quince años es de 27%. Cabe señalar que, según los datos de CONEVAL, para 2005 llegaba a 61.5 el porcentaje de población en situación de pobreza alimentaria en Mecayapan.

Mapa 2. Huazuntlán y localidades vecinas de flujo comercial y caminos



Elaboración: Gerardo Jiménez

2.2.2 La Educación Superior Intercultural en Huazuntlán: La Universidad Veracruzana Intercultural

En relación al sistema de educación, la localidad Huazuntlán cuenta con dos escuelas preescolares, una federal y otra estatal: “Ignacio Zaragoza” y “Juan Enrique Pestalozzi”; dos primarias, una estatal y la otra federal bilingüe; “Santana Rodríguez” y “Axayacatl”; una telesecundaria: “Ignacio José de Allende, y una institución de nivel superior: “Universidad Veracruzana Intercultural” (UVI).

Mapa 3. Croquis del área urbana de Huauntlán.



Elaboración: Enrique Luis Gómez

La Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) inició su funcionamiento en el año 2005 “con un discurso de compromiso social por los pueblos campesinos e indígenas de

Veracruz, reconociendo así el estado de marginación en que se encuentran” (Gómez, 2011:6). A diferencia de otras Universidades Interculturales, la UVI surge por iniciativa de un grupo multidisciplinario de investigación, desde el Seminario de Educación Multicultural en Veracruz (SEMV), creado en 1996 dentro del Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la Universidad Veracruzana (UV). La UVI, entonces, nace y se mantiene hasta hoy vinculada a la UV.

Entre los meses de enero y marzo de 2005, se llevó a cabo un diagnóstico de las características socioeconómicas en siete regiones del Estado de Veracruz. Utilizando el Índice de Marginación, el Índice de Desarrollo Humano y el Índice de Desarrollo Social y Población Indígena (UVI, 2005), se analizan las condiciones de pobreza y exclusión de la población veracruzana. En este mismo año, desde un planeamiento realizado a partir de los resultados del diagnóstico, la UVI inicia su funcionamiento en instalaciones provisionales, con dos licenciaturas: Gestión y Animación intercultural (GAI) y Desarrollo Regional Sustentable (DRS).

En el año 2007 se elabora una reingeniería curricular para dar nacimiento a la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), la que sirve como tronco común de las hoy cinco orientaciones: Lenguas, Comunicación, Sustentabilidad, Derechos y Salud; además de una Maestría en Educación Intercultural. La UVI se crea con la finalidad de:

... favorecer la convivencia democrática de la sociedad veracruzana, así como los procesos de generación del conocimiento de los pueblos de las Regiones Interculturales, mediante la formación de profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo económico y cultural en los ámbitos comunitario, regional y nacional, cuyas actividades contribuyan a promover un proceso de revaloración y revitalización de las culturas y las lenguas originarias (UVI, 2005).

Asimismo, se menciona que los tres principios de trabajo para el desarrollo en términos interculturales son la sustentabilidad de las regiones, el arraigo de las personas a sus comunidades, evitando la migración, y la protección del medio ambiente³⁷. Para llevar a cabo dicho objetivo, la UVI funciona mediante un modelo educativo intercultural,

³⁷Para mayor información consultar la página de la UVI: <http://www.uv.mx/uvi/universidad/identidad.html> (visitada el 23 de agosto de 2011).

presencial, semi-presencial y en menor medida virtual con una duración de ocho semestres, donde se concilian horas de clase áulicas y salidas de campo de los alumnos en compañía de profesores para la realización de investigaciones vinculadas con grupos comunitarios.

Parte del objetivo de la UVI consiste en contribuir a la ampliación de la cobertura educativa en el Estado, objetivo planteado por el Plan Veracruzano de Desarrollo 2005-2010, pero promoviendo una oferta educativa pertinente, lo que responde al trabajo que viene realizando la UV con la CGEIB. Es así como se resuelve que la UVI trabaje en sedes descentralizadas y que dichas sedes se localicen en las zonas del Estado con mayor presencia indígena. Con esta finalidad se lleva a cabo el Diagnóstico y Estudio de Factibilidad de la UVI en el año 2005, a partir del cual se identifican las cuatro sedes donde funcionará la UVI desde el año 2007: la Huasteca, el Totonacapan, la zona de las Grandes Montaña y la de Selvas, además del local central de la UVI en Xalapa. De esta forma, las Regiones Interculturales:

... están constituidas por un conjunto de municipios que comparten rasgos culturales, tienen condiciones socioeconómicas desfavorables, cuya población ha sido históricamente marginada de la educación superior, o que si la ha tenido, no ha sido pertinente a sus necesidades y a las que la Universidad Veracruzana Intercultural espera dar cobertura (UVI, 2005:2).

La selección de estos cuatro indicadores para la definición de las regiones interculturales se apoya en los estudios sobre desigualdad y exclusión social, además de los censos, que evidencian que la población indígena se concentra mayoritariamente en zonas rurales o municipios pequeños, que son zonas geográficas de exclusión en términos de acceso a servicios y cumplimiento de derechos. Es decir, se da una coincidencia entre pobreza y condición étnica. Si bien es innegable esta coincidencia, y a ella nos hemos referido en los apartados anteriores como el resultado de un proceso histórico de colonialidad del poder, queremos aquí señalar que, aunque la UVI define que su intención es ofrecer una educación intercultural desde y para las demandas y necesidades de la localidad, sigue muy apegada a la lógica desarrollista del capital humano. Ello se evidencia cuando se reconoce que el principal criterio para identificar las zonas de ubicación de las sedes ha sido la exclusión por condición de pobreza. De esta forma, se piensa la universidad como la oportunidad de

profesionalización y acceso a empleo y, de esta forma, se pretende contribuir a la lucha contra la exclusión social.

Un antecedente importante que encontramos citado y analizado en el documento del diagnóstico se refiere al trabajo del Consejo Nacional de Población (CNP), que en el año 2000 elaboró una serie de indicadores y estudios para la identificación de las condiciones socioeconómicas en las cuáles se encuentra la población mexicana. Con relación al indicador de población indígena, los índices de Marginación, Desarrollo Social y Desarrollo Humano en el Estado de Veracruz (UVI, 2005) evidenciaron que el Estado de Veracruz se encuentra en el cuarto lugar de las entidades con índice de marginalidad muy alto, después de Chiapas, Guerrero y Oaxaca. Al analizar el índice de marginalidad al interior del Estado se identifica que las regiones Huasteca, Grandes Montañas, Selvas y Totonaca son las que alcanzan niveles más altos. El Estado de Veracruz se encuentra en el puesto 29 del índice de Desarrollo Humano a nivel nacional. Como en el caso anterior, las mismas cuatro regiones son las que presentan índices de Desarrollo Humano más bajos al interior del Estado. Finalmente, el Estado de Veracruz es el tercero con mayor presencia de población indígena a nivel nacional. En un análisis al interior del Estado se identificó que las cuatro regiones con mayor presencia de población indígena coinciden con los índices anteriores.

Se confirma para los cuatro indicadores la coincidencia entre población indígena y población en condiciones de exclusión social, coincidencia que se da en las regiones de la Huasteca, el Totonacapan, la zona de las Grandes Montaña y la de Selvas. Se establecen entonces estas cuatro regiones como las sedes de la UVI. De esta forma, la UVI es un interesante espacio que permite estudiar el proceso de formación en educación superior de una población que cuenta con dos de las características presentes en la población más excluida: su procedencia indígena y su condición femenina, esto último una vez que el seguimiento de matrículas ha mostrado que en todas las sedes de la UVI, en las cinco generaciones que han egresado hasta el momento, la mayor parte son mujeres.

Lo que hace además interesante la propuesta conceptual de la UVI es que pretende combinar la ampliación de la cobertura educativa hacia poblaciones hasta ahora excluidas de la educación superior con la oferta de carreras culturalmente pertinentes en las regiones. Desde una visión de la colonialidad del poder (Quijano, 2000) y del saber (Lander, 2010) el

equipo de IIE de la Universidad Veracruzana ha trabajado desde su surgimiento por la inclusión e integración de saberes locales y occidentales, intra y extra-áulicos en la universidad, y no sólo la traducción de saberes. Por ello, se parte del reconocimiento de la relevancia de los saberes locales indígenas y la centralidad no sólo de su preservación, sino de su difusión para el desarrollo nacional.

Como parte de la preocupación por garantizar la pertinencia de la propuesta, el equipo del IIE se encuentra desde el año 2010 realizando una fase de investigación concentrada en indagar en los egresos de la universidad, analizando sus aportes a la inserción laboral de los egresados y al desarrollo local de sus comunidades (Dietz, 2010).

Como menciona Gómez (2011), el espacio extra áulico resulta sumamente enriquecedor en la formación de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), al ir trabajando con iniciativas de gestión, intervención o investigación. Esta autora señala además que en el proyecto de la UVI “la comunidad es un punto nodal de la enseñanza-aprendizaje” (Gómez 2011:7). Los intercambios entre saberes académicos y/o científicos abstraídos por los estudiantes al pertenecer a una universidad, son puestos en diálogo con los saberes subalternos, saberes locales, históricamente no reconocidos por la hegemonía epistemológica occidental (Dietz, 2010). No obstante, tal y como recoge Gómez (2011), estos procesos de reciente aparición están generando lo que Dietz llama un *incipiente diálogo de saberes* (2010). Es a este diálogo de saberes a lo que, sostenemos, debe apuntar una verdadera educación intercultural; y, en nuestro proceso de investigación en esta tesis, a lo que debe apuntar una antropología de la interculturalidad.

Desde septiembre de 2005, a la sede Selvas han acudido jóvenes, en su mayoría nahuas y zoque-popolucas de la zona de Soteapan, algunos otros zapotecos, chinantecos y afroestizos, así como jóvenes no indígenas. Los municipios de los que proviene la mayor parte de los estudiantes son: Mecayapan, Oteapan, Soteapan, Cosoleacaque, Zaragoza, Minatitlán, Acayucan Jaltipan, Coatzacoalcos, Pajapan, Tatahuicapan de Juárez, Santiago Sochiapan, Playa Vicente, Hueyapan de Ocampo, Sayula de Alemán, Chinameca y Uxpanapa.

Actualmente la plantilla académica de la sede Selvas está compuesta por cinco profesores de tiempo completo, que fungen como coordinadores de las cinco orientaciones; hay, además, quince profesores por horas y cuatro académicos que ofertan sesiones de

trabajo en los semestres (cfr. UVI, 2005). La sede cuenta, además, con cuatro personas en el área académica administrativa y con un coordinador. La sede Selvas es una de las tres sedes que cuenta ya con instalaciones propias; instalaciones que fueron entregadas en octubre de 2011, luego de varios años de funcionamiento en instalaciones prestadas por los ejidatarios. En dichas instalaciones se cuenta con aulas, cubículos para docentes, biblioteca, auditorios y oficinas de coordinación y dirección. Se cuenta, además, con baños y sala de computo.

Según datos de la Secretaría académica de la sede Selvas, recogidos por Gómez (2011), en el semestre 2012-1 (de agosto a diciembre de 2011) asistieron 142 estudiantes repartidos en los cuatro semestres de la LGID, siendo la mayoría mujeres. Estos datos permitirían identificar una tendencia creciente en la población femenina de acceso a las Instituciones de Educación Superior, especialmente en las interculturales (Schmelkes, 2008), lo que se habría observado desde la primera generación de egreso y se mantiene presente. Esta situación guardaría coherencia con lo que viene ocurriendo, en términos generales, en las nueve universidades interculturales reconocidas por la CGEIB.

Respecto al tipo de estudiantes de la sede Selvas, se trata principalmente de jóvenes que al terminar el bachillerato ingresan a la UVI. Cabe recordar que el ingreso no está condicionado por la aprobación de un examen de ingreso, como en las universidades convencionales. En la UVI se prioriza el ingreso de estudiantes que demuestren vínculos comunitarios y que cuenten con una idea de proyecto de vinculación para el desarrollo local. En coherencia con lo estipulado por la CGEIB, la UVI no limita el acceso por conocimientos académicos al ingreso, comprometiéndose a desarrollar durante el primer semestre las competencias y habilidades académicas necesarias en los y las estudiantes. Sin embargo, cabe especificar que hasta la fecha no se ha rechazado a ningún/a postulante. Tal y como ha señalado Gómez (2011), generalmente los y las estudiantes provienen de telebachilleratos, Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CEBETIS), Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz (COBAEB), Instituto Veracruzano de Educación para Adultos (IVEA), entre otros. Cabe señalar que como perfil del egresado/a la UVI señala:

El egresado de la LGID tendrá los recursos conceptuales, metodológicos, heurísticos y axiológicos para desempeñarse como profesionistas en diversos espacios institucionales y organizacionales, potenciando las sinergias interactorales y movilizando recursos de toda índole, lo cual permite prever su satisfactoria inserción en el mercado formal de trabajo, así como en las iniciativas que surjan de las propias comunidades y organizaciones regionales, en un esquema de auto-empleo, con miras al fortalecimiento cultural, económico, político y ambiental de estas regiones. De esta manera la licenciatura estará contribuyendo a enfrentar el gran reto civilizatorio (UVI, 2005: sin página).

Sin embargo, tal y como ha identificado Gómez (2011), la generación de autoempleo es bastante difícil, siendo una mayoría la que está empleada en entidades gubernamentales, en instituciones locales y en el comercio. Es importante, además, señalar que un porcentaje importante de egresadas se dedica a trabajos domésticos no remunerados. Esto es inicialmente percibido de forma crítica como una no consecución de los objetivos de la UVI; sin embargo, es importante considerar que el “desarrollo” personal por la experiencia universitaria no consiste apenas en el acceso a empleo. De la misma forma, como sostenemos en esta tesis, el efecto educativo no está apenas vinculado a la ampliación de la escolaridad, no se mide apenas en términos de movilidad social por acceso a empleo y salario, sino por mejores condiciones de vida que pueden estar vinculadas a mayor participación y empoderamiento en la casa y comunidad y, como demostraremos en el análisis de la información construida en campo, al establecimiento de redes afectivas más armoniosas.

Según el mismo estudio de Gómez (2011), para octubre de 2011 habían egresado de la sede Selvas un total de ciento veintinueve personas. De la primera generación salieron setenta y ocho, de la segunda treinta y ocho egresados/as y de la tercera generación egresaron trece personas. Con base a un pequeño estudio llevado a cabo en UVI Selvas de marzo a octubre de 2011 por Gómez (2011), en torno a la ocupación de los y las egresadas de la UVI sede Selvas, con una muestra de 61% de los y las egresadas de las tres promociones, se identifica que las ocupaciones realizadas por estos jóvenes son: ama de casa, trabajo en la agricultura, comerciante y en mucha menor medida trabajo asalariado dependiente.

En el presente capítulo hemos intentado presentar el marco contextual de la investigación. Desde un análisis de la colonialidad del poder hemos analizado el proceso histórico de constitución del marco agrario actual de Huazuntlán y el surgimiento de la UVI como resultado de un debate académico a nivel nacional en torno al lugar de la población indígena en el proyecto de nación mexicana. Es a partir de la comprensión de lo que es Huazuntlán como contexto intercultural que las historias de vida del capítulo siguiente y los análisis de los capítulos finales deben ser interpretados.

3. Doble reflexividad y estudio colaborativo en práctica: las historias de vida

Considerando que la metodología se construye, al menos en primera instancia, en función a la propuesta de investigación, a la pregunta y los objetivos de la misma, recordamos aquí la pregunta que guía este estudio: ¿Cómo entender los efectos educativos en la vida de mujeres indígenas en contextos interculturales?

Como hemos señalado en la introducción y en el primer capítulo de este trabajo, esta investigación pretende abrir la noción de efecto educativo. Esto desde una crítica sustentada en la evidencia empírica, de lo limitado de una noción de efecto educativo amarrada a la lógica desarrollista del capital humano. Como mostramos en el segundo capítulo, una de las principales consecuencias del paso del indigenismo a la interculturalidad como política transversal es que al aceptar que la universidad (así como la educación básica) debe responder a los requerimientos, intereses, exigencias de la localidad, la misma oferta académica debe perfilarse en función al reconocimiento de otras formas de comprender el mundo. Debe integrar otros saberes y formas de saber para ser pertinente. Por tanto, su finalidad es necesariamente otra.

Su finalidad no puede más ser la inserción laboral, el aumento en el consumo, el desarrollo basado en consumo y acumulación. Toca repensar la finalidad de la educación formal, en este caso superior universitaria, en función a una diversidad de formas de comprender el mundo y la vida. De esta forma, es justamente en lo que hemos llamado un contexto intercultural, donde se hace más apremiante discutir la noción de efecto educativo desde comprensiones propias, emic de lo que es el aporte y función de la escolaridad.

Como mencionado también en la introducción de la tesis, decimos in-corporar a la tesis las narraciones biográficas en extenso. Esto básicamente por dos motivos:

1) dentro de una antropología intercultural entendemos la base de la doble reflexividad, y específicamente la etnografía doblemente reflexiva, como elemento central y característico de esta comprensión de la antropología. Como señala Dietz:

La resultante “etnografía doblemente reflexiva” completa la concatenación de perspectivas emic y etic con una perspectiva dialéctica y estructural emic-etic, que es particularmente aplicable al estudio de instituciones y organizaciones

cuyos actores co-reflexionan con el mismo proceso de la investigación unto con el/la antropóloga” (Dietz, 2011:4).

Así el trabajo colaborativo, participativo que ha caracterizado el hacer de esta tesis solo pude plasmarse en una redacción que incorpore las voces de las sujetos del estudio. No cabe en nuestra intención, de dar espacio para la palabra del/a Otro/a, el ejercicio cercenante de sus reflexiones presentadas a modo de citas extraídas de contexto.

Desde la etnografía doblemente reflexiva se comprende que el conocimiento es construido en negociación desde dos procesos de reflexividad: el del/la investigador /a y el de los/as sujetos/as en el proceso de investigación. Por esto mismo se trata de un proceso de investigación colaborativa. Se trata de una negociación de interpretaciones, porque se da la posibilidad a las sujetos, en este caso, de dialogar con las interpretaciones iniciales de la investigadora. Lo que no solo da voz a los/as sujetos sino que considera posible y relevante poner a prueba las interpretaciones elaboradas por los/as académicos/as.

2) como el interés es identificar los efectos que ha tenido la experiencia escolar, comprendido como los cambios positivos que ha producido el paso por la escuela, es importante entender la experiencia vital como un proceso amplio y de largo aliento.

Desde un enfoque fenomenológico en la sociología (Schutz, 1979; Berger y Luckmann, 1985) entendemos que los proyectos de vida se constituyen, son plausibles de ser imaginados, desde, y solo desde, la experiencia vivida. Así la idea de experiencia de vida es central porque considera la vinculación entre pasado, presente y futuro. De eta forma, trayectoria, experiencia y proyecto son elementos interrelacionados en la constitución de los y las sujetos sociales. En base a esto consideramos que solo es posible entender el lugar que tiene la experiencia escolar hoy en función a las experiencias vitales en una visión amplia de trayectoria vital.

De esta forma, el método biográfico fue el identificado como más relevante para la realización de la investigación. Por permitir la construcción de información mediante el diálogo, la narrativa y la negociación de interpretaciones. De otro lado, el método biográfico permitió la reconstrucción de amplias trayectorias de vida que permitan visualizar el papel de las experiencias: familiar, escolar y laboral en las experiencias vitales y mundos de la vida (Schutz, 1979) de las sujetos del estudio. Como explica Boniolo:

El método biográfico como estrategia teórico-metodológica permite comprender la trama que conecta las características personales, las emociones, ideas y prácticas; ubicando la acción en situaciones específicas de interacción social donde la articulación con el contexto social es fundamental (Boniolo, 2009: 103).

Según este mismo investigador, el método biográfico: Se basa en el discurso narrativo; comprende el proceso de vida como unidad; centraliza las percepciones de los sujetos; aporta categorías emic y parte de la interacción entre sujeto e investigador. Por tanto, apoya la idea defendida por la etnografía doblemente reflexiva, según la cual la información de campo se construye y no se recoge. Lo que, a su vez, necesariamente implica que en torno a esta construcción hay un proceso de interacción y negociación.

Según la bibliografía consultada (Boniolo, 2009; Sautu, 2004 y Elder, 1998) el método biográfico permite la reconstrucción del punto de vista del actor, en los significados construidos socialmente y en las relaciones micro-sociales. De forma tal que como el proceso etnográfico, aunque se fije en procesos “individuales” recoge percepciones sociales. De forma tal que el método biográfico permite una doble entrada, desde lo individual y lo social.

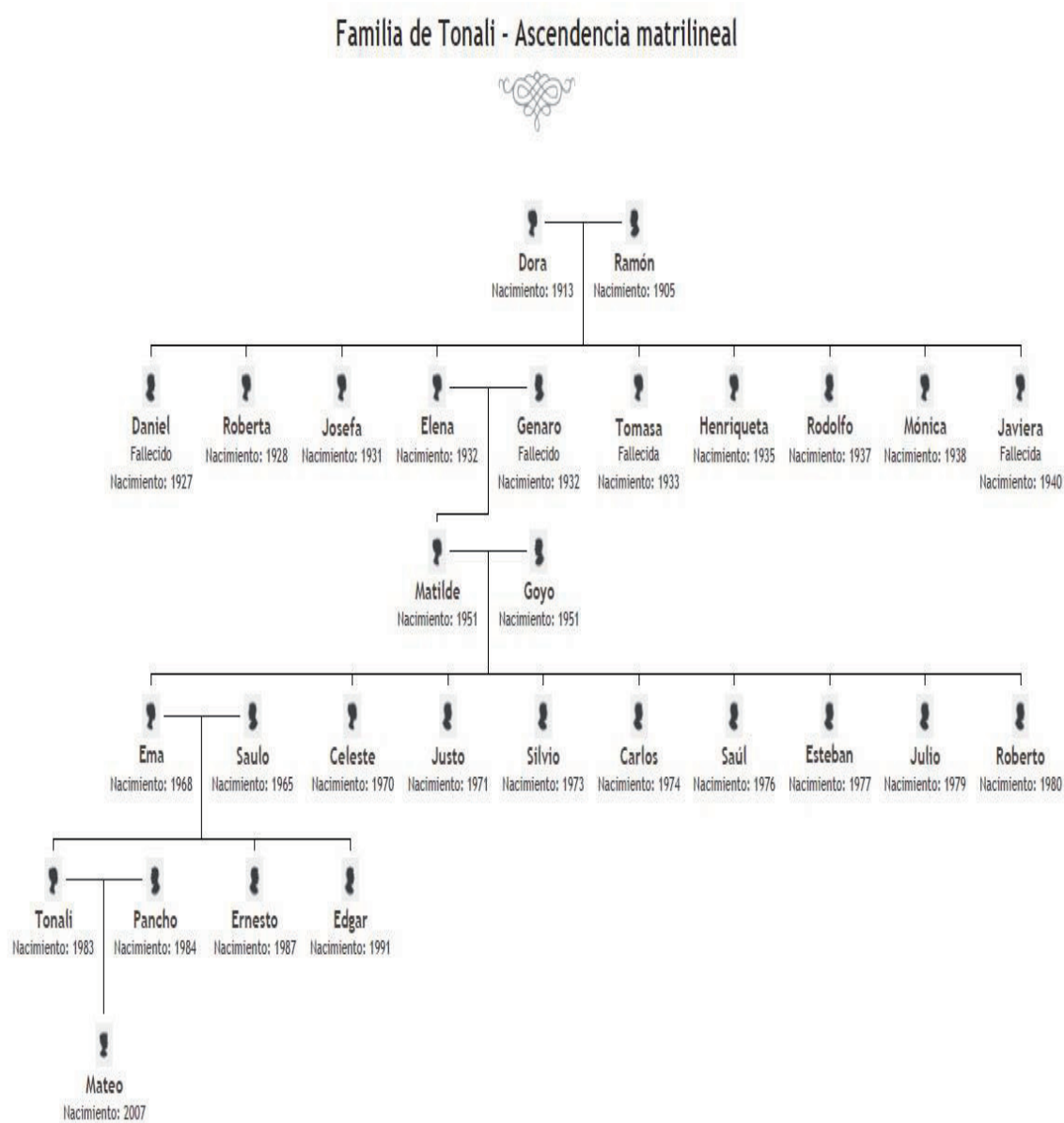
Sostenemos que la elección de trabajo desde el enfoque biográfico para la construcción de historias de vida se apoya tanto en lo sustentado en el capítulo teórico de la tesis, la antropología de la intercultural y el análisis crítico desde la colonialidad del poder, como en el segundo capítulo de la tesis, destinado a la descripción del contexto intercultural del estudio. De forma tal que será posible, en los capítulos siguientes relacionar las trayectorias de vida de los sujetos del estudio con los procesos que desde el indigenismo se llevaron a cabo en el siglo XX mexicano.

De esta forma, siguiendo a Boniolo (2009) y Sautu (2004) comprendemos que las narraciones biográficas permiten aproximaciones a tres niveles: 1) El curso de vida individual está ligado al proceso histórico que ofrece a cada cohorte de edad opciones y les impone limitaciones. Lo que se refiere al contexto histórico, político y social, centralidad de los periodos de inflexión. 2) La edad está asociada al desempeño de roles y a las expectativas y creencias propias de cada etapa vital. Referido a la contextualización etárea.

3) La vida está enraizada en relaciones sociales con familiares y amigos. Lo que se refiere al nivel de vínculos y redes.

Se presenta a continuación las cuatro historias de vida recogidas durante el trabajo de campo. Se trata de las narraciones biográficas editadas de Tonali, egresada de la UVI, su madre, abuela y bisabuela.

Imagen I. Árbol genealógico



Elaboración personal

Tabla IV. Información educativa, ocupacional y de residencia de miembros de la familia de Tonali

Sujeto	Pseudónimo	Nivel educativo	Actividad principal	Año nacimiento	Lugar de residencia
Tatarabuelo	Ramón	nada	fallecido	?	fallecido
Tararabuela	Dora	nada	fallecido	?	fallecido
Tío bisabuelo	Daniel	nada	fallecido	1927	fallecido
Tía bisabuela	Roberta	nada	-	1928	Naranjo
Tía bisabuela	Justina	nada	-	1931	Jaltipan
Bisabuela	Elena	nada	-	1932	Huazuntlán
Bisabuelo	Genaro	1 grado	fallecido	1932	fallecido
Tía bisabuela	Tomasa	nada	fallecida	1933	fallecida
Tía bisabuela	Henriqueta	nada	-	1935	Tonalapan
Tío bisabuelo	Rodolfo	nada	-	1937	Huazuntlán
Tía bisabuela	Mónica	nada	-	1938	Tonalapan
Tía bisabuela	Javiera	nada	fallecida	1940	Fallecida
Abuela (hija unica)	Matilde	1 grado	venta en Huazuntlan	1951	Huazuntlán
Abuelo	Goyo	1 grado	desaparecido - migrante	1951	Desaparecido
Madre	Erna	2 grado	costurera y venta ambulante	1968	Huazuntlán
Padre	Saulo	4 grado	empleado Mina	1965	Huazuntlán
Tía materna	Celeste	primaria completa	costurera y venta en casa	1970	Huazuntlán
Tío materno	Justo	primaria completa	maquila	1971	Juárez
Tío materno	Silvio	primaria completa	jornalero en Mina	1973	Huazuntlán
Tío materno	Carlos	prepa y hoy sigue estudiando	maquila	1974	Juárez
Tío materno	Saúl	primaria completa	milpa familiar	1976	Huazuntlán
Tío materno	Esteban	secundaria completa	maquila	1977	Juárez
Tío materno	Julio	primaria completa	maquila	1979	Juárez
Tío materno	Roberto	prepa	maquila	1980	Guadalajara
Ego - hija	Tonali	universidad	empleada Huazuntlán financiera	1983	Huazuntlán
Esposo	Pancho	universidad	desempleado - cuida del hogar	1984	Huazuntlán
Hermano	Ernesto	universidad incompleta	predicador - estudiante	1987	Huazuntlán
Hermano	Edgar	secundaria	empelado maquiladora Monterrey	1991	Monterrey
Hijo	Mateo	pre-escolar (asiste)	-	2007	Huazuntlán

Elaboración personal

3.1 Elena – Bisabuela

3.1.1 Condiciones de vida en la infancia

Bueno, yo ya llevo más de setenta de edad, más de setenta ya llevo. Nací en el año 1935. Soy originaria de aquí de Huazuntlán. En mi familia hemos sido siete mujeres. Siete mujeres y nosotras, a decir de verdad, no bien vestidas, pero como sea nos criamos. Siete

mujeres más dos hombres. En total hemos sido nueve, nueve hermanos. Pero le doy las gracias a mi madre porque aunque sea pobremente nos crió y ahorita ya nos dejó cada quien, ya estamos grandes ya también ¿no? Cada quien ya tiene su lugar.

Pues así, mi papá dice que vino chamaco todavía, era también como decir sin responsabilidad su papá. Su papá de mi papá fue un señor muy mujeriego y no sé cómo hacía que lo ven a una mujer y enseguida se amarra con ella y la embaraza y ahí se lo deja. No se echa responsable y mi papá dice que la embarazó a una mi mamá, pero no le daba manutención mi papá. Su papá de mi papá lo dejó.

Creo que de su papá de verdad, de su familia no sabemos. Sí creo que así fue. Me contaba: *-Me recogió y ahí estaba yo, como era fiesta antes se iba caminando a la fiesta-*. Se iba, aunque te platico, ya está muerto mi papá hace reteños y le recogieron a él. Como de grosero le dicen a su familia, ahí estaba mi papá con su familia en la fiesta, ya está grande el chamaco y le dicen a su tía que lo andaba: *-¿Por qué no me regalas este niño?-* Ella les dice: *-¿Qué será? Está muy hallado con nosotros, es mi sobrinito, lo estamos criando nosotros-*. Porque, como te digo, su papá bien irresponsable, su tía lo criaba, no su papá. *-Sí pero ya regálame, yo no tengo más hijos, allá no va a sufrir, le vamos a criar, le vamos a cuidar-*. Dice que así le dijeron...

Y bueno dice pues, se puso a pensar que lo tenía ahí. Le dice a mi papá: *-¿Qué piensas? ¿Te vas a ir?-* Que sale mi papá y le dice: *-Pues yo estoy dispuesto para que me lleven-*. Que lo llevan pues a donde ellos viven. Le dice su tía: *-Pero no te vas a arrepentir por nosotros-*. - *No, no me voy a acordar de usted-* le dice mi papá. *Bueno, adelante, si tú quieres, no te estoy sacando, ni le estoy diciendo al señor que le lleva, voy a ser responsable, yo soy porque ahorita yo te estoy criando y yo quiero que te crezca a ti-* le dice su tía.

Yo creo que sufría, que lo hacían sufrir, porque quiso irse con la señora. Dijo su tía: *-Piensas bien si te quieres ir tú sabes, pero cuidado, vas a llorar para allá-*. -*No, yo no, no voy a llorar para allá-*. -*Bueno, ahí tú sabes, si te quieres ir vete-* Así le dijo y se fue. Y sí lo trajo [a Huazuntlán] ese mi abuelita y como lo quería bastante al chamaco y lo quiso bastante, ahí lo creció a mi papá. Ya se hizo joven, ya muy grande ya pensó de casarse, antes fue nuevo, nuevo ya se casó y después que se creció ahí y dice que se encargó una señora, una viuda dice, su familia de ese mi abuelo, su hermana creo, no sabemos cómo lo

ve, entonces le dice: *-Bueno, deja que se crezca aquí, tú sabes si te quieres casar, tú lo sabes, si ya lo vas a poder mantener, si se puede-*. Y acá ha vuelto también mi abuelito, el que lo estaba criando: *-Ah bueno, si te quieres casar, cástate mi hijo, yo te voy a mantener-*. Esa ha sido una señora, pero le gustaba trabajar en campo, le dice: *-Bueno, si te casas, cástate mi hijo, yo te voy a ayudar de mantener-*.

Y sí pues eso le escuchó mi papá, se conformó, ya lo andaba pidiendo ya a mi mamá, y lo pidieron. Ese tiempo era más diferente, para pedir a una muchacha le hacían de castigar! Dice *-bueno-* mi papá. Le dice su papá de mi mamá: *-si tú te vas a casar con mi hija, a las cinco de la mañana venga aquí va a barrer todo-*.

No sabemos qué es el problema, lo que tenían antes los viejitos, si tú tienes tu hija y uno se quiere casar con ella ya le dices que lo venga a barrer aquí, o si hay que lo venga a limpiar bien el solar y que lo barre el joven. Que venga a barrer temprano, a las cinco de la mañana que lo venga a barrer ya. No sabemos qué pensamiento lo tenían antes los señores y así me platicaba mi papá.

Bueno, mi mamá es el única, la única mujer. Era sus hermanos puro hombre, ese otra vuelta puro hombre tenía sus hermanos, pero no lo querían que se case con mi papá. Ni su familia, sus hermanos de mi mamá no quería que se casara y porque era un desgraciado, pobre, pinche huérfano. Bueno, así le trataban, dice pues: *-pues me quiso también tu mamá y yo también lo quiso bastante-*. Una güera mi mamá, así como estás, pero bien gorda paraba. Y gorda mi mamá y pues dice mi papá *-como yo lo quise mucho a tu mamá. No me importa, aunque me andaban espiando en la milpa con su escopeta sus hermanos. Que me querían matar mi cuñado porque me casé con tu mamá. Nunca no me pudieron ver mis cuñados, siempre me veían como enemigo-*. *-Bueno-* dice, *-pero si tú me quisiste y yo también te quiero pues si ya sabe que te quiero, que me mate, pero yo no estoy cometiendo nada, no más por casar con ustedes, me tienen odio tus hermanos, no sé por qué será ese pensamiento tienen-*.

Aquí [en Huazuntlán] ya lo vio mi mamá cuando ya se creció mi papá y entonces ya pues encontró que no era de aquí. Y luego después y después de todo, vio que tenía su familia, mucha familia, en Jáltipan, que ya compareció. Que lo querían llevar todavía, pero

como ya se acostumbró mi papá en este pueblo, pues ya no se quiso ir³⁸. Ya no se quiso ir, entonces ya apareció toda su familia. Su mera familia, su hermano de su papá de mi papá y pues entonces querían que la lleven, ya mi papá como ya aquí se creció, ya no le gustó de ir para allá, ya se acostumbró aquí, *-yo ya no quiero ir para allá, ya mejor, estoy criando aquí con mi abuelita, me trata bien-*. Bueno pues no, no era abuelito, pero ya mi abuelito porque él lo crió ya, ella lo atendió bien y pues ya lo tratamos que es mi abuelito, porque mi abuela la quería mucho porque es mi papá.

Y así ya se juntaron pues dice, mis papás. Y nos han tenido hartos chamacos, casi toditos mujeres, te digo. El mayor de mis hermanos era Daniel, ese se murió ya hace como nueve o diez años. El primero vivía aquí [Huazuntlán], aquí encontró su mujer, pero ya después se fue a Jáltipan a vivir, porque mi papá era de Jáltipan, sí era de allá y ahora que se murió mi papá también lo llevaron para allá. Mi papá su nombre era Ramón, te digo, era de Jáltipan, pero se vino a vivir aquí a Huazuntlán y aquí halló mujer. Dora, así era su nombre de mi mamá, ya están fallecidos los dos. Ella de aquí de Huazuntlán.

Luego venía mi hermana Roberta, ese vive, todavía vive, vive en Naranjo con sus hijos. Ya enviudó, se murió su marido. Ella también vendía, como yo salía a venta. Su marido también agricultor, aquí puro agricultor todos han sido. Sí, yo me mantenía así cuando me quedé viuda. Puro vender, puro vender. De ahí, de esta Roberta seguía yo. De mí seguía mi hermana Justina. Pero ninguno fue a la escuela, te digo pues que antes no había escuela, no había profesor. Si tú querías aprender tenías que ir a buscar a alguien que te enseñe. No había de eso antes. Por eso ninguno de nosotros ha estudiado, ninguno sabe leer, solo no más mi hermano el finado Daniel. De ahí seguía mi hermana, la finadita Tomasa, ya está muerta mi hermanita, aunque más chica que yo ya está muerta. Esa vivía en Tonalapan. Pero mi hermanita, pobrecita, muy mal lo ha pasado porque el marido es muy así, muy malo pues. Quizá uno se muere de tanto coraje que hace.

Ahí venía Henriqueta. Ella está viva, pero así también bien flaquita, ya le quiere llevar la muerte ya. Ella también en Tonalapan está, por allá hizo su casita. De ahí, mi hermano

³⁸ Cuando ya era mayor de edad, trabajaba en la milpa y se quería casar, su familia biológica quiso que volviera a Jáltipan. Pero él no quiso volver, se quedó en Huazuntlán, hasta que murió. La milpa era de él, en la década de 1920 ocupó un terreno. Recordar que en Huazuntlán no hubo haciendas ni era comunidad con título colonial. Los habitantes de Huazuntlán tomaban predios agrícolas para trabajar la milpa. Recién unos 20 años después se inició el proceso de constitución de ejidos en la zona y desde ahí fue ejidatario de Huazuntlán.

Rodolfo. Rodolfo era un artista. Vive aquí en Huazuntlán, por allá por la orilla [del río]. De ahí viene mi hermana Mónica. Está en Tonalapan, pero era de aquí pues de veras está enfermita. Todos están ya enfermitos. Esa tiene aquí algo del corazón, cualquier momento se va a ir. Aunque joven pues, está nueva. Esa vez cuando yo me casé ella se estaba en su panza mi mamá, pero ya ves, la enfermedad. Tiene dolor del corazón, del corazón está mal. De ahí viene mi hermanita Javiera, el último ya. Esta la Javiera vive también aquí en Huazuntlán. Sí, tres vivimos aquí en este pueblo. Los que se han ido, porque todos somos de aquí, nacidos aquí, es por ganar la tierra. Pues por ganar la tierra lo llevaron, allá fueron a vivir allá. Ese tiempo estaban con el político de la tierra de la parcela³⁹ y pues fue a vivir para allá mi mamá y todos los viejitos fueron a vivir para allá. Allá no era pueblo, había puros, perseguían la pesca, no era pueblo, era monte puro, ahora ya es pueblo, ese tiempo lo andaban peleando por su ejido y fueron a vivir para allá.

Como te cuento pues, mis hermanos ya grandes ya, como yo, ya más grandes, ya varios están finados. Mi hermano ya murió, el mayor, el güero, ahora vivimos no más seis y, ya se murió también, ya lleva como tres años que falleció una mi hermana. Mi hermanita pues [Javiera], más chica que yo, se murió. Se puso así como mi hija [Matilde], pero como de plano no le hicieron caso sus hijas. No lo cuidaron pues. Su hija se fue a trabajar a Mecayapan, al municipio. No, ella no lo cuidaba, solito mi hermanita y pues hasta que se murió, nadie le tallaba su huesito.

De sus edades sí, pues, no me acuerdo yo. Año, eso no recuerdo. Yo creo que sí, como de año o año y medio ya estaba otra vuelta mi pobre mamá embarazada. Pues antes no había medicina para no tener familia como ahorita, ahorita pues el que quiere tener familia porque quiere.

Pero antes no había eso de sacar papel. Por eso no nos recordamos también de las fechas, las edades, Cuando me casé también nadie no tenía su acta, no, yo pensé de sacarle recién cuando ya se va a morir mi hermano. Estaba todavía en su cama, estaba platicando, ahí se juntaron varios como cuando nosotros, nosotros la familia cuando uno se enferma me vienen a cuidar varios. Todo la familia y fuimos a Jáltipan, nos juntamos todos, mis hermanas. Ahí estuvimos hablando, cuidando a mi hermano y este cuando lo escuché, ya

³⁹ Cuando se inició el reparto agrario en la década de 1930 se constituyeron los ejidos dando lugar a nuevos espacios urbanos. Chinameca y Tonalapan no existían antes ni como pueblos, ni como comunidades.

como que se viene a su pensamiento, quizá le dio ese pensamiento. Dice: *-Oye, Elena ven, ven a sentar aquí cerca de mí-. -Bueno-* le digo. *-Mira, tienes tu acta-* me dice. *-Yo no tengo-* le digo. Ya sabe que no tenemos nosotros, como animalitos no nos sacó con nada el papá mamá no tengo nada. *-No, tienes que sacar. Pues tu cuñado ha de saber cuántos años nació estás, tú hermana-* me dice. Pero ahora como está muerta ni podemos platicar bien ella. Él pues ya está muerto, dice: *-Tú lo has de saber cuántos años lleva esa tu hermana porque van a tener problemas el día que tú te vas a fallecer, van a tener problemas tus hijas. Las que quedan vivas, tú ya no, pero es una problema grande porque no tienes tu acta de nacimiento-. -Pues la verdad no tengo-* le digo. *-Pues ahorita por favor sácalo. Ahora que te vas a ir para allá, vete a Mecayapan, vaya a explicar bien y lo sacas-*. Así me habló ese mi hermanito el finado.

Pero ya lo hicieron en un papelito en cuántos años llevo y pues entonces este papel le voy a presentar allá del municipio para que me lo hagan el acta de nacimiento. Bueno y sí me lo hicieron y ese no fue por mi papá, ni por mi mamá, ya fue yo mismo. Le dio de pensamiento, mi hermano, ya estaba en cama, pero podía hablar bien todavía y ya no te digo estaba yo sentada sin pena y me llamó para yo hacer lo que me explica bien que lo voy a sacar. Me decía *-Saca tu acta, saca pronto lo que se pueda, tú le vas a tramitar para que te la saquen-*. Y lo hice y sí lo tengo guardada, el día que voy a cerrar mis ojos, ahorita tiene mucho problema uno que si no la tengo su acta de defunción. Ahí le piden como ahorita, ahorita ¿dónde sacamos los papeles? Que le entregamos eso para el programa de Oportunidad quieren ¿no sé por qué? Nos piden mucho papel. El otro entregué seis copias de credencial, copia de mi acta, copia de mi CURP, copia de, ¿cómo se llama? Se me olvidó. Todo lo saqué y le entregamos ahí de la Oportunidad.

Bueno, nosotros antes sufrimos mucho, la verdad. A nosotros nos crió mi madre. Tomaba mucho mi papá. Y aunque sea pobremente, ella nos crió. Pues él sembraba arroz para poder darle de comer a sus hijos. Él trabajaba su campo, trae su maicito para comer. No podían comer pues cosas buenas porque pues no hay, no hay. Nosotros comimos quelites, a veces, cualquier cosita, chipiles, de eso que crecía solito en la milpa. Eso es lo que nos crió ya mi padre. Pues ese vamos a comer, no había comida para dinero, no había. Antes estaban, digamos barata las cosas es cierto, pero no ganaban tanto tampoco. No había dinero.

Con tanta hija no le alcanza a mi papá. Pero sí compraba mi papá. Cuando a veces ya se pone a emborrachar, se olvida y anda caminando, anda borracho. Cuando lo vas a ver para allá viene, lo traen, lo sacan, pero ese tiempo, mana, estaban barato las cosas: 25 pesos un entero ¿cómo le dicen ustedes? el mondongo. Así también le dicen, lo traía mi papá cargando, aunque sea borracho, ahí lo trae mi papá arrastrando, pero barato, por 25 pesos entero, ahorita ¿dónde va a encontrar así? Ahorita por kilo cuesta, y él aunque sea borracho pues saca fiado, ya después le va a pagar ya. No, mi papá no es como este borracho de mi hija. Tomaba, pero no se olvida de nosotros pues, aunque sea, de vez en cuando, no diario pero sí buscaba, así pedía aunque sea fiado pero la cuestión es que le daban.

De ese entonces no había pues trabajo como ahorita. Y unos cien pesos, ya algo, antes ganaban ¿cuánto crees? Diez pesos, diez pesos ¡qué cosas van a hacer con diez o veinte pesos!!! Cuando dijeron ahora sí ya gana bien, veinte pesos ¡Dios mío! Para ellos decían que ya subió el sueldo [risas]. Pero no, no nos alcanzaba porque somos bastantes, somos siete mujeres y dos hombres. Pues así ya nos crió pues a lo pobremente pero pues gracias a Dios estamos aquí ahora, todavía pues.

Pues la pobreza. Antes se vivió muy pobre de verdad la gente. Antes no nos regalaba nadie ni un pedazo de trapo, nada, nada. Ahorita no puedes estar encuerada. Ahorita nos regalan, pero antes nada ¿quién te va a dar un pedacito de trapo? Comprando sí, pero nadie te regala, antes de plano no. No pues, ahorita entra carro, entra cuántas vendedoras, ya pues ya. Como el otro día estaba yo viendo y andaban vendiendo ropa, ese ya usada pues, y ya pues pero antes ¿Quién te lo va a andar vendiendo ropa? Nadie. Si te compran tus papás, no más así vas a tener tu ropa, sino pues así no. No hay dinero para comprar. Más que somos bastantes.

En esa época cuando nosotros éramos chicos no había todavía eso del ejido. Mi padre no era pues él ejidatario. Estaba todo el terreno así en comunidad, a donde tú quieres puedes trabajar, pero ahorita no. Sí tenía terreno yo, ahora tiene ya terreno, agarró mi hermano, mi hermano el que te digo, ahora ya lo negoció. Ya vendió bien caro, 200 mil o 300 mil, quién sabe cuánto. Pero eso era de su papá. Es de mi papá, su parcela era él pues, su parcela de mi papá, le quedó él pero nada, no le cuidó a mi papá, no le daba nada, lo que sufrimos nosotros, nosotros sí sufrimos lo que no debe de ser. Mi papá cuando ya está enfermito [tomaba], nosotros pura mujer lo cuidamos y ahí estaba acostado, mi otra hermana Justina,

que no más cruzando el puente llega, ahí vive mi hermana, ahí estuvimos velando a mi papá. Pero ese mi hermano le tenía miedo, no venía. Quién sabe por qué, hay varios hombres que le tenían miedo a mi papá porque estaba agonizando, nosotros lo velamos, ahí lo cuidamos. Y ese mi hermano que no iba, de fachoso se quedó con la parcela. Pues lo agarró él porque no lo cuidó a mi papá, no le daba nada de comer. Todo le agarró la parcela y ahora ya lo negoció al otro.

Y ayer dice, que estaba yo aquí sentada, ahí donde está su puesto de mi hija, yo como estoy aquí, estoy cieguita no lo veo de quién pasa, la otra vez me reclamó cuando no saludamos. Dice que aquí me habló dos, tres veces y no le hablé. *-Pero si no te conozco, no te acercas ¿cómo te voy a conocer?-*. Quizá porque estoy enojada. Le digo *-yo no conozco lo que voy a estar enojada-*. Ay Diocito no nos dice qué tienes con tu familia, Diocito nos da buen consejo para quitar eso, ese pensamiento de enojar al mirar a un hermano. Yo no, de ese costumbre no y bueno, la que me quiere hablar, ya ahora no puedo yo hablar porque no ve la gente pues. Dios también no me castiga, Dios porque Dios me está mirando cómo estoy. *-Pues sí no es porque no te quiera hablar, no estoy enojada, no me hablas pues cerquita por eso no te veo pues si eres usted-*.

Ese mi hermano [Daniel], el más grande, es el que estudió. Pero por su esfuerzo, su preocupación de él. No en escuela, sino buscando quién le enseñe. Este estudió con señor antes cuando nos criamos. Antes de que hubiera escuela ¡Y cómo le gustaba su estudio!! Pobre mi hermano, buscó un señor que sabe leer y así le fue dando su estudio de a poco, de a poco. Pues casi un poquito se estudió, pobre mi hermanito, porque ese tiempo, tiempo pobrísimo, nadie estudiaba, no había escuela, no hay maestro. Y este mi hermano iba a la milpa a trabajar con mi papá y después cansado, se bañaba y se iba donde este señor a que le enseñe. De su esfuerzo y su interés solo él ha estudiado y ha aprendido a leer.

3.1.2 Conyugalidad y maternidad

Pero te voy a contar: a este mi marido no lo conocí, pues como que yo no le conocí, no le conocía. Nunca me fue a ver a donde yo ando. Como que sin amor nos casamos porque nunca yo no hablé de joven con él. Es que antes era su gusto de los padres y las madres y lo vieron que buen campesino, como yo de dieciséis años. Sí creo que como de dieciséis años

me casé. Sí yo estaba chamaca todavía, como dieciséis creo me casé. Como por ahí pues así porque me ponía a jugar todavía. Sí hacía tortilla, pero yo la ayudaba ya un poquito a mi mamá pues. Pero igual chamaca solo de ayudarle un poquito más jugando andaba yo. Y un día así cuando era de noche ya se presentó ya la que fue mi suegra. Ya me fue a pedir ya con mi papá. Pero le digo, yo no lo quería, yo no lo quería. Pero dice mi papá: *-Pero si con este hombre no vas a sufrir, este hombre es buen campesino, te vas a vivir feliz-*. Pero bueno de tanto. Y yo no lo quería todavía. Estaba yo chamaca todavía, estaba chamaca, no piensa uno que tenga ya marido. Yo otra vuelta lo pienso pues, me dio lástima mi papá. Porque digo, *-quizá ya se cansaron que me están manteniendo, somos bastantes y pues así-*. Y después de todo hasta que me conformé de casarme.

Era joven también él, delgado, no gordo, fuerte, también, él no era gordo, él era flaquito. Porque murió joven. Desde que me casé agarró la música, la música andaba tocando como conjunto más bien y eso es lo que trabajaba con la trompeta del primero. Mi marido, él era que trabajaba eso y trabajaba con aquellos de Tatahuicapan, había varios, ya varias ahí, digamos, la que era se ingresó con él. Él sale aquí me deja, meten a un peón a la milpa. Lo vio que ya lo hizo su trabajo. Él se larga, va a andar tocando por ahí, donde lo buscan pues. Se iban por donde quiera por allá a los arrecifes. Bueno es que se iban, como no tomaba venía con su dinerito, venía lo que gana, pues ya le trae su dinerito y no sufrí de borracho no, gracias a Dios... Sí cumplía.

¿Tú crees que qué cosa es el casamiento es al cura? Es al cura, en la iglesia católica. Antes era así ese pensamiento todo se ocupaba del cura. Digamos, vamos a casar aquí del municipio pues era la firma del casamiento. No, así no más me llevaron a la iglesia católica. Ahí me fueron a casar pues y ese es el casamiento ¿Pero no es así verdad? Y pues ahí, gracias a Dios ¿Qué voy a hacer? Ya me trajeron para acá, pero se hizo boda grande todavía. Se hizo boda, mataron un toro grande. Se dio de comer bastante gente, sí, sí. Le invitaron todos mis familia, de lo que tengo familia de Jáltipan, había venido también, el único yo porque me casé bien, aunque no muy bien de cosas de firma del casamiento, pero te digo a la iglesia católica me casaron.

Mis papás, vivían para allá, para otro lado, yo cuando me casé ya, cuando me casé pues entonces ya aquí donde te digo hice mi casita. De niña allá vivimos, allá, con mi papá y mi mamá. Por el parque, por ese rumbo. Y ya después me casé y ya me vine para acá. Y aquí

viví con mi marido pues, aquí me dejó y aquí estoy. Ese es su solar del finado. Ya como quiere decir mi suegra, la que era mi suegra pues [la señora que crió a su padre], ella le dejó el solar a mi marido y ahí vivimos. Como no tuvieron mucha familia [no tenían hijos quienes criaron a su padre]. No más él, el único hombre ahí mi esposo. Pues quedó ya para nosotros este pedacito a donde vivimos y pues ya. Y vivimos aquí pues durante tiempo.

Yo te digo, yo no pensaba en casarme. Antes como que yo no tenía en mi pensamiento. Yo no pensaba de nadie, de nadie no. Como algunos se alborotan porque ya no es tu cariño, piensan en otros [hombres]. A mí no, yo no pensaba eso. Yo no pensaba eso ¿Para qué esas cosas? Ya vivo con mi marido ¿Ya qué más? Para que no más no me haga falta nada, vivía yo tranquila, no me hacía falta de nada.

Con el finado mi marido, no más una hija hemos tenido. Joven me dejó, no más una hija alcanzamos a tener. Y si lo llegó a casar a su hija. Con mi marido bien hemos vivido, nada nos faltaba, también no más con una hija, pues, no había necesidad y, como trabajaba bastante pues él, nada nos faltó. Había bastante fruta en ese tiempo, nadie nos roba las cosas, todos son campesinos los abuelitos, todos tienen en su campo. Pero ahora ya hay mucha gente ya así. Roban pues las milpas, así, que llegan su dueña, le meten la mano. El otro día estaban anunciando que le robaron ¿quién sabe qué? su elote en la milpa y que tuvo primero los elotes, así meten, los que no les gusta trabajar, lo roban o ¿quién sabe qué cosa le hacen? Pero la cuestión es que ya sacan dinero para comer.

Esta Matilde [hija] de pequeña sí fue a la escuela, si lo mandé. Ella sí le había yo mandado a la escuela. Era poco pues, sabe leer, aunque sea. Lo mandé y tan chamaca se casó pues ya no siguió su estudio, ya también se casó y ya. No te diré, no sé, no sé en qué grado quedó, aunque sea poquito pues algo estudió. Sabe leer ella, yo no sé. Bien vivimos con pocos hijos. Sí me ayudaba pues [Matilde], ya podía hacer ya tortilla ya, ya hacía cuando digamos me enfermaba yo, ya ella hacía la tortilla. Ya después de que se casó ya fue aparte también, con su marido en su lugar. Sí, ahí donde vivimos, ese fue cuando se crió, mi casa, ya después ya compró su solarcito, ahí pues fue a vivir con su marido, pero ya te digo, no es responsable su marido.

Esta mi hija también se había enfermado feo [Matilde], como mi hermanita [Javiera]. Pero ella se ha recuperado porque no lo dejaban sus hijas [Ema y Celeste], le tallaban su pie. De plano, estaba tirado, no podía ni poner un paso esta mi hija, estaba muerto de plano.

No podía ni para limpiar, ni para ensuciar, nada. Vamos a estarla levantando para limpiar. Como una criatura chiquito, así se había hecho. Así sufrimos, pero ahora ya ves, ahora, doy gracias a Dios que aunque sea así anda renqueando, pero sí, ya puede siquiera machucar su ropita.

Y por eso me acabé yo, porque yo lavaba todo la ropa de ellos [de sus nietos], lavaba yo bastante y ya le digo. Toda la gente me decía: *-Ese te vas a acabar. Tú trabajas bastante. Pero algún día te vas a arrepentir porque no vas a poder hacer nada-*. Y sí es cierto, ese sí es la verdad. Porque la verdad que sí yo lavaba en mi batea, lavaba bastante ropa. Aquí no hay agua, voy al río. Una bandeja de pantalones está en cuero mis hijos, de mezclilla, yo lavaba, lavaba. ¡Cómo es floja la gente! Ahora que se enfermó mi hija estaba aquí tirado, acostado y venían sus hijas [Ema y Celeste]. Todo yo le lavaba su ropa. Yo le hago tortilla como de cuatro kilos de masa compra, montón de masa. Voy a hacer tortilla enseguida, aunque sea grande para que le alcance pues. Pero yo trabajaba demasiado y ya mis vecinos me decían: *-Abuelita, tú trabajas como si fueras uno de quince años, pero te vas a arrepentir cuando ya estés enfermito, entonces te vas a acordar, nadie más te va a cuidar-*. Y la verdad que sí. Aquí estoy solita, nadie me cuida. Mi nietita [Tonali], me viene a ver un rato, así pero pues siempre un rato nada más, viene de noche, pero pues yo de gusto que me vengan a ver. Solita estoy, te digo.

Pero de ellas [nietas] ya ha sido diferente, se conocieron pues con sus esposos, ellos se conocieron solos, yo qué le voy a obligar a casarse. No ha sido como conmigo que me casaron o de mi Matilde que su papá le casó, con mis niñas ya fue diferente.

Pues esta Ema todavía lo vio a su abuelo, el finado mi marido. Lo vio cuando ya está sentado, lo veía que lo sufre mi hija con puro chiquito lo tenía sus hijos. Rápido tenía otro. Decía mi marido: *-Agárralo ya a esa niña, agárralo para que se crezca. Ya ahora la hija ya tiene otro, ya no le da tiempo de cuidar-*. Le digo: *-Cierto-*. Y aquí lo tuve pues a las dos. Mis niñas pues. Quizá como yo no tuve yo familia tanto, quizá por eso le acaricié yo bastante a las niñas y todos pues mis nietos.

3.1.3 Trabajo y vínculos de solidaridad

Así es, pero esas dos mujeres yo lo crié. Ese Ema, ese Celeste, cuando la agarré así de tamaño, esta Ema la agarré cuando andaba todo sentada ¡era floja! No podía caminar, puro sentado estaba, se arrastraba. Ya ese tiempo se murió mi marido. Yo lo atiendo, que si fuera floja no le atiendo. Le atiendo a la chiquita y le atiendo a mi marido que está acostado ya. Limpiando, como acabamos de decir lo mismo que le pasó, se volvió como chiquito, yo le cuidaba a mi marido, yo le hago todo, no me descansaba si un rato, no me puedo sentar.

Yo por eso le platico, yo antes me fui, era de verdad que me gustaba trabajar, no me gustaba estar sentadita, ahora ya no puedo, ahora mi tortilla está feo porque ya no puedo, ya no veo yo bien, pero antes sí, hacía mi tortilla, te va a gustar porque hago mi tortilla paradito, bien tostadito y le va a gustar, así era yo, yo me gustaba mucho de trabajar. Pero ahora de tanto trabajar ya me acabé y después de todo ahora, anda tiempo, agarré. Y cuando ya se muere mi marido, ya tuve yo que comenzar a vender. Ahí empecé yo ahí recién porque antes no, no necesitaba ¿Quién pues? No tenía ni hijos. No era mucho para mí porque mi única hija ya grande y casada. No tenía yo mucha responsabilidad, aunque siempre le apoyé a mi hija con mis nietitos de este hombre malo que no les cuidaba.

Yo compraba fruta vendía en Cosolea, tenía yo mi lugar en Cosolea, en el mercado donde ponía mis cosas para vender, ahora ya lo perdí ese mi lugar, ahora que me enfermé. Ya lo agarró una muchacha de aquí de Tonalapan. Sí, me ayudó un poco para eso mientras, porque ese es mi lugar, estuvimos pagando cada mes, estuvimos pagándolo ese pedacito y pues no saqué la cuenta cuánto fue de gasto.

Cuando vendía yo en Cosolea, por eso ese pedacito que nos vendió tenemos que se hace la reunión, vamos a palacio, si quieren algún cuota para pagar 100 pesos, 150 tiene que pagarle porque es el lugar de uno y pues yo ya hasta perdí creo porque ya le entregué por 1000 pesos a esa muchacha. Porque ya me estaba ya muriendo ya, no sabía lo que iba a hacer, me vino a ver un día de noche como que estoy acostado, me vino a ver con su marido y me dice: *-¿Lo vendes tía?-. -Pues sí-* le digo. Y así le vendí, pero creo que he perdido porque le vendí barato, así sin sacar cuenta de cuánto me ha costado.

Se fue joven mi marido. Me quedé nueva, nueva, a todos les engañaba. *-Yo soy señora-*. Yo sí les decía, varios me regañaban *-por qué dices eso por qué no dices 'soy señorita'-. Le*

digo *-pero no es cierto ¿qué tal que me venga a buscar y cómo lo voy a hacer?-. Le digo - la verdad, yo soy sola, pero estoy en mi casa, nadie se burla de mí. Yo estoy tranquila en mi casita, a lo pobremente pero ahí estoy-. No tenía ni mi cana, todavía me había dejado mi diente de oro mi marido hasta por acá, puro oro, era pues campesino, estaba barato las cosas ese tiempo y pues trabajaba. Me dolía mucho mi diente, todo se me cayó y me dice: - Vas a poner tu diente. ¿Para qué trabajo?-*

Pero yo te digo, en ese tiempo barato, 400 pesos por mi diente que me lo vio ya puesto. Puro oro. No más que por los puentes se picó pues y se me cayó ya todo. Pues eso es lo que vivimos. No sé cuántos años ya voy para vivir con mi marido pues. No llevé en cuenta cuántos años. Pero todavía ese no más mi hija lo tuve y todavía la casó antes de morir. Cuando se casó mi hija, todavía estaba su papá y pues él ya lo casó.

Ya después se falleció. Años que me quedé viuda, te digo nueva, nueva. Me iba yo a vender, yo me dedicaba puro a vender, así yo me mantenía yo. Y me decía el finado mi marido: *-¿Tú cómo vas a comer?-. Él le pensaba mucho, dice: -¿Cómo Dios mío vas a buscar de comer?-. -Pues ya tú ya ni pienses. Ya Dios me va a ayudar-* le decía yo.

¿Cómo voy a buscar? ¿Solamente que voy a estar así sentada? Pues claro que no, no. Voy a buscar, pero caminando voy a luchar tan siquiera para tener para comer nada más. Y pues esa casita yo hice ya por mi propia fuerza. De viuda ya, pero todavía se criaba cochinos, compraba yo cochino, lo voy a crecer y luego ya lo vendo, tengo mi dinerito. Aunque no tengo maíz, compro pan lo voy a cambiar por maíz y ahí ya tengo mi maíz, cuatro, cinco costalillos y pues ya le doy de comer mis animalitos, le engordaba yo a los cochinos pues.

Ahí me voy ayudando de a poquito y más con estos chamacos [nietos] te digo ya lo vi que sufrían por su papá, que era bruto de plano, digamos no tenía ganas de tener sus hijos para que lo mantengan. Él no trabajaba ¿Él trabajar? Se va a buscar a algún lado trabajo, va a trabajar, se llega derecho a la cantina, ni un cinco le va a dar a mi hija, ni piensa por sus hijos, montón de chamacos, aquí se reunían mis nietos. Le digo: *-Trabaja, hombre, tienes una parcela para que tú trabajes para que lo mantengas los hijos-. -No, yo no tengo mucho cochino para mantenerles-. Así me contestaba, bueno, pero algún día te vas a arrepentir porque tu chamaco va a valer, ahorita no vale porque están chiquitos, pero cuando ya están grandes ya se mandan a trabajar y hay algún buen pensamiento tiene, pues tan siquiera nos*

ayudan, siquiera poquito ya nos regala un centavito. Pero él no, como que no les quería a sus hijos. ¿Quién sabe por qué? Siempre ha sido así, así es, le digo. Sufrimos la verdad, pero gracias a Dios ya cuando ya están grandes, ya cada quien su lugar.

Ya lo buscan la manera para comer y ya porque no queda de otra, ya corre por la cuenta de uno. Ya no más como ves hoy estoy solita. Ya la que me da no más del gobierno me ayuda, ese ya poquito voy agarrando mi dinerito, verdad. Ya no pudo trabajar, salir, caminar, ¿ya de dónde? Pues como ahorita estoy pobre porque todavía no me están pagando del Gobierno. No, todavía ni de la Oportunidad, ni de la tercera edad. Sí me está dando, pero ahora está demorando. Y si no me llega ese dinero no tengo yo.

Cuando mi hija [Matilde] tuvo sus hijos y la veía yo que sufría, con lo que yo vendía le ayudaba. Dos hijas tuvo [Matilde] y pues le quité porque ese borracho [Goyo, yerno] era tremendo. Como que grosero cuando está borracho y yo le quité todo. De las dos mujeres yo lo crié, estaba chiquita esta Celeste. Le digo: *-Tú no le vas a criar ni una niña aquí, todo lo voy a tener allá a la casa-*.

Es que yo soy muy celosa, yo lo cuido mucho las niñas, no quiero que como alguno que salga así con la vergüenza⁴⁰. Digo pues con mis dos niñas, aquí me dormía con ellas. Pues ahorita que está corrompido el mundo con varios, ya no le tienen respeto ni con sus hijas, así sucedió uno de aquí arriba. Yo de eso he tenido miedo. De que el borracho les vaya a faltar a las niñas. Como ese hombre ha sido bien borracho. A los chamacos también me los traje, pero después. Ahorita ese que se va a casar de diciembre aquí lo tenía yo, Esteban, pues ese lo tenía yo aquí. Cuando ya se cambió ya, se fue a Juárez. No más lo veo que se alista se alista, le digo, bueno *-¿a dónde vas?-* le digo. *-No-* me decía *-me voy-*, dice *-me voy, aquí no hay trabajo, de hecho no, yo me voy abuela-*. Y yo lloré mucho que se fue porque yo estaba ya acostumbrada aquí y pues ya hago yo algo, esa vez todavía yo miraba, hago yo cualquier cosita y comíamos juntos y ya después, ahora se olvidó de mí, cuando viene llega a casa de su mamá. Ya no viene para acá, ahora pues menos, ahora que se va a casar ya sé, van a vivir con su mujer ya. Ya de plano se olvidó de mí, ya no me regaló ni un cinco desde que se fue. Pues se olvidó de plano de mí. A nadie no le manda ya, encuentran dinero para mal gastar y ya pues se va a casar él.

⁴⁰ Vergüenza de que abusen sexualmente de ellas.

Pues sí, así era ese hombre, es así y pues así es. Así pues vivimos de verdad, pues. A veces sufrimos, encuentra un mal hombre, pues sufre uno. Que no le da dinero pues con qué le vas a mantener a tus hijos, ella salía a vender. Esta Matilde tiene que salir a vender tan siquiera para que coman sus hijos y, pues, ya un poco para mí lo busco la vida para mantener los hijos porque dónde le va a alcanzar a ella, si son varios. Así los crié, así los criamos a los pobres chamacos. Por parte de mí, le digo, le doy las gracias a Diosito porque ahora ya son grandes. Gracias a Dios nos ayudó porque nadie no se enfermó. Así a lo pobremente se crecieron chamacos, digo pues. La verdad, así es, le digo.

Por ejemplo, para hacerse su casita hija [Matilde], ella sola la tuvo que hacer. Yo tenía bastante cochino y le regalé a cada quien. Le di mi hija una cochinota grande y se tuvo sus hijos bastante. Ya después un señor cometió algo. Ahí vivía pues, pero se le llevaron a la cárcel, pues. Ya le vino a ofrecer su solar a mi hija. Le dice: *-Le quiero ofrecer esa casa-*. Casa viejo tenía como ésta, y le dice pues: *-Quiero vender porque ya me van a llevar a la cárcel-*. Le digo a mi hija: *-Vende pues tu cochino y te compras ya tu lugar pues así más seguro-*. *-Sí, sí es cierto mamá lo voy a hacer-* me dice.

Todo lo que le regalé, lo que yo le di, la cochina que yo le di. Mis nietas le pueden decir que uno no más no lo quise. A ésta le di [Celeste], a la otra Ema también. Esta Ema de ese mismo cochino [que le regaló] vendió, que compró su solar donde vive pues. Cada quien se casaron mis hijas les di, tenía yo bastante animal. En ese tiempo caminaban, andaban sueltos, no como ahorita, caminaban pues. Andaban sueltos los animales y cada quien le di y ahí pues le sirvieron su dinerito para comprar su lugarcito. Ya ves ahorita, muy bien están viviendo pues, ya tienen su lugarcito a donde viven.

Antes de comprarse esa casita, mi hija Matilde vivía, pues, aquí junto vivía. Con sus hijos, ya tenía parece tres [hijos] ya. Pues aquí vivimos ese tiempo juntos ya después de que compró su lugar ya se fueron para allá. Aunque esa la casa tenían de tierra, ya su lugar ya compró ya, ya se fue a vivir allá atrás de este puente. La que le compró, sí pues ya se fue para allá y ya. Ahora ya está bien. Trabaja, tiene también su buena casita, ya te digo había todavía a donde tú te gusta. Te quieres hacer casa ahí, pues vas a vivir estaba en comunidad el pueblo. Hoy en día digamos se puede que está partido que vas a preguntar las autoridades dónde vas a comprar el solar. Así no más. Como este yo no tengo papeles. Pues no tengo

papeles, en eso estoy pensando, lo voy a sacar en el comisariado, en el conjunto municipal, creo, en el consejo.

Tenía también su milpa ese grosero [Goyo marido de Matilde], tenía su milpa, pero no lo trabajaba. Ese sí, pero ese una vez por grosero le han llevado a la cárcel. Entonces tenía como diez hectáreas de terreno allá, tenía terreno. ¿Ahora dónde quedó? Porque lo había vendido. Pero sí. Ya caminó mi hija. Que le quitó a esa persona que le había comprado al borracho, ella lo recuperó el terreno. Pues así ya no le puede quitar porque ya tiene ella por su cuenta ese terreno. Ya tiene todo su papel, allá en la tierra alta. Pero cuando a este lo llevaron a la cárcel ella ha tenido que vender cinco hectáreas para poder sacarle. Pues condolido mi hija lo sacó. Si fuera yo, no lo saco, ahí que se pudra, de todas maneras iba a salir.

Es muy valiente [Goyo, yerno], dicen, quién sabe si es cierto, si vive o ya no vive, yo por mi parte digo ya no vive. Pero dicen que vive, quién sabe si será cierto, dice que vive, se quiere venir. Lo está rentando el terreno ese señor, el otro día lo estaba ya de noche ya lo vinieron a pagar por la renta a Matilde, un señor que está haciendo milpa ahí. Dos señores que están haciendo, están ocupando ese terreno, pero lo rentan pues, y yo le escuché que le estaba diciendo a mí me da miedo porque dice que se quiere venir su marido ¿Quién sabe dónde está? No le entendí en qué rumbo, pues le digo de todas maneras si viene ya no tiene por qué meterla porque él ya está por fuera, él ya no tiene nada aquí. Ni para vivir en ningún lado, ya perdió.

Sí, pues, ya la ayudé a mi hija para criar, pues no te digo a esta Celeste la agarré ya chiquitita como la niña que anda caminando de Saúl, así era cuando la agarré de chiquitita, Celeste y a Ema también. Ema ni para caminar todavía no, andaba todavía sentada, no, es muy floja para caminar rápido, ahí andaba arrastrándose, sentadita sí, pues así ya los crié, mis hijas y quizá por eso que me tratan bien, pero yo no lo quise no más a las mujeres lo quise los chamacos, es que como a veces te dicen, lo escoge a las niñas, pero yo no, yo le traté bien a todos mis nietos. Esa sí vivió de plano aquí. Pues aquí lo tuve yo, pues les daba miedo el borracho. Los niños chiquitos pues porque tenemos miedo. Se asustaban pues y por eso no le gustó de vivir allá porque aquí se duermen tranquilas, acá no le da miedo pues, pero allá pues su papá muy así. Sí las niñas, sí, esta mi Celeste aquí lo viene a pedir su marido. Aquí también vivimos cuando lo sacó su mamá, se vino a vivir otra vuelta aquí a

esta casa, mala suerte lo tuvo, esta Celeste, no lo quiso su suegra, no lo quiso, no sé por qué yo. La mala suerte mis nietas, pero cuando ya están grandes ya sí, ya lo tratan bien.

Esta Ema igual, no te digo ese se murió su bebé porque no lo quiso su suegra, la corrieron de noche, como a las doce de la noche, pues ahí estaba viviendo y le dicen que salga y salieron se vinieron para acá, casi todo de mis dos nietas no le quisieron sus suegras. Un tiempo nos quedamos a vivir aquí juntas pues, ¿ya qué voy a hacer? No busca a su mamá, sino que a mí me busca. Se vienen para acá, le digo pues, como yo lo crié, quizá por eso.

3.1.4 Alcohol, celos y violencia

De mi hija pues ya fue igual también cuando se casó. También se vino aquí ese, su marido. Se presentó esa vez, se ve que lo quería mucho y lo vino a pedir acá a la casa y pues como había su papá todavía. Pues yo no lo quería, le digo, para qué ella se va a casar está chiquita la niña. Ya no sé cuántos años tenía, parece que quince, catorce, creo, estaba chamaca también ya no me acuerdo cuántos años y pues lo vino a pedir. Y ese tiempo son, ya te digo, no como ahorita, ahorita van con las muchachas ya se encuentran con sus novios pues andan platicando pues ya se entienden ellos. Ya lo que no le va a ir bien ya ni modo, pero antes no. Lo vienen a pedir en la casa de su mamá, su papá, que sí le dio permiso ya se casan.

Yo no quería pues porque es que ya lo sabemos que esa gente son bien malos, la verdad. Pero pues mi esposo sí quiso. Pues sí, ya él qué va a hacer, el padre, ya de los dos de todas maneras donde ya hay su compromiso ¿Ya qué más? Uno se tiene que conformar ya, pero que se trata bien de respeto un yerno. Que ya no tuvimos muchos hijos, que si era muy buena gente ese hombre estuviera viviendo. Que ya que él es el que trabajaba, que nos dé un poquito para comer. Pero él, si te va a dar algo te va a reclamar otra vuelta borracho. Ese que no me regala nada a miya porque si me regala, me vuelve a reclamar otra vuelta cuando está tomado, era grosero, era grosero ese hombre de verdad. Por eso ya no deseo de saber de ese tiempo. Tiempo triste. Se casó pues Matilde y ya el marido menos que le deja estudiar o hacer algo, no trabajar, al comienzo no quería. Era muy celoso, menos que lo deja que vaya a estudiar a otro lado.

Y lo vi que no le atendía a sus hijos [yerno, Goyo]. Mi hija [Matilde], su marido no le gustaba trabajar, ella tenía que buscar la vida para dar de comer a los niños. Y yo no los voy a dejar de que se mueran de hambre porque eran siete niños que tenía, dónde va a dar ella para mantener sola, no, no, no.

Y ya después todos mis niños [nietos] se venían chamaquitos pues. Les espantaba el borracho, entonces se venían para acá conmigo. Porque la verdad, que digan ese mi yerno que venía, lo va a matar a mi hija. Si yo lo defiendo, si se vienen para acá, a mí me faltaba el respeto. Una vez ¿Tú crees? Que lo anda jalando a mi hija con su cabello, como era largo su cabello, y lo jaló. Lo anda arrastrando ya para allá y esa vez lo saqué mis dientes. Estoy enfermito, apenas estoy sacando mis dientes para ponerme placa, estaba yo débil, no comía bien. Estoy acostada durmiendo cuando vinieron los niños. Esta vez estaban chiquitos los niños. Mis nietitos vienen y dicen: *-Vente abuela, ven a ver a mi mamá ya la está matando mi papá-*. Y me salgo corriendo, estaba yo acostada, y agarré no más la escoba, escoba que le iba yo a pegar no más en su mano para que lo suelte su cabello de mi hija. Como es hombre de verdad tiene fuerza. Me la agarró la escoba, así me empujó. Fui a dar hasta allá, estaba yo dice que medio muerto. Por eso quizá ahora no pienso, se me pierde mi pensamiento porque este golpe, hasta aquí se hizo un golpe, sí, de esta parte aquí, sabe Dios dice cómo reviví, yo ya no sentí. Hubiera yo muerto. Si fuera así no vivía ese hombre, le hubieran dado también. Sí, me hubiera matado de plano y le hubieran también matado.

Porque, por ejemplo, mi papá también le gustaba tomar, te digo, tomaba también, pero no hacía como ese hombre. No, mi papá no, al contrario, mi padre fue borracho pero no era grosero. No, nos cuidaba más. Como somos varios, siete mujeres y ya mi mamá en ese tiempo no había ni molino para hacer como ahorita ya hecha la masa ya, en el metate lo muele, lo muele en el metate y ahí lo va a pasar para hacer tortillas y a mi mamá de ese molino de mano no tenía, de nada, todo en el metate y pues así nos crió y ya después le compró un molino de mano mi papá.

Mi marido, también, ese salía a trabajar era buen agricultor, responsable, nunca nos faltaba nada. Como era campesino, trabajaba el campo, trabajaba pues sembraba varias cosas. Además él sí no tomaba, por eso yo nunca no me casé [cuando enviudó], porque varios me pedían, pero yo no. Dios lo mando que me case, lo que no sufrí con marido y que

me meto con un borracho que me esté maltratando. Yo no, yo no, nunca no me junté desde que murió mi marido y lleva más de veinte años.

A él sí de verdad que le gustaba trabajar. Aunque no tiene hijos, pero a él le gustaba sembrar las cosas. Pero como no tengo familia, de qué tanto vas a comer y no hay a dónde vender. ¡¡No se vendía!! No había carros para sacar la cosecha, nada pues. Se echa a perder, plátano bonito se madura. Le digo: *-¿Qué tanto vas a comer?-*. Eso les platico ahora a mis nietas. Mal no hay ahorita abuela, ya no hay quién lo ponga en la tierra. Sí se dan las cosas, se da la fruta, pero necesita uno que la siembre. Que la siembre, que le limpie, porque del monte no se da tan bien las cosas. Que la siembre y así sí de verdad va a tener pero ahorita ya no, está muy cambiado.

Y así era él te digo trabajador, nunca nada nos faltó, pero pues ya se enfermó también. Te digo que me dejó nueva, joven. Dice el médico que de lo que él se enfermó era tuberculosis. Pero sí tenía tos, pero más o menos. Pero como a mí no me pegó [la tuberculosis], yo lo ayudaba. Yo lo cuidaba bien a mi marido. Bueno pues, a algunas les pegan esa enfermedad porque no se respetan, aunque sea así enfermito todavía se meten con él. Digamos todavía se duermen con él y yo me recomendé con un doctor de ahí de los ahí en de Minatitlán.

Y cuando se cerró su oído de plano no escuchaba [el marido]. Uno le va a hablar como que no fuera con él. De plano no podías ni platicar ya porque no escuchaba lo que le estamos diciendo. Si hablas recio, ya empieza a pelear porque está sordo. Ese porque si le hablo yo recio es porque ya estoy peleando porque ya no lo quiero. Así lo pensaba él pero no, no es así, él por el oído es que no escuchaba bien, ya estaba bien fallado su oído, no escuchaba. Le dices algo, no le escuchaba, no, ya estaba sordo completamente y pues entonces lo llevé para allá con ese doctor y esa vez me dijo cuántas cosas mi marido, no dice: *-Te llevó el doctor, tú te fuiste a estar con el doctor-*. *-Diga lo que quieras yo no te digo-* Así le digo yo. [Para no contarle lo que le había dicho el médico] Porque me fue a recomendar que ya no me duerma con él. Que ya no me acerque, que lo cuide yo mi cuerpo para que dure yo más porque si te vas a acercar a tu marido te va a hacer algo todavía dice. *-Te vas a ir pronto también porque no lo cuidas tu cuerpo-*. Le digo *-Sí cierto, doctor, gracias-*.

Gracias, pues la verdad porque el doctor es doctor y lo que dijo yo lo cumplí lo que me dijo porque algunos se mueren por así lo que le dicen ahí se meten con el enfermito. Pues fue eso lo que me llamó el doctor, que me fue a dar consejo. No más porque lo cuido, no más no es que me toca todavía. No, ya no, y sí lo cumplí pues. Desde ese tiempo le aparté mi catre, donde yo duermo, así. Y pues sino quizá algunos así hacen, así pasa que sí se mueren porque no se cuidan. Aunque sea enfermito todavía le duermen con él, yo ya no, yo desde ese tiempo ya no me alborota. No digamos como alguno que piensa que tenga otro. Yo nada, y me quedé nueva, nueva. Nadie, nadie, nadie yo me metí, varios me buscaban, pero yo no. Por eso yo cuando me iba a Cosolea a vender me decían: *-Ay señora yo no te creo que eres viuda, no se ve la calidad que eres viuda-*. Le digo: *-¿Cómo yo te voy a negar?-*. Y luego uno que se reniega uno tiene que saber *-No, yo soy una viuda-*. Le digo: *-Ya, ya se murió mi marido y no y no-* [de no aceptar otro compromiso]

3.1.5 Enfermedad y cuidado

No se parece uno pues. Pues no estaba yo bien canosa, estaba yo nueva, estaba yo saludable. No tenía mi cana nada, estaba yo joven todavía. Y ya te digo, como tenía mi diente bonito tal vez ese es lo que se ha enamorado por mí. Varios pues me pretendían, pero yo no. Aparte que me engañan no más. No, para vivir de verdad, algunos tienen su mujer, uno no la conoce pues, te puede engañar.

Allá en Jáltipan también iba yo para allá para ver a mi hermana. Siempre me iba a su casa y mi hermana me hizo una fiesta, vinieron de los ranchos, varia gente de varios lugares. Tiene mucha amistad mi hermana de otros lugares y ya después que terminó la fiesta ya me estaba pidiendo. Un hombre pues, me estaba pidiendo, le había dicho a mi hermana que me case con él. Les dice mi hermana: *-Yo no sé eso. Eso le tiene que decir mi hermana si ella dice que sí bueno, sino, no a la fuerza, no, ya no hay que se case a la fuerza-* [Le dice a los pretendientes que le pedían la mano de la hermana] Le digo yo entonces: *- Es cierto, yo no me vine a casar. De lo que vino de la fiesta no me vine a casar, ni para quedar aquí ya-*. Le dice mi hermana: *-Tiene también su casita, ella ya está acostumbrada a su casita, tiene su animalito pues ahí está, ella no piensa vuelta que tenga molestia de hombre-*.

Trabajaba, vendía yo. ¿Qué cosa me hace falta? Aunque sea poquito, ya compro cualquier cosita lo que yo necesito. La verdad sí. Ahora sí soy pobre porque la verdad ya no camino ¿a dónde voy a encontrar cosas? Antes camino, y ya no me hace falta mi dinerito. Yo podía vivir con lo que trabajaba. Pero ahora que no puedo caminar, no puedo ganar dinero. Pienso si voy a vivir o ya no porque estaba mi panza que parece que estaba yo embarazada.

Eso ha sido en el año 2009, con razón que todavía me resiente cuando trabajo. Me duele todavía, yo anoche no me podía dormir creo porque siento, todo ya viste lo que yo tengo, eso es puro dinero, andaba yo pagando todo mi estudio [estudios médicos, análisis]. Pues sí era maligno parece, ya no me alcanzó el dinero para sacar su examen y demoró lo que tenía dos botes así de grandes y después le digo, esta Celeste, para qué me lo vas a tener cerca de mí, qué tal es maligno se vuelve a salir otra vuelta por mi panza: *-tíralo*. Se está bajando bastante crecimiento, lo fue a tirar al agua. El doctor dijo: *-No sabemos, haga su estudio-*.

Que si son malignos, dice, te puede salir por cualquiera de la familia también, dice. Y esa vez me pedían, fíjate, ¿cuánto crees que me pedían no más para sacar el estudio ese?: 3500 pesos!! *-¿Y dónde vamos a traer más dinero?-* le digo. *-Ya gastamos de 1000 pesos-* Bueno, de 500 lo que me recetó, ¿dónde va a alcanzar? Ya no, yo le dije que lo voy a enterrar. Otros dicen que no mejor hay que tirar, no lo hice mi estudio. Sí pues, a lo mejor es maligno porque la verdad cómo vas a crecer. Yo no tuve hijos tanto para que yo hubiera tenido eso y ahora nos sangraba, es poquito y por eso es que se bajó mi fuerza toda. Me volvió yo ciega. ¡Ay Dios mío!

Cuando primero me empezó un desarrollo, aquí lo tenía mi batea. Así de tanto un montón de ropa, no se me quedó nada de ropa, lo remojé, lo tallé, todo lo lavé y ahí me puse mal. No me podía levantar, como parece animales su sangre hasta allá. Lo iba yo a lavar, no más me agarró la oscuridad. No más que se viene Celeste, me vino a ver. ¡Quizá Dios la mandó! Ya se vino a enterar ahí y me agarró no más. Sino quizá estuviera yo muerta.

Pues después de la operación mi vista perdí. Como ahorita estoy mirando puro humo, puro humo, no lo conozco a la gente bien, bien no, solamente Dios lo sabe por qué será, será por el humo que ¿quién sabe? Yo quisiera mirar bien, pero no. El doctor me dice será

por el humo de la leña, desde antes cocinamos con pura ese pues, pues quién sabe, solamente Dios lo sabe, pues así sufrimos nosotras para nos crecermos pues.

Pero esto de lo que te estoy platicando cuando yo lo tenía el maligno por dentro ahí se me bajaba mucho desarrollo y pues ya ahorita, desde me operé ya nada pues, ya todo, pues me sacaron todo mi matriz, sacaron todo eso, ¿cómo le dicen? Ovarios. Pues la enfermedad que yo tenía, demoré bastante así sufriendo, demoré porque yo no sabía, ¿a dónde voy a traer dinero para operar? Yo no sabía si me iban a operar, pues ahora estoy esperando para que me operen, yo le digo a esta Celeste [nieta], yo no me voy a morir, yo con esta enfermedad lo que tengo, no es esa enfermedad que se está acostada, se está bajando, chorreando como agua, dónde lo vas a aguantar su fuerza, se acaba se queda desmallada el cuerpo. No sabemos, solamente Dios lo sabe. Esa enfermedad ¿qué cosa es Dios mío? Porque de verdad no le hicimos su estudio, no sabemos si es maligno, no sabemos cómo era pues esa enfermedad y yo digo: *-Dios mío ¡cómo se juntó el agua, una bolsa de agua!-*. Dice que yo tenía aplastada aquí [se señala el vientre bajo], solamente le digo: *-Solo Dios lo sabe cómo se metió esa cosa-*.

No, yo digo que desde ese tiempo que era yo joven, que estaba todavía mi marido, creo que ese tumor ya estaba creciendo [El tumor que le extrajeron el año pasado del útero]. Digo yo que parece. Sí me sentía mal desde ese tiempo. Mucho por el desarrollo me pegaba [sangraba mucho durante la menstruación]. Mucho desarrollo, grande. Cuando uno se le va su regla, se va a bajar como agua. Hasta me voy a tumbar en mi cama, yo no me podía levantar. Así estaba.

Así estaba cuando estaba mi marido, así ya vine enfermita, enfermita por eso. Cuando ya llega la hora de uno ya piensa que me voy a acostar. Otra vuelta me dolía bastante el cuerpo pero un desarrollo. No, de aquel tiempo, desde cuando estaba mi marido porque como él no me hizo caso, no me buscó ya la medicina. Sí me han dicho: *-Va a un doctor-*. Le han dicho a mi marido: *-Está mala, está enfermita la pobre señora-*. Una vez a Jáltipan así me fui pero desarrollo grande, chorreaba de sangre, no es por poquito, dónde te vas a negar así es bastante y esa vez ese doctor nos dijo que yo estoy enfermita. No estoy bien y él [esposo] no tomaba en cuenta, no es él pues el que sufrió.

3.1.6 Huazuntlán y sus cambios

Pero yo le platico con mis hijas, en ese tiempo cuando yo era niña, no había tampoco los maldosos. Nosotras, había un palo de mango ahí donde vivimos, donde nos criamos pues, un palo de mango grande, fresco, crezca ese palo de mando, vamos a limpiar ahí bien barridito y ahí nos dormimos en la noche y no había nada de esta mosca lo que hay, no había zancudo, no había nada de animal que te va a molestar de noche. Pero ahorita ¿quién se va a dormir afuera? Hay mucha mosca, de que no nos deja para dormir, ese le platico a mi nieta ahora. Antes había un palo de mango ahí donde vivimos, palo criollito pero grande, grueso ese palo, ese vamos a barrer bien, tenemos como una casa, bien limpiecito y ya, ahí, antes salían petates, dice que vendía la gente y ya pues, ese lo extendimos y ya, ahí nos acostamos, ahí dormí tranquila, nada de maldoso, nadie que caminaba de noche tampoco. ¿Por qué será que ahora si habrá? Eso es pues, es casualmente lo que te digo pues, por eso todo le platico esto a mis nietos: *-Antes te puedes dormir encantada de la vida afuera con la fresca-*.

Le digo y nadie no te perjudica como ahorita, hay animales, hay mosca la que nos viene, no nos deja ni para dormir, y ese tiempo estaba tiempo pues la verdad tiempo pobrísimo pero no había nada de animalitos, este zancudo, mosca, no había nada. Pero ahorita, te digo no nos deja para dormir y pues así pues nos criamos, a lo pobremente, nadie tiene estudio de mis hermanos, hermanas, ya estamos viejitos ya.

Cuando éramos chicos, nosotros más pasábamos jugando. Bueno, sí, de hecho sí, sí lo ayudaba yo a mi mamá. Yo hacía tortilla también cuando ya estoy grande, ya lo ayudaba a mi mamá. Pues mira qué pobre, mi mamá se cansaba, somos bastante, y ya sabe cuándo es chiquito de verdad come más y ya después la ayudaba yo. Ya hacía ella tortilla, ya lo hago todo ya pues ya. Antes había bastante, no nos cuesta la comida.

En este arroyo, estaba limpia el agua, no estaba como ahorita está, feo ya. De tiempo, aquí no más te vas un momento, vas a agarrar camarón bastante, pero de esos camarón mija, grandote, pero ahora ¿Dónde vas a encontrar eso, no? Hasta lo voy a pescar. Si hay piedras grandes ahí lo vas metiendo la mano lo vas a sacar unos dos, camarón pero bien bonito, eso ya te vienes sin que no te cueste. No como ahorita tienes que comprar cualquier cosa para comer, tiene o no tiene, encuentras tu dinerito, todo se compra pues. Hasta la

hierba se vende, el quelite. Porque antes, yo te digo, yo no compraba, como mi papá cuando me crió es como mi marido, nos juntamos, pero nunca digamos no compramos cosas de comida, había bastante de la milpa, cuántas cosas de fruta.

Con mi marido también era así, como era buen campesino mi marido, nunca me hizo falta nada pues. De la milpa sacábamos todo, y él si tenía más su dinero porque trabajaba. Pero de comer todo lo teníamos de la milpa, no nos faltaba nada.

Pues cuando yo me crié, en ese tiempo no se sabía qué cosa es el carro donde se vienen. Aquí va uno a la ciudad digamos, vamos a caballo, cuando el tiempo que se enfermó mi marido lo llevaba yo a caballo aunque sea bien enfermito a Chinameca, de ahí ya agarrábamos de ver el carro y ya lo llevamos para allá para el hospital de Mantitlán hasta Mina y ya, yo varias veces lo llevé y demoramos. Nos quedaba para allá, lo estaban tratando pero ya no se logró ya.

3.2 Matilde - Abuela

3.2.1 Condiciones de vida en la infancia

Dice mi mamá que me enfermaba yo mucho desde chiquita pues. Y yo tenía mucha calentura, que gripa, pura enfermedad. Desde que estaba así, estaba pequeña. Sí, es que de tantos niños [hijos], de vitaminas, yo digo que es por eso. De niña ¿quién sabe por qué? Digo: *-será porque yo solita-* [porque no tiene hermanos]. ¿Quién sabe por qué? Pobre mi mamá.

Mi papá, había en el campo todo, trabajaban maíz. Todo vendían no más para mí, para llevarme al doctor, hasta Chinameca a pie o a caballo. Ya nos vamos allá, vamos al doctor, pero todo vendían sus cosas. ¿Quién sabe por qué así vine? ¿Por qué habré tenido esa enfermedad? Pero yo creo que, pues, nuestras mamás no nos supieron cuidar. Como nosotros, como ahorita que soy madre, yo siento que mis hijos que se enfermaron fue por falta de uno. Por no atender a sus hijos. No digamos, malo, pero por no dejar que coman bien para que fortalezcan sus cuerpos. Yo digo que por eso es.

De mi recuerdo entonces, de mi infancia te cuento. Cuando yo ya estoy grandecita, ya mi papá hacía milpa, y nosotros vivimos tranquila en la casa, solita yo. Para ver a un niño,

ni siquiera un niño, pues se veía la gente que a veces que tienen dos criaturas están grandes van a la escuela a estudiar. A muchos no van a la escuela, ni los mandan a la escuela. Antes, antes, mi abuelita, antes, cuando aquí vivía mi abuelito tenía dos muchachas y un muchacho: *-Mándale a la escuela-* le decía mi abuelo a mi mamá. Pero ya estaban grandes las muchachas, como de tu tamaño y así no mandan. No, cuando ya están grandes, ya no. Las muchachas ya no, si ya están muchachas ya, ya se van a casar ya. Pero mi abuelita así nos decía: *-¿Para qué se casaron?-*.

No saben por qué se casa uno. Sin pensar. Nosotros no pensamos ¿qué cosa vamos a hacer? Las mamás nos enseñan a hacer tortillas, enseñan a lavar los trastes, cargar agua al río. Porque nosotros tomábamos agua del río. Estaban los ríos bonitos, clarito, cargando agua con matito⁴¹.

Como mi papá en el campo. Pero él era, digamos, era música, era músico mi papá también. Como viajaban, se iba a distintos rumbos a tocar, traía animalitos de allá de la montaña, pero ya tiene años que murió. Andaba tocando así, andaba tocando, hace fiestas, viajaba también. Salía así con banda y volvía era semanal. Salía aquí para Tatahui, Arrecife, iban a semanal ahí. Ya van, allá le dan de comer, ahí a la semana ya vienen ya, así también, así también. Pues yo era solita, no tenía por qué sufrir yo. Solita todo me daba mi papá, pero mi mamá es que se enfermaba mucho. Mi papá si se preguntaba *-¿por qué será que se enfermaba mucho pues?-*. No sé por qué.

O creo que estaba mal de su matriz. Y sí fijate, porque ahorita la operaron del tumor de su matriz [un tumor en el útero, le hicieron una histerectomía el año pasado]. Igual ya lo tendría desde ese tiempo. Pues tal vez sería también por tanto esfuerzo, tanto golpe. Como, digamos como algunas cosas ella cargaba, canastas de papaya, canastas de plátano, todo ya ella compraba, así me crecieron ya. Te digo que era yo solita, por eso tampoco tenía tanto trabajo mi mamá. No más cuando ya se enfermó mi papá, pobre mi mamá, ahí se cansó bastante. Demoró en cama mi papá y ahí cuando mi papá ya estaba que se moría, mi mamá tuvo que empezar a vender. Llevaba pulmonía él. Se puso flaquito, pobre mi papá, yo también ya voy a morir algún día. Tenía como cuatro años enfermo. Primero se levantó, se curó, y luego se cayó de vuelta, no había medicina de la clínica, pero no.

⁴¹ Planta silvestre.

Pues, yo me he acordado que como creo que de siete años empecé a pensar. Dice mi mamá: *-Vas a ir a la escuela-*. Y ya fui a la escuela. Lo que me pasaba es que así vino de esta mi enfermedad. Así vino muchas enfermedades. Pero sí fui yo a la escuela. Empecé a ir a la escuela, decía mi mamá: *-Vete a la escuela-*.

Y fui a la escuela para un poquito conocer, pero no más quedé primer año. No, no. Yo empecé a ponerme mal, a enfermarme pues. *-Ay mi hija te enfermas mucho, ya no vayas a la escuela-* me decía mi mamá. Mi mamá es verdad que me decía: *-qué vas a andar a la escuela, no, mejor quédate-*. Así es, la mamá que lo quiere bastante a uno. Pero no, no es así. No es así, porque tenemos que enseñar a los hijos para que estudien porque no hay otra herencia más que ese para que sepa algún día defenderse. Pero ahorita te digo, es todo diferente.

Yo creo que como de trece años ya andamos a la primaria, ya grandes nos mandaban. Creo que mi cabeza también no entendía, poquito no más. Si pues. Te digo que yo sí me mandaron a la escuela pero no más un año. Quedé nada más de segundo año, en primero y segundo, no más dos años, de plano mi mamá: *-Salte ya no más, te enfermas mucho-*. Decía que es porque me quiere bastante, dice. ¡¡¡Ay Dios mío!!!! La mamá le digo, yo también en mi mente no sé, no me dio para estudiar, Dios mío. Ahorita no más poquito sé, puedo leer pero muy poco, no puedo más. Mi papá si él sí me quería mandar. Me decía: *-¿Por qué no te manda tu mamá? Dile a tu mamá, ¿por qué no te lleva? Esa tu mamá qué bárbara, no piensa, tu mamá no te quiere mandar a la escuela. Cierto, no conocimos nosotros porque nosotros somos huérfanas, pero usted tiene mamá y papá-*.

Pero yo también que no se pega en mi cabeza. Porque las demás que se van a estudiar conmigo salieron maestros y yo quedé. ¡Ay Dios mío!! Varios maestros. Dice la señora cuando viene a sentar aquí, una señora, edad de mí, más años creo, tenía como 65, ya está canito ya, pero terminó su escuela creo que en Ciguapan, está jubilado ya, ya está jubilado ya, dice: *-Ay Matilde, Matilde ¿por qué no aprendiste? Si hubieras aprendido estaba aquí así, pero ya ves es que tú atendiste a los novios-*. Cuando terminaron su primaria, sexto grado ya, empezaron a caminar, le dieron ya sus documentos, va a ser maestro y varios, varias mujeres y varios hombres. Salieron ese año como cinco señores, de los demás se fueron de vuelta, ese tiempo salieron esa señora Reina, ese señor Gómez, ese es maestro y

el otro señor y un señor ya está canoso ya, no ganó también, *-ay-*, dice, *-nosotros perdimos porque no aprendimos tan bien-*.

Y no es difícil, es que no atiende uno, no hace como nos dice el maestro cuentas o lo que hacemos, las tablas no hacen. Ya ves que los niños ahorita no obedecen, antes más, dicen nada más, no te dicen nada y los maestros con la regla te va a pegar, ahora dice el maestro ya no te pega, el maestro antes en la cabeza, por eso no hace su trabajo no atiende, entonces qué, mañana no vengo, mañana no vengo, así que me pegaba, muchacho malagradecido, ya están grandes ya, es su bien para ellos.

Una señora de aquí, acá estaba sentada el otro día y me dice: *-Ya voy a jubilar ya-*. Le digo: *-Ah ¿Yo qué jubilación tengo con enfermedad?-*. *- Ah. ¿Ya ve? Yo te dije, atiende tu estudio para que salgas bien-* me dice doña Reina. Ese es maestro de Ciguapan, siempre viene me visita, como somos compañeras del terreno, vamos a la junta, por eso platicamos. Ya no seguí yo porque ya mi edad ya, ya no puedo ya, ya no puedo. Ya ella ya lleva creo, 66 años. Ah le digo: *-Apenas todavía comencé para sesenta-*, me dice *-Pero yo soy 66 ya y ya voy a jubilar ya, ya me dijeron ya-*. *-Tá bien, vas a estar ganando-* le digo, *-No. Yo trabajo también en el campo con la milpa-* me dice. Tiene su ganadito la señora. Tiene su terrenito encerrado, tiene su milpa, palma tiene la señora, de su papá su pedazo.

3.2.2 Conyugalidad y maternidad

Como no había mucho trabajo en mi casa, yo no más le ayudaba a veces a hacer tortillas a mi mamá. Pero no siempre, más andaba yo jugando. Pero tenía que aprender pues a hacer tortillas, me decía: *-Te vas a casar algún día, tienes que saber hacer tus tortillas para tu esposo, tus hijos-*. Y al final aprender, aprender ¡Para el borracho!!

De chica me casé, bien chica. Apenas he tenido dieciséis años. Pues nosotros somos de aquí, él también ha sido de aquí. Como ahorita los muchachos y las muchachas se agarran de novia, se conocen bien, pero nosotros antes no. No, algunos nos vienen a pedir en la casa, hacen trato con los papás, mamá y pues ya te casas. Yo, por ejemplo, a este con el que me casé no lo escogí yo. Yo no lo he conocido de antes. Pero pues hicieron trato con mi papá y ni modo. Primero sí, un muchacho vino a pedirme, uno sí pues el muchacho pero hasta Juárez es donde vive, pero cómo hacer un trato con las mamás, con el papá, porque

estamos chiquitas, estaba de quince años. Cuando me vino a pedir ese de Juárez que le dice mi mamá: *-Deje que crezca otro año más-*.

Pero como perversos los muchachos, ya están grandes no quieren más esperar. No sé. Ahí se agarró otra muchacha, rápido, la enamoró, lo llevó. Para mí pues nada, ni al caso. Y que se vaya. Y después me dicen: *-Mejor, no más que ese muchacho es perverso-*. Mi mamá, mi papá dice: *-ahorita quien viene vamos a arreglar nosotros. Algún día vamos a arreglar nosotros sin saber usted-*. ¡Cómo cree!!! Que así. Le digo: *-Bueno-*. ¿Qué me quedaba pues?

Una tarde vamos a la iglesia, Católica la iglesia, vamos a la iglesia con mamá. Ya bueno, llegamos. Y ya de regreso a la casa escuchamos una plática [una discusión] con mi mamá. Platicaban ¿Qué pleito tienen? ¿Qué están haciendo? ¡Platican recio! Ya entramos y le dice mi papá a mi mamá: *-No está de más, ya te comprometí a tu hija ya digamos ya se va a casar, porque ya hice compromiso contigo, tal día viene su papá-*.

Pues el papá del muchacho había venido a hablar con mi papá. Mi mamá con yo andaba en la iglesia. Su papá de él muchacho trató con mi papá en la casa. Vino a la casa a pedir a mí, pero yo sin saber. Sin saber. Después dice: *-No, yo lo comprometí, vienen tal día su papá, vamos a hacer una plática allá-*. ¡Ay Dios mío!! Bueno, como que nosotros no... como que no podíamos defendernos. Si el papá dice, él manda, ordena. Digamos no pudimos hablar, sí o no, nuestro gusto. Ya arreglaron y ya.

Pero cuando ya llegaron sus papás, tal fecha va a ser ya. ¡Ay señor!!! Le peleé, digo: *- Para qué yo, no así, no me quiero casar, no le conozco-*. Le digo a mi papá: *-Que se vaya, voy a decir así, si quieren que venga a la casa, si no viene no lo sigue-*. Mi mamá me dice que igual no venga el muchacho, que me espere que igual no viene como habían quedado. Si no viene pues que no me caso, me dice. Pero ¿para qué? Si vino, *-¡Ay de mi hijo!!!-* le digo.

Pero los padres ¿quién sabe por qué hacen? Se fueron más rápido acordando: *- ya, ya, va a ser la boda tal día-*. ¡Ay Dios mío!! Y con casamiento, al civil, al cura, y no dijo que sí y sí era. Y ¿dónde me casaron? No era acá, me casaron en Sotepan. Quién sabe por qué. ¿No sé por qué? Allá nos llevaron mis suegros y tengo el acta en el cajón, todavía tengo guardado. Sí ahí tengo de verdad, aunque está en pedacitos ahí tengo todavía.

Una vez que estábamos en problemas con mi esposo. Voy a llevar estos papeles al municipio, pienso: *-Este hombre me está maltratando, no soporto ya. Me pega, me hace como él quiere. Me hace cosas-* Así le denuncié y le había llevado mi papel del acta de matrimonio, que estaba casada como prueba pues. Dice el comisariado: *-Que venga el señor-. -Pero el señor ya no vive aquí, vive en Chinameca ya el señor-* le digo. *-Ese señor no piensa, cómo te van a casar en Soteapan. Nosotros pertenece acá a Mecayapan-* me dice *-Este papel no sirve-*.

Quién sabe ¿por qué? Así se contradice pues, cree que de Soteapan, pero esta acta sirve porque allá nos habían casado. Pero como ya no vive bien, pues, va contra la ley porque él está maltratando a la mujer. No. Pero la gente aquí, tú vas le denuncias, le llevas al comisariado y ¿acaso le dicen algo al borracho? No. *-Es porque está borracho-* te dicen. ¿Qué le hacen? ¡Nada!! Nada, lo sacan, ay que se vayan y viene a ser igual y dice: *-Ay bueno, nunca se va a componer el señor. El señor va a seguir haciendo, aunque le digan, no de todas maneras no entiende el señor-*. Sí. Eso me dijeron así: *-Si no, dile que no te esté haciendo, tú estás en tu casa, estás en tu casa-* eso no más me dicen.

La tierra del solar, pues, no es de él. Es mío el solarcito, de este lado, de ese tiempo compré ya ese solar. Sí, me dio mi mamá. Cochinos que criaba me dio. Ahí no más lo vendí ese animalito y lo compré el solar. Ese tiempo estaba barato las cosas. Estaba barato las cosas. Grande estaba el solar, un señor lo vendió también y pues te digo.

Sí, ese tiempo, ya lo ve que no entiende. Se quedó así, nunca dejó su vicio, se fue, hasta ahorita. De por sí, te estoy diciendo, no entiende el señor. Agarró su vicio, nunca se olvida, aunque le diga algo. Hasta le metieron a la cárcel, estaba en la cárcel ahí en Palmasola. Aquí en Mecayapan varias veces fue preso pero por poquito tiempo. Una vez, mi mamá fue a quejar y lo llevó a la cárcel, otra vez mi mamá también le cayó su golpe. Por querer defenderme a mí, el hombre la empuja y se golpea duro su cabeza mi mamá. Pero es necio este hombre. Loco es. Cree que la gente le dice algo y se pelea. Por eso lo meten a la cárcel. Lo que no es, tiene que pagar lo que no es. Porque es muy bocón.

Pero no sé más. Desde que se fue a Sinaloa, ya no más volvió. Ahorita ya anda ya creo que para once años que se fue. Ya, once años de que se fue, ni más regresó. Ese tiempo estaba yo bien. Todavía no estaba enferma. Estaba bien, estos dos mis hijos ya los crecí yo solita, ya. A Roberto y a Esteban.

Tomaba mucho ese hombre, tomaba demasiado, no le gustaba trabajar, puro tomando. De sus hijos ni se acordaba. No le importaba si comen, no comen, nada. No se podía contar con él. Si por ahí trabajó, se trajo un dinerito, que tú puedas decir que cuentas con él ¿no? Pues no, nunca me dio dinero.

Así fue pues. Te estaba contando que chamaca me he casado. Y nosotros hemos tenido bastante hijo. De mi son varios chamacos. Yo son, casi puro varón, son siete. Siete varones y dos mujeres, dos hijas. La mayor es Ema, nació el 26 de octubre de 1968. Celeste le sigue, es del 22 de noviembre nació. Luego mi Justo, nació en setiembre, el 23 de setiembre. Viene Silvio, nació el 22 de junio, de ahí mi Carlos es del dos de mayo. De ahí es el otro, en diciembre, mi Julio, nació el 22 de diciembre. Esteban, nació en noviembre, 26 de noviembre. Mi Roberto, nació el dieciséis de agosto. Y mi Saúl que es del 24 de diciembre.

Y yo que te digo, yo le crié mis hijos ¡Gracias a Dios!! Ni uno, como dice algo le pasa, se enferma, le pegan mucha enfermedad. ¡Ay gracias a Dios!!!! Qué tantas cosas sufrí con su papá, pero, gracias a Dios, no les pasó nada a mis hijos. Todos se crecieron, todos están bien, él se enferma ya. Ahorita ya están grandes. Por el trabajo, igual están en su casa, eso porque dirán estamos comiendo bien. Ya pues mis hijos están grandes, gracias a Dios, ya los vemos crecidos.

Mis hijos, cuando estaban chiquitos, sí se enfermaban, pero ya después de eso pensé: - *hay que dar de comer con tiempo*-. Por eso yo comparo con mi mamá. Esa mamá que no nos alimenta bien, no se preocupa, o será que no sabe ¿no? También puede ser. Por eso yo a mis hijos sí les he alimentado bien y se han crecido bien toditos. Y también hay que dar alegría. Aunque fracasé por su padre, porque su padre tomaba mucho y yo triste. Pero, gracias a Dios, sí salí yo a vender y de lo que encuentre traigo a mis hijos y comimos contentos. Vengo con mi mamá y hasta con mi mamá ya comimos y ya estamos contentos y ya.

Bueno ¿para qué hay que darle al borracho? A la casa viene a ultrajar, en la casa no, no vamos a tener nada en la casa. Ultrajar la casa. No, era para que estemos bien, no. Todas las cosas, me tiraba las cosas. Me tiraba la silla, lo que encuentra pues. Sí, así me trataba el hombre y viera, aguanté con tanta así, gracias a Dios le digo, pero ahorita ya están grandes ya, ya están grandes mis hijos.

Ha sido difícil, bien difícil con el borracho, no ayudaba, no cuidaba a sus hijos y, más encima, me daba trabajo. Hasta de la cárcel le he tenido que sacar. Ufff. No sé qué fecha fue eso que le saqué de la cárcel. Pero ya tenía yo todos mis chamacos, ya estaban grandes. Sí, ya todos ya. Sí, fue por abigeato que le agarraron, parece. Ya, tenía mi hijo Roberto, tenía como más de 30 años. Sí pues y de esa vez que estuvo en la cárcel yo lo saqué. Ay ¡Dios mío!! Y por eso se enojaron mis hijos. Pero manita cómo van a pasar los días, no tenemos nada, esos días qué cosa va a comer y pobre mi mamá está solita. Cómo cree ella lo vaya a cargar toda, lo que quería mi suegra, lo vendía el terreno y lo vendí de verdad. Cinco hectáreas y lo vendí por cinco mil pesos. Pero igual yo lo saqué. Como ya está su papá se fue, abandonado con mis hijos y él se fue, pero al poco rato vino de vuelta, que lo andaban correteando, la ley. Lo llevaron ya, cuando trajeron ya sus opiniones de él ya, no sabemos dónde está, quién sabe cómo fue eso, es que no lo querían ver, pues nosotros no sabemos. La gente que no nos quieren ver, pero así ya escandaloso por eso, yo empecé a que, cómo tienen tiempo, fue después ya, pero entonces ya, llegamos pero ya, demoró, pero ya salió, de por sí ya no es lo mismo, después se fue, ya cambió ya, ya cambié ya, ya no era un marido, ya no importaba ya.

Yo digo que porque yo no conozco como es él, si hubiera sabido que así él se porte, yo te decía que no lo saco. *-¿Ya ves? Lo vendido ese pedazo de tu terreno, durante de un año que salió ya, nos gastamos ese dinero-* Decía mi Juan que estaba trabajando ahí en Cosolea. Lo buscaron un licenciado, dice: *-yo voy a ir a cobrar-*. Para sacarlo al hombres pues. *-Sí, no doña Matilde, no va a gastar dinero. Yo te voy a acceder ese, nada más dime qué cuarto está, qué lugar está, con el juez mixto, cuál es el que tiene, ya sé su nombre, voy a mandar a un señor-*. Así me ayudó una muchacha de Chinameca que trabajaba con un licenciado. Y ella no me cobró, de ayudarme lo hizo, pero al juez parece que sí hubo que pagarle o al delegado, no sé bien.

Dice ella, va a ver, *-voy a platicar cómo está su asunto-*. Y sí, cierto *-y al final ya le digo cómo está-*. De la situación del hombre ese en la cárcel. Porque no hemos sabido cuando se lo han llevado. Así hemos tenido que ir preguntando para saber dónde ha estado. *-Está duro Matilde, está duro-* dice *-pero sí va a salir. Cuando vas a ver ya está llegando, va a llegar-* dice, *-va a salir-*. De tanto tramitar, cuando viene, de verdad viene, con su morral ya viene el hombre. Pero si se estuvo como un año, pero sí por así ya, él era muy así, tomaba

bastante. Una cosa dice lo que no es, lo que cometió ya y todos platicamos y la gente qué van a decir: *-que te den más-*. Por abigeo le habían metido preso. Por hablantino le pasó y la verdad sí hizo. No te puedo decir que no.

Así ha sido, bien difícil. Hasta que se fue y no regresó. Y de todos mis chamacos, ahora no más con uno mi hijo vivo junto. Con mi nuera junto y mis nietitos. Yo en mi casita y ellos en su casita, pero junto. Mis hijas las dos viven aquí cerca también, aquí al frente mi Celeste y la Ema allá atrás, y mi Silvio. Los demás todos se fueron. Ya están cada uno por su lado, por sí mismos pues. Esta Ema se casó pronto, te digo, de catorce años ya se casó. Ella porque quiso. Se miraron con el muchacho, con mi yerno ahora. Ya no era como antes que nos mandaban casar, ella por su gusto se juntó. Ella se fue su voluntad, no, yo no casé a mis hijas las dos: *-Yo no te he casado, ni me echas la culpa, yo no sé. Así que si un día te vas a pasar, no me echas la culpa, porque yo no, yo no sé-* Así le decía yo.

Ellas solitas se han buscado marido. Se han casado por su voluntad, a ellas no les hemos hecho casar. Mi yerno [Saulo, esposo de Ema], cuando está en tiempo de seca, viene aquí a la casa, sino yo voy, me dan de comer. Y pues y yo lo veo que viven bien, viven felices. Bien, sí, la trata bien. Mi hija bien, a veces dice que él no, pero que está bien.

Ya no voy a su casa hace tiempo. Ahorita ya muy poco ya voy por allá porque no estoy bien. Sí, no estoy bien. Aquí paso los días, antes yo más estaba allá. Esta casa, ésta le hizo él [Saulo]. Sí, lo compré los palos, ahí quedó tirado, ya me enfermé ya, ahí quedó tirado esos palos, compré no más, y lo pensaba hacer, este, comprar el bloque, y colarla y ya no, ya no fue posible, ya me enfermé ya.

A mis hijos, sí estudiaron, pero por los problemas se quedaron sin terminar. Si les mandaba yo, pero no tenía dinero. Si el borracho muy irresponsable, no daba dinero, no se preocupaba por sus hijos. Pero aun así todos estudiaron. La primaria sí. Este mi hijo el mayor, Silvio terminó, los dos que están en Juárez, Justo, cuando salieron los dos, los dos salieron de la primaria. Este Justo le reprobó un año, por eso han salido juntos. Ema no fue a estudiar porque no quiso. Hasta segundo no más ha estudiado creo, pero porque no quiso, yo si le mandé. No quiso estudiar también. No más se casó de catorce años, ¿tú crees? Se casó tan pronto, cuando se casó es que ya se fue, ni modo. Mi hija Celeste sí, sí estudió. Carlos, Saúl y Julio ya estudiaron hasta la secundaria. Esteban y Roberto creo que hasta la prepa.

Este mi Saúl sabía que no podía, estaba duro. Su hermano Carlos y él también, en secundaria, en secundaria de Chinameca. Sí, terminaron en Chinameca, ese chamaco. Mi Carlos estudió en Chinameca, más gasto, le veía que no podía. Ahora ya terminó también su prepa, está estudiando, ya es mecánico, Dios quiera viene en diciembre. Ya no quiere venir acá porque allá hay más trabajo, el domingo no descansa, él trabaja, todos los días, los cambia los motores, aquí no hay, digamos si algo tiene, dice, no es porque tiene sabiduría, gracias a Dios terminó su mecánica. Terminó su prepa y ahorita quién sabe qué más va a estudiar.

Ese niño [Carlos], bien chiquito cuando fue, dice: *-Mamita ya me voy-, -¿Cómo te vas?-* le digo, *-Voy en Juárez-, -Pero no sabes, mi hijo, ni con quién te vayas-, -Yo voy sin rumbo, sin dirección, pero sí llego, llego y busco trabajo-*. Y de verdad, decía, tiene años ya. Mi Saúl que no quiso seguir estudiando. Me decía: *-No mami, no, yo voy a salir, por mi hermano que sí. Él lleva más adelante su calificación-*. Y ese mi niño no, puro cinco y mi Saúl. Y por eso ha salido de la escuela, decía: *-No mami, por eso, mejor que siga mi hermano, yo salgo-. -No mijo mejor te vas a estudiar-, -No, mejor no, ya no, dice, es que la vez no llego a la escuela, allá me quedo-, -Ah, eres más flojo, mi hijo-*.

Por eso a veces cuando la ve sus calificaciones su mujer le dice: *-qué tal que tú eres igual a tu hijo, por eso lo estás pegando-* [risas]. Porque se molesta con su chamaco que no jala bien en la escuela pero él igualito ha sido. A veces lo regaña a su hijo y después su mujer le dice: *-No, mentira, me dice mi suegra que no ibas a la escuela-*. Hasta le enseñé su boleta [de calificaciones] *-Ah, mira qué tamaño tiene su boleta, cinco puro cinco, es igual ya ves-* le digo a mi nuera.

-Tu hijo ha salido igualito a usted- le digo. Ahorita tiene que enseñar, no voy al lado, será tu mamá. Pues ya pobre tu mamá porque su madre sus hijos, ya no lo tenía sus hijos ya, pero sí, los que podían estudiaron un poco. No más que a la secundaria ya, ya, no más estos dos, que estudiaron también prepa también, y ahorita el que está en Juárez [Carlos] ya terminó también su universidad. Ya estudió ya. Mi Carlos, que no tiene ningún hijo, está aprovechando de todo dice. Cuando viene ya tiene todo ya. Ese chamaco está estudiando, está ahorita de mecánico y ya sí, quiere comprar un solar grandecito donde va a caber, así está ese chamaco.

3.2.3 Alcohol, celos y violencia

Pues te digo que me pegaba mucho mi esposo. Tenían miedo mis hijos. Por eso me separaba. Ya me quedaba un medio año así separada, unos tres meses. Porque ese hombre ¡Dios mío qué maltrato!! Nos separamos un rato y luego no salía el hombre, ahí se quedaba en la casa. Ahí se quedaba, no salía y su mamá vivía en Chinameca, él no salía. Iba yo donde mi mamá, después le digo voy a decir al hombre: *-¿Por qué me trata así? ¿Por qué no quieres a tus hijos? ¡Salga a trabajar!-*. Él metido en la casa y le digo: *-¿Qué cosa van a comer en el día, qué cosa van a comer? ¡Ve a sacar para mis hijos!-* Pero él no habla. En la tarde ya llega borracho. ¿Cómo Dios mío va a entender? ¿Cómo vamos a platicar así? Así no piensa para vivir y después así estábamos, así estábamos.

Le digo a mis hijos: *-Cree que como es su casa ya-*. Dicen mis hijos: *-mami, ya vamos a la casa-*. Y yo pensaba: *-¿Y tú papá? Ahí está metido. Que salga para que se vaya donde su mamá-*. Eran bastantes mis hijos y con toditos me iba o donde mi mamá, ya con pena de darle tanto trabajo ya me quería regresar yo a mi casa, y mis hijos me pedían que les regresara a la casa, incómodos estarían pues. Vuelta entonces nos regresamos. Nos quedamos en la casa, pero él ahí está [Goyo, esposo]. Pero como que va a decir cosas cuando toma y por eso digo que tenemos miedo. Pero más después ya lo hablo su papá [suegro de Matilde], viene a platicar con él. Es que yo le llamaba, le decía: *-Suegro, este tu hijo pero no entiende, ¿por qué será? Mucho me maltrata-*. Le digo: *-¿Por qué será no lo entiende? Es que me da pena, con mis hijas están con mi mamá, mi mamá pobrecita, ella les cuida-*. Le digo: *-Mi papá nos está manteniendo-*. Pero aunque le diga, no entiende el borracho.

Pero cuando ya se murió mi papá, entonces ¿sí mejoró acaso? Nada, es lo mismo, hacía lo mismo. Mi pobre mamá está metida, anda vendiendo para nosotros, para los hijos y por eso, por eso ahorita los nietos no los deja. Porque ella no le dejaba ya nada, no digamos que mueren ya de hambre. Y mi suegra, mi suegra no le importa si tienen hambre sus hijos. No, esos no le importa. Y mi mamá pobrecito, por eso no le deja sus nietos. Ahorita que se enfermó ellos fueron su mano que pusieron para el doctor. Sí, pusieron creo que 14000, de operación y por eso ella nunca le soltaron su mano. No, ellos nunca no soltaron su mano,

porque ahí hubieran visto cómo es que crecieron sus nietos. Por eso nunca le ha olvidado y por eso te digo, su hogar de su papá fue poco.

Así estuvimos varias veces, varias veces yo me separé. Sí, muchas veces, pero desde antes ya vamos con el maltrato, y no podía dejar pues, no podía dejar desamparado con mis hijos. ¿Quién sabe pues por qué al final si volvíamos a la casa? ¿Ya ves? Es que también mi mamá decía: *-Primero que estés con tu marido para que tal si un día va a decir la gente estás enferma-*. Es ella lo que decía. Lo que yo te dije, mejor ve a vivir con tu marido, no va a decir la gente lo estás dejando por algo, con alguno ya anda.

Así las mamás en vez de que venga a regañar su yerno, a mí me dice que no lo dejes porque la gente va a decir que tiene otro. Porque así las cosas nos dicen al revés. No me oigas porque borracho, gritón, me provoca, la gente están escuchando, creo que es cierto, la gente escuchan, no más creen que algo malo está haciendo. Por eso le dice: *-no es cierto, el hombre, nosotras no somos miedosas-*.

Pero ¿Para qué sirve así un marido? No nos mantiene, digamos, no nos apoya ni un poco, no tenemos armonía con él, no podemos platicar como si fuera marido de verdad, nada. Pero ve a platicar con el marido, como si fuera nada. ¡Dios mío!!! Qué pensar, no entendía por qué era así pues él, y no sabía. Después ya supe ya. Tenía otra mujer y yo no sabía. No sabía nada, ya después me dicen: *-Tu marido tiene otra mujer-*. No sé si será cierto. Ya tanto me maltrató que no me ha importado ya eso. ¡Que se vaya! Lo mejor ha sido que se fue.

Nosotros aquí vivimos, pues no sabemos. Que no me diga pues si no me quiere, yo no sabía eso, ya supe después siempre a él le gustaba salir con muchas mujeres creo. Doy gracias a Dios que en ese tiempo no había tantas enfermedades. Porque ahorita muchas mujeres, muchas enfermas, la mujer propia. Muchos hombres que tienen varias mujeres y enferman a sus mujeres de casa. Dice que, muchas mujeres que están enfermas, tienen muchas mujeres tienen mucha enfermedad, entonces la cogen ahí donde andan con las mujeres y vienen a sus mujeres. Dice que hay mucha enfermedad, pero gracias a Dios, te digo, yo no me pasó nada de eso. Antes, de eso, antes no me pasó nada. Ya me decían que él tenía muchas mujeres, pero yo no sabía ni quién es esa mujer. Cuál es mujer, pero es borracho. Tremendo borracho, porque nunca ni siquiera me dijo algo. Puede solapar las

cosas. De aquí dice que era esa mujer. De aquí dice, sí. Por eso no me daba dinero, le daba a la otra mujer. Sus hijos no le importaban, pero yo ni siquiera lo sabía.

Porque yo ni siquiera salía, no salía así de la casa, no. Tengo mi familia de primo, parientes, no salía pues, yo no salía. No más en mi casa, luego ya voy yo a vender. Voy y llego ya, con mis hijos, pero viene ya, viene a llegar con maltrato. El hombre, pero ¿por qué lo hace? Por eso digo, yo no sabía nada, vivía así pero yo no sabía, pues sí. Pero ya me fue a picar allá, borracho. ¡Ay Dios mío!!

Y vuelta parece que se repite, porque mis hijas [Ema y Celeste] también han sufrido. Esta Ema, es verdad, mucho ha sufrido. El hombre tenía otra mujer, por eso sufría, sí su mamá lo obligaba a él ¿Quién sabe? Yo no sé cómo fue eso. Sí, *-ay señora no piensa en mis hijos-* le decía mi Ema a su suegra. Yo pienso, ¿cómo habrá sido capaz la señora? Yo pienso como madre, ¿cómo le voy a decir a mis hijos que hagan eso? Yo quiero que vivan bien mis hijos, que estén bien. ¿Quién no va a querer que vivan bien? Y era que lo sufrían, que lo estaban golpeando, lo estaban golpeando los hijos. Porque los hijos estaban diciendo algo, lo estamos golpeando. Porque los hijos le estamos diciendo, si de veras le caías bien, pero que le diga una cosa mala, es mala, es malo. Ese no es bien, ese es malo. Está haciendo que lo agarra a otra mujer ¿Y su pobre mujer? ¿Y su pobre mujer? ¿Quién lo hace sufrir? La nuera es una hija. Es como una hija, así es también las hijas, él su marido [Saulo] es como si fuera mi hijo también. Porque está viviendo con mi hija. Es malo que aconsejemos así, es malo porque nosotros mismos estamos sembrando esa semilla, esa no es semilla buena es semilla mala.

Y lo que me hizo el borracho, si era cosa seria. Como tomaba, dice me prestas dinero y yo como me dejaba, le doy cuatrocientos, trescientos y ya después se enojaba, me decía muchas cosas, después mejor se fue. Pero el terreno él lo vendió, pero sin avisar nada. Sin que su familia sepa nada. Y ese dinero no nos ha dado tampoco, se lo habrá tomado, qué le habrá hecho. Pero pues, cuando ya he sabido, he ido a denunciarlo. Yo peleé con el ejidatario, nosotros como somos ejidatarios, ellos mismos lo apoyan, como compañeros, la gente que está aquí de los ejidatarios, si una mujer, si un ejidatario lo están quitando, lo apoyan la gente y por eso ahorita ese terreno que tengo. Yo para vender ya no puedo ya, son dos veces me apoyaron la gente ejidatarios, primero lo vendió su dueño, ese lo dejé,

desde que lo vendió. Ajá, estaba en ese terreno, de esa edad de mi Carlos, ese año, habían todavía de quince días de nacido mi niño.

Ajá, dice anda esconde este dinero, déjalo yo no le hago caso. Al poco como tres días viene me dice: *-Ay tía, no le va a hacer caso-. -No, dime, no hago caso-. -Tía, su terreno ya lo vendió, ya entregó certificado, ya le dio su mamá, anda que lo vende-*. Así me dice. De que lo traje, mientras que le den, pero algún día se va a arrepentir estos mis niños se van crecer y sí le dejé como dos años para tres años y ese también que compró, fijate esto de Chinameca, pero no tanto compró y el señor como es doctor para qué quiere el terreno, de ocioso no más, durante un año ya empezó a cercar un terreno entonces lo busqué todo el terreno el señor y sí porque yo tenía, yo estaba ya pagando en una bolsita voy metiendo, a veces, papel que sirve, si lo juntas, lo guardas, sirve.

Pagaba yo al comisariado, se paga, se paga cada año, de esa vez pagamos, un día de esos, dice mi tío, de allá, dice: *-¿No tienes recibo de pago?-, -Sí tiene, todo tiene, yo tengo todo. ¿Cuántos años que estoy pagando?-. -Está bien, con eso te presentas, te presentas ahí con tus niños, con dos niños te presentas, está ganando todo, tú vas a ganar-*. Como de tres mis niños, yo tengo, me va a matar ese hombre, me va a matar, con el cuchillo me trae: *-No hagas caso mi hija, tú te pongas fuerte, tienes que ganar-*. Ahora viene, le concede, el terreno ya es mío ya, aquí tengo el certificado: *-Entonces, mira señor, es cierto es de él, pero no tiene derecho aquí tengo sus hijos, no se pone responsable, solamente estoy sufriendo, ese terreno es de mis hijos-*.

Ese certificado tenía su mamá, fueron de acuerdo su mamá y yo, me agarraron como si fueran no soy nada, pero mi suegra no vive aquí, Chinameca y él más allá que acá, eso digo ya, ya. Entonces señor está perdido, va a ganar la señora, va a ganar, no luchó, nunca regresó. Ahí quedó el terreno, lo dejó, con eso viene mi suegra, entonces lo van a demandar a mi hijo, mi nieto lo van a agarrar, demoró el señor, no gasté de ese dinero por miedo que lo pague y entonces que ese tiempo y por eso, ahorita, para vender no puedo, ahorita ya están grandes mis hijos. Algún día van a necesitar y por eso te digo, el último cuando tenía un pedazo, tenía diez hectáreas.

Cuando ya me han dado el terreno, yo no lo puedo trabajar y mis hijos pequeños tampoco. Entonces lo rentaba yo y con eso, aunque barato, me pagaban, ya tenía yo un

dinerito. Con ese nos hemos ayudado para poder comer. Pero también he tenido que vender siempre.

Y ya después ha sido eso que te cuento que le he tenido que vender una parte del terreno para sacarle de la cárcel. Esa vez que fue a la cárcel, vendí cinco hectáreas y de ahí dos hectáreas, ese no más tengo, y ahora, ya ahorita. De esa venta ya hemos utilizado el dinero y ahora lo poquito no más que me queda lo trabaja mi Saúl.

3.2.4 Trabajo y vínculos de solidaridad

No más tenía a las niñas y a mi Justo cuando he tenido que salir a vender, cuando comencé a vender. Y empecé en Chinameca, como allá vive mi suegro, yo lleva al doctor a los hijos allá. Pero no te digo que no había carro, en el caballo, ese tiempo que se crece agua, cruzamos en el terminal, en Tonalapan donde están dos matas de mango, ahí, Chinameca, pero va a venir el carro quién sabe a qué hora. Pero no más cuando era tiempo de frutas, tamarindo, de mango, triguela. Me salía temprano y el mismo día, a las tres ya llego a la casa, no más a caminar. Esa vez había bastante ciriguela. Y desde esa vez que comencé a vender para darles de comer a mis chamacos hasta ahora aquí sigo [tiene un puesto donde vende utensilio de cocina]. Ya por mi enfermedad no puedo caminar, no puedo más salir a viajar. Pero aquí me ves con mi puestito vendiendo mi plástico.

Pero yo salí a vender para darle de comer a mis hijos. Porque el hombre no ayudaba. A veces, al comienzo trabajaba su milpa, porque tenía su parcela, y vendía su maíz, y ya todos contentos. Pero ya cuando más le agarró el vicio pues ya nada. Si no salía yo, se morían mis hijos. No, nadie me apoyaba. Como el terrenito que dejó el hombre, ese tiempo me empezaron a alquilar y con eso comíamos. Poco me dan dinerito y lo metemos a otras cosas, negocito para poder comer, ahorita como es poquito, hice empréstamo de dinerito, pago, ya poquito que queda tan siquiera para cosas, cuando ya me dan mi dinerito, cuando cobramos, ya pues , ya sale un poquito, ahí mismo lo invirtiendo.

Yo vendía aquí, pero no fue posible, me atacó la enfermedad, yo vendía verdura. En esa época yo me iba a vender fruta, que te he dicho. Pero cuando regresaba por la tarde de Cosolea me traía pescado, verduras para vender por aquí. Iba a Mina, iba allá a las cuatro de la mañana y salía de aquí a las tres. Yo llevaba de 20 bolsas, tamarindo lo llevo, acá en

la mañana tráigame quelite, ejote, aquí lo vendo de vuelta, así andaba, acá termino mi venta traigo otra cosa de allá, acá lo vendo. Para llegar a las cinco, traía todo y traía todo, pero después me caí enferma, ya ni modo, la enfermedad.

Los plásticos, no más comencé ahora que me dio como esa parálisis y no puedo más viajar. ¿Cuándo fue eso pues? ¿Quién sabe? Pues ya va a llegar siete años, el trece de noviembre, siete años ya. Es que me sube mucho la presión, pero yo no sé por qué sube mucho la presión y ya cuando me pegó la enfermedad ya salió que tenía colesterol, tenía triglicéridos y tenía yo colitis, se complicó y por eso creo, no más poquito coraje ya, ya me caí. Sí, parálisis me pegó. Ya no podía caminar, no más ahora voy así, con mi palito me ayudo. Pero no podía ni caminar.

Así también sufrió pobre mi hija, sufrió años, de los tres sus hijos, se aburrió mi pobre hija, fue a Mina a trabajar. Ahí trabajaba, en la cocina, fue a la cocina, con una maestra, la trabajó y después vino, todavía que no, estaba chiquito mi niño. Que lo dejó con mi mamá, siempre mi mamá, siempre, pobre mi mamá, y por eso los nietos ahorita lo quieren porque si fuera sus hijos. Porque no tuvo mucho hijo, pero sí gracias a Dios su nietos. Por mí ahorita todo salió bien por mis hijos, gracias a Dios. Cuando se acuerdan le mandan su dinero, ahora que vino mi hijo le trajo, mi hijo le mandó el otro, sí, es el único que le manda sus 500 pesos, la otra vez nos manda 500 pesos, cada quien, así está pobre mi hijo, cuando se acuerda lo manda para los dos, para su mamá y para su otra mamá, ese es mi Justo y mi nieto que está ahorita en Monterrey [Edgar] le mandó también a mi mamá, también mi mamá dice su nieto, a veces manda también, gracias a Dios mi nieto, se acordará por ti, gracias a Dios.

Sí pues la gente se empezaron a ir ¡huy!!!! Creo que ya tiene ahorita, ya tiene como catorce años desde que empezaron a ir. Cuando mi hijo, el primero se fue, ya va a ser para doce años y todavía está por allá. Como de dieciséis años se fue. Sí porque tenía ese mi hijo en su pensamiento, ese mi hijo trae en su pensamiento. Gracias a Dios mi hijo pensó, dirá: *-Yo no voy a estar sufriendo como mis padres sufrían. Sufriendo no, voy saliendo de mi escuela secundaria me voy-*. Pero yo no pensé que de verdad que se iba, dice: *-Mami, yo te dije “terminando mi secundaria me voy” y sí me voy a ir, pero me apoyas mami-*. Le digo: *-Sí mijo, de qué te voy a apoyar...-* le digo. Por el dinero, no tenía, no tenemos, eso me

preocupaba. Pero me dice: *-Sí mami. Ni padre no tenemos, sí, cómo le hago, agarra tu papel de tu terreno, después lo sacamos-. -¿Cómo?-* Le digo.

Era el papel del terreno, para que diera empeñado, con señores, sacan dinero. Ese tiempo no estaba caro, 500 para la ida, 500 para la venida. Me dice: *-Si no encuentro trabajo vengo de vuelta y bueno-, -Está bien mijo- le digo. -Sí lo voy a empeñar, sí lo voy a empeñar para sacar ese dinero, sí voy a ir-. -Bueno, vete-.*

Tú crees que cuando salió, de tres días se fue, ¡Ay Dios mío!!!! Me partía el corazón. Como que me habla un día en la noche. Ay, yo sentí, no sé, me voy a acabar, el único hijo. Porque cuando estamos acostumbradas que salen sí siente uno y este mi hijo nunca salió y por dónde va a ir. Ese tiempo apenas iba saliendo la gente y los demás todavía ni saben por dónde iban, pero la verdad ese tiempo sí triste, sufrí mucho, pero sí, gracias a Dios. Dónde va a dar mi hijo, solo, sin madre, sin padre, sin nadie, se fue el muchacho, se fue a trabajar, allá en Juárez. Dice: *-Mami voy allá donde el hijo de mi padrino, ¿sabes dónde está?-, -No sé. No sabes ni por dónde vas a llegar, no sabes ni por dónde ir!!-* le digo. *-Voy a llegar mami, voy a llegar-* me dice y se fue.

Llorando, llorando, se fue solito se fue y ya se fue. A los tres días, Dios mío, cómo estará mi hijo ¿Comió? ¿Llegó? ¿No llegó? No sabemos dónde es Juárez. Dónde es el lugar, no sabemos nada, a los cuatro días ya me habló. Me dice: *-Mami ya llegué, ya llegué ya-*. Pero esa vez los teléfonos no había así como nosotros celular, íbamos al centro a hablar o sino a Tonalapan. Hasta allá andábamos. Todos los días andando allá, todos los días estoy sentada allá, todos los domingos esperando que me llame. Esperando la llamada. Quisiera que habla ya conmigo y decía la gente: *-¿A quién espera?-, -Dice que mi hijo va a hablar en Juárez-* le digo. Me dicen que ya habló. Sentí contento, ya llegó!!! *-Sí, ya llegué ya, todavía no encuentro trabajo. Mañana sí, ya estoy trabajando-* así me dice y yo contento.

Rápido y bueno, gracias a Dios trabajó. Cuando ese día, llegó dos semanas, tres semanas, después de ese tiempo ya hablé con el muchacho: *-Oye ya está acá mi hermano, ya estoy bien, aquí estamos nosotros, lo estamos viendo-*. Mi comadre, su hijo por eso me dice el muchacho, lo trataba como si fuera hermano, le trataba como si fuera su hermano y ahorita el muchacho siempre lo ve. La otra vez que vino me dice: *-Ay madre ¿cómo está?-, -Estoy igual-* le digo. *-A Dios gracias, gracias a Dios-* me dice, *-Ah bueno, está bien, viene a verme-*, me dice *-Mi hermano, nos despartamos con ellos están al otro lado, ahorita*

como tienen sus hermanos, nosotros nos volvimos al otro lado-. -Bueno pues, cuidense- le digo y se fue.

Porque salen y no sabemos dónde están. Menos mal no peligra ahorita. Ya no es como antes y ahorita ese tiempo mi hijo y después me dice: *-Mami, espérame otros quince días, a los quince días te voy a hablar-. Y sí me habló a los quince días y dice: -Mami ya van cobrar, ya te lo mandé ya, no, no es para usted, para la otra ya, ahorita va a pagar lo que debe ese no más, ese no más va a pagar y esto a cuenta-. Rápido, ese mijo rápido le pagó. Ya no está pues empeñado mi terreno, rápido lo pagó mi hijo. Ya pues, mío otra vez. Ya ahí, ya dice, ya lo mandé el dinero: -Le mando 200 para usted no más-. -Déjalo mijo, primero vamos a pagar, sí yo no estoy pensando eso. Qué tal que ya no comes y no más para la cuenta- así le digo.*

Ese tiempo ganaba 350 a la semana. Ese tiempo, ese tiempo. Pero así fue subiendo de a poco de a poco, así fue subiendo, pero gracias a Dios cuando ya me dio: *-Mami, gracias a Dios, ya no siento nada, ya no pienso nada, ya estoy ganando, 2000 ya estoy ganando, ya estoy, ya no pienso en nada ya-.*

Y ya empezó a construir su casita ya. Sí, esa es su casita, ahorita le están metiendo barda, en la orilla, para que no se baje la tierra, le estaba metiendo barda, ella tiene ya, pobre mi hijo está trabajando mucho. Viene cada año a verme, este, mi hijo Carlos. Ese fue el primero que se fue, te cuento. Los otros se fueron después, mi hijo Esteban, este que pasó, ya son tres ya. Sí, este que ha venido ahorita, se fue apenas, también se va, apenas viene y se va de vuelta. Ha venido a acomodar unos papeles, unos papeles quiere, los quieres para traer un carro. Va a sacar unos papeles y se va con sus hermanos, para poder pasar. Yo ya tengo varios mis hijos por el norte. Ya tengo, allá están ahorita, dos, tres, son cuatro. Cinco ya con el nieto, tengo un nieto ya, tengo varios, ya.

Pero de toditos el único que me manda dinero, que me ayuda es mi Carlos. Como este que vino, no, qué va a traer dinero, no. Ese es el único mi hijo y por eso le digo: *-El terreno va a quedar con él-. Así que no dan nada, pero ese mi hijo no, dice: -No, no mami, Dios, no estoy dando por herencia, yo estoy dando por mi voluntad porque tengo mi madre, cuando ya no tenga, ya no tengo madre, quien le mande, ya no tengo mi mamá, no, no quiero nada, yo solo quiero mi trabajo, yo tengo mi trabajo-. Trabaja compone carros, compone carros, está estudiando ya todo de mecánico, este año termina, creo que diciembre ya va a traer ya*

herramientas. Dice que estar componiendo eso cansa, va a hacer otro cuarto dice, otro más, sí. Ahora que no tiene, digamos, niños. Está casado ya, tiene más de seis años, no tiene ni un niño, no, está casado pero no, mi nuera se enferma mucho.

Pero eso también ha cambiado porque cuando yo era chiquita no era así, no se iba tanto la gente. Pues en ese tiempo se salían pero están en el campo o en el campo trabajan, van a Jáltipan, van a otros lados, puro trabajan en el campo. Para el que sabe más, digamos para trabajar de otras cosas, de albañil, pues de otro, de albañil salía a trabajar de hacer casas, sí, ya empezaban a trabajar así. Pero de muy lejos, lejos no se iban. No, salían poco. Sí, no más van semanal, sí semanal, semanal iban y volvían como el sábado. Pues es que se iban más cerca, pero también no había camino como ahora, ni carro y demoraba más, por eso no llegaban siempre a dormir y hacían semana por allá, pero era cerca pues. Semana que ya viene y se van de vuelta, van de vuelta, así trabajaban.

El que tiene para trabajar en campo no salía. No salían porque tenían trabajo en el campo. De ahí mismo sale para comer, ahí mismo, pero la gente que lo vieron que no da, no da el campo, se fueron todos a trabajar. Sí, pero ya cuando varios hijos ya no alcanza ya, pero creo que más digamos ya el estudio, por eso salieron a trabajar. Los niños salen a estudiar, gastan dinero. Ahorita tantas cosas que están sacando, boleto, van a gastar dinero para sus hijos. Van a entrar los niños a la escuela, sí, porque tienen que gastar, por eso creo la gente se fueron ya. Porque en el campo no tanto da, no, no alcanza mucho, ya algunos que tienen de veras que trabajaron en tiempo, claro ya ahorraron su dinerito para inscribir a sus hijos, para comprar algo. Pero ahorita que muchos ya tienen digamos su estudio, ya la libran ya.

Yo tengo pues también terrenito, tengo también. Te digo. Ah! por eso pues nos conocemos, llegamos allá, a la casa, ahí nos conocemos. Dice mi amiga. Esa pues que te cuento que se va a jubilar, Reina, que me ha visitado el otro día: *-Cuida tu terreno, tu terreno vale-. -No, mi papá lo cuida, mis hijas algún día lo van a cuidar, pues ellos-. -Cuidalo porque tú tienes tus hijos de verdad-. -Sí, sí, sí. Yo tengo mis hijos. Mientras que no están, sí lo tengo alquilando el terreno-. El día que viene ya no. Han trabajado los chamacos, pues no, no van a trabajar porque ahí ya tienen.*

Pero yo te estaba hablando del borracho. ¡Cómo sufrimos con mis hijos por el borracho! Mi mamá nos ayudaba, primero mi papá y mi mamá y cuando se murió mi papá ya mi

mamá me los cuidaba a los chamacos. Y pues ya tuve yo que comenzar a vender para ganar un dinero. Ya como él no daba ya pues tuve que yo comenzar a vender. A salir a vender para poder darles de comer a mis hijos. Así vendía yo, vendía y conseguía mi ventecita lo vendo, vendía en la ciudad y así vendo, me iba a vender a Cosolea con mis hijos, traigo algo para comer con ellos, más su escuela.

Tiene años que tuve que salir a vender, y pues no más dejé por mi enfermedad, porque mis hijos ya grandes y yo acostumbrada seguía vendiendo. Cuando mis hijos estaban grandes, estos mis hijos de acá estaba ya para catorce años, el otro estaba creo como doce años, sí, ya mis hijas ya estaban grandes, cuatro de mis hijos ya, ya agarré ya, yo tengo que empezar a vender, cómo más voy a estar esperando el hombre. Porque pues antes, pobrecitos mis hijos sufrían, como este niño, como acá estaba mi nietito, como te digo, tenemos ahí terreno siempre, más grande que el que ahorita quedó. Tenía donde se juntaban las matas de nanche, había bastante nanche, desde temprano se iban mis hijos para recoger una cubeta, bastante, lo manda a su abuela a que vaya vendiendo con ellos.

Con mi chamaca más grande [Ema], mis chamacos van a vender a Cosolea y como a las dos ya llegan ya. Mi Silvio, mi Silvio y mi Justo, cargaban cubetas, le compro su tortilla, su pollito, su pan. Cuando está ya noche traen unos ochenta, unos cien pesos ya. Mami ya traigo dinero, este es para usted, nosotros compramos varias cosas, mi abuela también porque vendimos bien. Pues yo a la casa, las tortillas y ya consigo qué comer, lo crío mi gallina, lo crío mi cochino, lo crío mi totola, ahí me sostenía yo. Ahí me sostenía yo con mis animalitos, compraba yo mis animales, se crecen mis animalitos, le compro no más lo que va a comer, porque no tenía maíz, el hombre no trabajaba, traía maíz, pero todavía estaba a peso el kilo.

Sí, pero antes te digo, sí lo crecí, lo agarro dos pollo ya le doy de comer así, pero ahorita que llegan muchos ya enfermedades ¿Cuántas cosas? Hasta aquí no llegaban muchos esas enfermedades. Dos, tres años los crías tus animales bastante. Que ahorita hay muchos animales ni aguanta. A los cinco, seis meses ya anda de vuelta, escucho, anda ya la enfermedad. Antes no, le dabas cualquier cosa de comer, los pollos también bastantes, se van a caminar, venían como a las cinco, las cuatro, viene no más a comer, pero ya era tarde porque buscan tantas cosas en la tierra, caminan. Pero ahorita ya no, no hay monte ya, ya no hay ¿cómo le llaman? La orilla. En la orilla se queda regado, que van a bañar las niñas

chiquitas y ya comen los pollos, ahorita ya no, ya no lavan ahí, solamente no más comprar. Ya no hay, no hay nada ya, por eso no encuentras nada los animales. Cada rato vienen, cada rato vienen a comer ya, ya no encuentran nada ya. Antes había mucho mango, muchas cosas, muchos mangos comen, pero ahorita no hay nada.

Digo, creo que por eso no se morían los animales, había mucha sombra, muchos árboles, ahora ya no. Ahorita sí hay los pollos ahí no más, de un año sí. Ahorita solamente con vacuna, con vacuna sí pueden tener un poco. Así tú puedes tener, pero ahorita que haya mucho, mucho pollo. No hay mucho ya, le digo yo hacía así un trabajito, para hacer casa, siempre como yo hacía mi casita de palo. No más que mato unos tres cuatro gallos no más, ya tengo que comer con la gente que vienen a ayudar, ya, ya hice la comida, ahorita ya los más van a comer una cosita ya comprada.

3.2.5 Enfermedad y cuidado

Cuando fue el retiro de la menopausia... No me vitaminé, sí, porque sufrí mucho del desarrollo, sí, sufrí mucho y no sabía ¿por qué? Es por el retiro. Quería mucho vitamina dice, me dio el doctor. Por eso ya ahorita no ya digamos ya no sufro tanto, creo, más rato me sufrí mucho, estaba mal ya del corazón. Dice que no latía bien, no latía bien, sí, ahorita ya bien, corazón como que se me tapaba el resuello. Como que se tapaba el resuello. Se cerraba por completo, pero es de parte del corazón. Ahorita, ahorita gracias a Dios, lleva años que así estoy. Pero sí como no me lo corto la pastilla para eso, siempre la tomo, sí, cada mes voy a la clínica. Me checo cómo estoy, cómo sigo. Por eso no te debes dejar.

Ahorita me toca hasta el 31 de este mes. Finales de este mes. Aquí no más. No tenía nada. No, no tenía nada. No más cerebro que me pegó. Como digamos se cortó, tenía colesterol, tenía triglicéridos, tenía colitis, tenía ¿cómo dice esa enfermedad? Paro cardiaco. Eso me quería pegar, pero gracias a Dios, no me pasó eso. Como si fuera quedar traumatado, no pensaba yo, ni para, te conozco ¿quién es?, como es tu nombre, sí sé tu nombre, pero no sabía, mis hijos su nombre no sabía, sí, el doctor dice: *-¿Quién está parado ahí?-. ¿Quién sabe? No sé quién es, pues se perdía por completo mi cerebro, estaba bien grave y gracias a Dios salí bien.*

Cuando me enfermé, esta enfermedad, esta letra, dicen agarra un libro que completes las letras. Pero veía todo al revés. Quedaste una venita tantito por poquito se revienta. Ya van a ser siete años. Sí, fue como el 2005. Creo que sí, porque ya va a llegar para ocho años, mi hija, Celeste, todo lo tiene del médico, en noviembre quién sabe cuánto va a llegar, yo le digo cinco años, cuándo siete años ya. Ese tiempo el doctor me dijo que siguiera con la medicina, pero no hay, pobre mis hijos, para mí mejor, no le digo nada, en la noche cómo está mami, estoy bien, ya no le digo, demasiado me manda para pasar los días 200, 300 pesos. Mi Carlos que me manda. Pobre mi hijo, pensando por su madre, no todos los hijos son iguales, ni modo, qué vamos a hacer, algún día le digo a mis hijos tienen que recordar, unos 200, 300 así me da, gracias a Dios. Y eso, te digo, ya fue, ya tiene ya seis años, me pegó ese, el trece de noviembre, ese tiempo me pegó, sentí yo, me dice mi nuera: *-¿Qué tiene, suegra?-, -No sé qué tengo-* le digo. Me dice ella: *-Pero veo bien descolorido tu cara, estás bien pálida, quién sabe, qué te pasa, aquí me vine a preguntar-. -¿Quién sabe?-* le digo yo.

Estoy diciendo como que estoy mareada, mi cabeza, no sé qué está pasando. Tantos pensamientos, eso creo que ha sido, yo pienso muchas cosas, no más le dije así. Lo vi que mi hijo no más vino. Lo vi que no me dio ni un peso, se fue a Chinameca y me quedé llorando. El más chiquito dice *-mami no estés llorando-*, ya la vi mi hermana, estaba enfermo mi hijo.

Mi Julio, ese año terminó la secundaria, mi nuera no es familia pues. No más lo quiso para pegarle el vicio. Sí, estaba enfermo mi hijo había agarrado el vicio de fumar. Pues por eso yo pensando muchas cosas y gritando que yo tengo una enfermedad, lo vio mi Julio, el más chiquito. Pero aquí ya se fue así ya, se fue a la escuela ahí le enseñaron a fumar unos malosos y ahí mi chamaco andaba peleando para catorce años y los muchachos ahí llegaban. Unos muchachos alto, pero no llegaba por bueno, llegaba por mala. Esa escuela de ese tiempo empezó todavía. Y le daba a mi chamaco, un chamaco pues no, ando viendo que está haciendo, le daban dinero, toma para refresco que tanta cosa, es para una muchacha, digamos agarran a ellos para que le saquen a la muchacha para que platique con ellos y así, hasta chiquito así, sí le voy a sacar a la muchacha, le voy a decir a ver si te acepta, lo sacamos la muchacha y pues ahora mi hijo. Le dieron pues, de eso para que

pruebe, y no sabe qué cosa es y agarró ese vicio y ahorita se curó. Cuando se fue a Juárez más, ya no me hace caso.

Después, ya le estaba pegando como dolores, desde chiquito comenzó, ya supimos, lo llamó su hermana y vino, lo llevó con un señor y sí lo trató, pena, lo alteraba. Se alteraba, como violento. Exactamente, no digas nada, estás diciendo algo, está peleando, como que no nos hace caso. Pero sí sufrimos nosotros, sí. Se fue con la niña, Celeste, ella lo curó, sí, bien lo curó, lo llevó al doctor, le dieron unas pláticas. Unas pláticas le dieron, fueron al psicólogo como le dicen, ahí lo llevan, sí, se curó mi hijo, ¡gracias a Dios! Se curó pero ahí me caí. Él se levanta y a mí me caí. De la preocupación, tú lo hubieras visto, traen para su dinero, no pensaba en nosotros. Él pensaba no más para él, pero sí, lo trajo su dinero, en ese tiempo compró para su casa, ese solar que tú estás parado, de aquel lado, para mi mamá.

Entonces hace como tres, seis años, sí, como cinco años comencé a ir a la iglesia a raíz que me enfermé. Porque estoy enferma, ya estaba yo en cama, ¿¿que uno va por gusto?! Ya cuando uno está enfermo busca a Dios, pero cuando estamos buenas no buscamos, no, estoy bien, para qué voy a ir, Diosito sabe que nosotros estamos en la vida, pero que estamos haciendo mal, sabe Diosito cómo vamos a ir, pues ya gracias a Dios. Sigo yendo, aunque ahorita a Tatahui no puedo ir porque están componiendo las calles, dicen, no puedo subir arriba, ahorita podríamos ir porque la enfermedad ya me atacó, pero sí, cuando estoy bien me voy a Coatza, a Tatahui, me llevaron: *-Súbete, vámonos-*.

A la Iglesia del Séptimo Día. Cada año voy. Como una fiesta, cada año, una reunión, cantan, lloran, como fiesta. No sé si han terminado, lo del sábado fui, ni para subir, estaban haciendo mezcla abajo, están componiendo, sí, siempre voy. A veces nosotros decimos si queremos a Dios de labio y de corazón no de verdad, y nosotros llegando allá como que si fuera digo: *-¿dónde me trajeron?, ¿cómo vine?-*. Como si me fueran a encerrar en una casa y como si fuera oscuro, de pagar todas las luces y como que me espanté, como quedé así digo y donde yo vine Dios míos. Yo estoy la palabra de Dios, donde yo vine, será que es de Dios o no es de Dios, pensé así y con eso nada más pensé, no tengo fe dice, no tengo fe. Y bueno, me encerraron dos días, el sábado, el domingo en la tarde ya me sacaron, en puros cánticos, bonito de veras, bonito cántico bonito baila, brinca, hacen y yo de plano que digan cómo cae en el suelo, puse fuerte, en vez de que me mantenga yo débil, en frente de Dios,

qué cosa, lo que quieras y por eso no vine caminando, dicen que vienen caminando, Dios sabe, Dios es el que sabe.

Todos los sábados voy con mi bastoncito, no más que ahorita por el lodo, sábado fui, no llovió, ya en la tarde no fui ya, lo vi que está bien resbaloso, pero Dios está viendo que no puedo andar todavía, pero sí leo los textos santos.

Por eso ahora me siento contenta. Porque siento que no tengo nada, lo más puedes pedir recordar, esas cosas ya se quedó, ya vamos buscando otras. Dios, cuando Dios va a venir, su canto, Diosito no más a orar, en la mañana oramos, en la noche oramos, para que nos de la vida, nos dé para vivir otros días más, gracias a Dios hoy amanecí, gracias a Dios hoy dormí bien, ya amanecemos, gracias a Dios otro día más, por eso ahorita ya no por una cosa estoy llorando. Ahorita ya no, ya no siento así, a Justo, ya lo vi a mi hijo, está enojado, pero ya no pienso, no lo pienso ya, Dios sabe ya, si digamos están pensando mal o están pensando bien, vamos a rogar a Dios para que estemos bien.

Ahora me siento bien, a veces no más con dolorcito, mi cuerpo. Por lo demás contenta sí y digo así me pasó, la desesperación o mucho pensar y pues me pasó eso, eso me pasó. Venimos muchas cosas, padecemos, estamos metidos en las palabras, tantas cosas escuchamos todo queda en el corazón, nunca lo decimos, nunca lo tratamos, nunca lo contamos, porque yo siento así, hay que contar para no estar pensando. Me dicen que yo tengo la culpa, ni modo. Ema, por ejemplo, dice que yo no quiero a su papá, que yo no lo he querido. Dicen después mis hijas que lo estoy molestando. Mejor no le digo nada a mis hijas, si tengo o no tengo, si tengo compro, sino me da algo mi nuera, nadie me dice, entonces yo mismo pienso porque mis hijas no tengo por qué estar molestando mis hijas.

3.2.6 Huazuntlán y sus cambios

Antes había de mata, con eso cargábamos agua, una ollita, eso cargábamos agua. Ahorita lo vemos mucho de plástico. Antes no había nada, no había nada, puro de mata, puro de mata habíamos esas cosas. Antes, cuando yo me crecí, pues mi mamá, mi papá me crecieron, sembraban la milpa. Traían caña, traían camote de dulce, traía plátano, traía de todo, me lo traía mi papá ya listo ya para que coma yo. Porque yo el único, me cuidaba mucho. Pero ahorita no siembra ya la gente del campo. Ya no siembra ya esa fruta que lo ves. Yo por eso

le conté a mis hijas, les digo: *-Siébralo porque esa fruta sirve. Algún día tú vas a querer comprar. Tienes que sembrar las cosas para comer. ¿Qué vas a andar comprando si tienes tu milpa? De eso ya están comiendo tus hijos. Si tienes dinero pues, ya compras algo, ¿y si no tienes? Si lo siembras ya vas a alimentar a tus hijos-*. Pero si lo ve mi hija, gracias a Dios.

Sí ahora mismo, sí, siembra también lo que hay en la milpa, pero antes así mi papá sembraba todas las cosas. Antes no había plaga, ahora hay plaga, ¿por qué hay mucha plaga? Porque se usan muchos líquidos [fertilizantes y pesticidas sintéticos], mucho para poner a la mata. Yo creo que por eso. Por eso, te digo, es que es ahorita la plaga que hay. Ese mismo lo produce, eso digamos esa enfermedad. Es igual con nosotros, a la clínica nos dan pastillas. Tienes que tomar, así toma. Te acostumbra el cuerpo, se acostumbra el estómago. Si no tomas te estás muriendo. Antes no se usaba líquido. Solamente chaguasque, solamente machete, lo podan, qué dinero iba a andar en el campo. Nada, solamente trabajaba. Todos los días trabajaba para tener este tiempo. Ya hay quelite, ya hay tomate, ya hay caña, ya hay varias cosas, ahorita que no hay siembra, se pegan plagas, frijol ya le pega feo ¿Por qué?

Después le digo a mi hijo: *-Yo creo que por eso es, todo da para todo, Dios, no es bueno, para algo mal. Nosotros mismos estamos sembrando, esas cosas porque mucho líquido, muchas cosas, esta hierba lo meten líquidos y los animalitos lo comen, cuántos animalitos se alimentan y qué tal si se mueren, se mueren los animales, yo creo que es por eso, por tantas cosas-* Así, le digo. para que no use tanto líquido.

Antes, te digo, estaba todo bonito, sembraba muchas cosas. Fruta de zapote mamey, anona, tantas cosas, guanábana había bastante, pero ahorita ya no. Pues no. Zapote mamey ya no hay ya. Había árboles grandes. Aquí había dos matas de mango grande, pero ya no, ahorita ya no. No hay árboles grandes ya, son pequeños ya, siembran de vuelta, ahorita, ahorita la fruta de zapote mamey ya no hay tanto ya, antes había mucha fruta. Sí, todavía digamos ahorita todavía ese tiempo cuando nosotros crecimos, no conocimos así como calles. Un caminito chiquito, únicamente vas a comprar al centro. Así, era un caminito chiquito, un caminito. Donde ves un caminito y vas al centro, derecho, unos caminos, pero ahorita ya no, ya cambió ya, ya cambió las cosas ya.

Antes pasamos ahí muchas cosas, de que sí el pueblo estaba bonito. Había mucha fruta en este tiempo. Sí, árboles grandes, árbol grande de mango, había de palma, de zacate, grande. Fruta había bastante porque no estaban abiertas las calles. Habían bastantes árboles, pero después ya se abrieron, vino ya la carretera, ya cambió ya. ¡Huy!!! Había mucha fruta. En el centro, ese tiempo no hizo foto, estaban grandes, bonitos, había espacio, llegaban los niños, en frente estaba la escuela, pero ya tiene años, ya pasó, mis hijos no conocieron, está bonito, pero ya ves, se perdió eso.

Cambió mucho por aquí. La gente antes, digamos, nosotros vivimos más tranquilos, muchas matas había, crecimos bien, ya, digamos no había una cosa dónde comprar, ni pollo comprado, no, puro del rancho. No, mi mamá cría pollo, cría pato, cría totola, había muchas cosas pero no comprábamos. Puro así criado en el patio, el frijol y el arroz, todo en el campo, lo sembraba, frijol. Este mes de agosto iba a sembrar la gente, sembrar este frijol, arroz, siembra como el día, junio ahorita ya no, ya están grandes ya. Pero antes, de veras que necesitas sembrar para todo.

Las abuelitas lo ves las casas tienen donde machucan el arroz. Ese tiempo, ahorita hay necesidad, este tiempo, mes de julio, cada casa, cada casa están machucando el arroz para poder tenerlas temprano. Están machucando el arroz las abuelitas para sacar su cáscara. Antes era todo con molcajete grande, molcajete grande, para sacar ese arroz y lo lavan ya, van a comer las abuelitas, comen ya bien, pero no comprado, puro del campo, puro del campo.

El que quiere sembrar en marzo, abril también puede sembrar. Algunos siembran dos veces en un año pero en la orilla ya. Como nosotros tenemos la orilla, siembra en la orilla ya. Tenemos un pedacito de terreno, ahí sembramos. La orillita del río, en la orilla del río hay cosecha, ya para comer ya, pero digamos que lo siembra. Ahorita ya son tres veces va a sembrar. Sí porque tienen máquina ya, máquina para sacar agua, máquina para regar el mes de marzo. Como bomba compró, este Silvio, ahora viene el chamaco, ahora este año, tres veces sembró: siembra maíz, siembra tomate, pepino. Lo vende en la orilla, [del camino] viene la gente a bañar [a las playas del río], compran de todo. Estos niños no se dejan, agarran cada bolsita lo van a vender. Acá en este pueblo, caminando, así, ofreciendo. El otro día que trajo su papá poquito, ya fue a vender como unas diez bolsas ya vendieron ya.

También lo guarda un poco para que lo comen, por eso yo le digo, siempre le digo: *-Ay mi hijo, me da gusto así trabaja para que lo coseche las costumbres las mismas-*.

Y sí vendieron, ahora el problema es por el agua. Pero pues el que no lo siembra pues ni modo, tiene que comprar, tiene que comprar de todo, tienes que comprar porque esas cosas, esas cosas se necesitan también. Pero pues yo veo que pues no siembran ya. Aunque tengan tierras no siembran. ¿Quién sabe por qué? No sé yo. Les dio flojeritis, ya los hombres tienen flojeritis [risas].

Otros salieron ya lejos a trabajar, otros que van a otros lugares, que Juárez, que Monterrey, quién sabe dónde andarán. Y ahorita ya no, ya no siembran mucho ya la gente. Como te digo ahora. Hoy es su tiempo del maíz, ya está sembrado, lo que sea siembra. Este es mero su tiempo pero la gente ya no, ya no hace ya. Ahorita que siembren, que de veras que pueden sembrar todavía, como de esos plátanos, en setiembre ya están cosechando al año ya, ya un año.

Así ha sido la gente antes pues, la agricultura, cada agricultor trabajaba su milpa. Tienen que sembrar, ahora es tiempo de sembrar. Tu hermano te va a ayudar, te va a mandar dinero para que compres líquido. A mi Saúl le manda su hermano que está en Juárez, Carlos. *-Sí-, le digo, -porque si no tiene trabajo, no alcanza el dinero, ya tienes una cosita, ya están comiendo tus hijos porque si ustedes sufrieron no quiero que repetir esas cosas, no, debe de cambiar ya-*. Yo así les platico, les aconsejo bastante a mis hijos.

3.3 Ema - Madre

3.3.1 Condiciones de vida en la infancia

Mi infancia fue muy triste, la verdad. Porque cuando crecimos nosotros sufrimos muchísimo porque mi papá tomaba bastante. Nos trataba bien mal mi papá. A mi mamá le pegaba bastante, fue muy triste nuestra vida. Y así crecimos todos mis hermanos, así vivimos. Y crecimos. ¿Cómo te digo? La vida pues de nosotros fue muy triste porque mi mamá fue muy irresponsable de nosotros. Sí, fue muy irresponsable. Así es ella. No sé por qué. O tal vez por mi papá que la trataba mal. O no sé, pero tal vez se desquitaba con nosotros. Nosotros no teníamos nada que ver. Digo, nosotros no somos los culpables de

venir al mundo. Por eso yo le decía a mi mamá: *-¿Si tú no lo querías a mi papá por qué tuviste tantos hijos?-*

Yo digo que antes ya había para planificar [planificación familiar/métodos anticonceptivos]. Pero pues, te digo, si no hay amor, no voy a tener tantos hijos. Si estoy viendo que no hay amor, mis hijos no los voy a traer al mundo para que sufran. Tampoco voy a desquitarme con ellos. Yo también viví así, pero yo jamás mis hijos me he desquitado con ellos. Yo te digo: mis hijos me quieren porque ellos ven cómo yo los traté, porque les di cariño. A veces yo le digo a mi mamá: *-Tus hijos se alejaron de ti, porque no les supiste dar cariño, porque a los hijos en las buenas y en las malas siempre hay que atenderlos-*.

Pero ella no, ella se iba a vender, nos dejaba. Y venía a las siete u ocho de la noche y no nos dejaba nada para comer. A esa hora teníamos que estar esperando y éramos chicos. Y así era nuestra vida. Por eso yo a mi mamá le hablo así. No siento cariño por mi mamá. No sé, no siento nada. Por mi abuela [Elena] sí siento cariño, ella es como mi mamá, para mi ella es mi mamá. Porque cuando mi mamá salía nos quedábamos solos, pero mi abuelita nos miraba pues, cualquier cosita ella estaba por ahí. Ella en su casa y nosotros en nuestra casa, pero se preocupaba por nosotros. Y pues yo casualmente, a mí me agarró mi abuelita desde chiquita. No sé de cuantos meses, porque con mi hermana nos vamos viendo un año de diferencia. Creo que de un año nos agarró mi abuelita, hasta me dio pecho mi abuela. Y por eso creo, siento, que mi abuela es mi mamá, porque crecí con ella. Ella es la que me compraba ropa, es la que me daba todo.

Y ya que crecí, tenía creo doce años, mi abuela me dijo: *-Ya estás grande. Ya tienes que agarrar obligaciones. Algún día te vas a casar. Mejor vete con tu mamá para que te enseñe cómo vas a cocinar-*. Y ya fui para allá, ya me mandaron con mi mamá. Pero ya vi cómo nos trataba mi papá y regresé otra vez con mi abuelita. Porque me daba miedo mi papá, cuando tomaba, la golpeaba a mi mamá, nos insultaba, me daba miedo. A veces nos corría. Íbamos a dormir en la oscuridad, debajo de los palos o en el monte. Si no, fíjate, agarraba machete. ¡Por Dios santo! Era bien feo.

Yo no más me iba con mi abuelita, mis hermanos estaban con mi mamá. Pero ya después mi abuelita de todos se hizo cargo y nos daba de comer a todos mis hermanos, nos daba de comer a todos. Mi mamá no más se iba, era bien irresponsable. Pero pues también es cierto que ella tenía que trabajar porque mi papá era muy irresponsable. Por eso todos

sus nietos a mi abuelita todavía lo quieren. Lo quieren bastante. A mi abuelo sí más bien no lo conocí, no supe ya nada de él. Me contaba mi abuelita que era muy bueno, que era muy bueno conmigo, que me quería bastante. Pero era yo chiquita, no me acuerdo, creo que tenía yo dos años cuando se murió. Ella dice que me quería mucho y me dice: *-Por eso yo te agarré porque te quería mucho y no quería que te hicieran daño y por eso te traje conmigo. Ya tuvo otro tu mamá y ni te daba pecho, ya yo tuve que darte pecho mejor-*.

Creo que tal vez por eso siento más cariño por mi abuelita. Pero te digo, yo me quedaba con mi abuelita, pero en el día tenía que ir yo a cuidarles a mis hermanos. Aquí cuando ya estás grande tú te tienes que encargar de hacer la tortilla, de lavar ropa. Las mujeres pues, los chamacos, no. Ellos no ayudan a hacer los quehaceres, si ya están grandes tenían que ir a trabajar la milpa. Tenían que ir a chapear, a cosechar el maíz. Iban con mi papá, a él le gustaba el campo. Lo que pasa es que él tomaba mucho. Y su borrachera pues ya lo echó a perder. Y cuando tenía maíz traía y pues ya lo echaba a cocer mi mamá. Pero cuando pues agarró más vicio ya no le importaba, ya no hacía milpa porque mi mamá lo vendía todo el maíz. Escondido pues, pero lo vendía para conseguir dinero. Y él le peleaba por eso, ¿cuál sería su idea de él? No lo sé.

Pues con mis hermanos, o sea, yo era pues, la más mayor de todos. Pues la verdad, siempre nosotros hemos sido bien con todos [entre hermanos]. Con mis hermanos siempre todo bien, nunca problemas. Desde chiquitos, yo los cuidaba y yo nunca los pegaba y ellos tampoco nunca me hacían nada. Me respetaban porque soy la mayor. Y ahorita, por ejemplo, me apoyan. Cuando me enfermo, si llegan a saber que estoy enferma me mandan dinero ellos para que vaya al doctor. La verdad crecieron, cada quien fueron a sus rumbos. Estudiaron, lo que pudieron no más le dieron estudio. Algunos estudiaron la secundaria no más, otros la prepa. Pero con mi hermana [Celeste], o sea no jalábamos bien. No sé por qué. Nos peleábamos mucho con mi hermana. Hasta cuando ya estaba casada ella, no nos llevábamos bien, hasta que tanto, tanto creo que pensó ella y me dice mi hermanita un día: *-Ya hermana, yo quisiera que ya nos lleváramos bien porque yo bien mala he sido contigo-*.

Porque ella es la que, o sea pues, muy así. Y dice: *-Yo creo que ahorita ya pensé, hermana, no creo que vamos a estar toda la vida peleándose, la verdad me siento sola-*. Yo le digo: *-La verdad tú eres mi hermana, yo te quiero mucho pero tú eres la que no quiere-*.

Yo les quiero a todos, pero tú no más no sé por qué me tratas así. Si somos hermanas se ve mal que nos tratemos así-. Y ya casi todo, hasta ahorita nos llevamos bien con mi hermana.

Yo quiero a todos mis hermanos, a todos los quiero. Y todos los demás están en Juárez, y ya está. Cuando ellos vienen nos reunimos en casa de mi abuelita y ahí comemos todos. Con los chamacos todos nos queremos más. Y era yo la que antes los cuidaba, yo la más grande. Mi mamá pues salía a vender y yo tenía que hacer tortillas, tenía que lavar ropa. Era como la mamá que los cuidaba a todos. Mi mamá salía a vender, se iba a pues a Cosolea, vendía papayas de dulce, calabaza de dulce, preparaba ella. Y vendía también otras cositas que compraba por ahí. Eso es lo que vendía ella.

Yo, por ejemplo, no estudié. No más tercer grado quedé. Bueno pues, mi mamá me mandó a la escuela, tendría yo como, no sé cuántos años tendría yo. No lo recuerdo, más o menos pues. Porque ya salí yo de la escuela será pues a los doce años y ellos como que no les importó. Pero yo digo que ellos fueron irresponsables porque yo como madre, como madre a mis hijos les tengo que obligar, como sea para que estudien, tienen que ir a la escuela. Es mi obligación de madre. Y ella no. Si un hijo dice que no se va a la escuela, pues no se va. Y ya se conforman ellos. Y pues nunca nos obligó a la fuerza. Nunca se importó de nosotros. Si no quieres ir a la escuela, pues hasta ahí te quedaste. Pero yo digo que es deber de ellos, nuestra madre, los padres, tengo que obligar a mis hijos porque el beneficio es para ustedes. Algún día lo van a necesitar papeles como ahorita. En cualquier trabajito tienes que tener papeles. Si no tienes papeles, cómo vas a trabajar. No vas a poder. Pero yo veo la idea que tenían antes los padres no es como ahora.

Así fue con mis hermanos, como te digo, algunos estudiaron, pero eso ya dependía de su esfuerzo. Si ellos estudiaron porque ya más o menos lo apoyaba mi abuelita también. Ya pues ella los apoyaba. Bueno pues, ellos ya son hombres y comenzaban a trabajar, mis hermanos empezaban, en algún lado buscaban un trabajito, siquiera para conseguir dinero para un cuaderno, un lápiz. Así, buscaban la forma, ajá, buscaban la forma para poder estudiar ellos. Así hicieron ellos, así hicieron que más o menos lograron avanzar un poquito. Pero más o menos, no más hasta la primaria.

El que sí estudió más es mi hermano que se llama Carlos. Él si estudió más, ahorita sigue estudiando. Allá donde está en ese de Juárez [Ciudad Juárez], está trabajando allá y tiene su mujer, pero de todas maneras sigue estudiando. Porque como no tiene familia,

sigue estudiando. Está trabajando, pero se va a estudiar a Estados Unidos porque su patrón así le ha dicho. Que porque es mecánico y lo que está estudiando, pues algo más especializado. Y por eso tiene que seguir más sus estudios. Pero eso por cuenta de él ya, porque sabe que de verdad se necesita. Tal vez de lo que no pudieron darle mi mamá y mi papá, pero más o menos sí, él sigue superándose.

3.3.2 Conyugalidad y maternidad

Yo creo que de catorce años ya me junté con mi esposo. Con él nos conocimos pues aquí. Antes, te digo que aquí te tiene que conocer el muchacho y ya después te conquista y llega a tu casa y si tu papá, tu mamá lo acepta, pues ya te casas. Adelante. Así es aquí. En esa época él ya tenía diecisiete años y yo tenía catorce años. Nos juntamos con él. Chamacos estábamos.

Pero mira, según, cuando salí de mi casa pensaba que tal vez vaya a ser diferente que ya no voy a sufrir pero igual, a lo contrario, igual. ¡Ay Dios mío! Sufrí también demasiado, porque toma también pues. Tomaba antes más [que su papá]. Cuando me embarqué de mi hijo, él andaba con otras mujeres, me dejaba, no le importaba si había de comer o no. Pero ya así andábamos y pues ya tenía yo que trabajar, para sacar adelante a mis hijos. Hasta ahorita sigo trabajando, no dejo yo de trabajar, yo no. Yo te digo, yo nunca espero de él si trae dinero o no, yo tengo que trabajar para tener. Así seguiré haciéndolo hasta que yo me muera ¡ahí quizás voy a dejar de trabajar!

Mi madre nos descuidó mucho y es difícil, pero si me quedo dentro de mi casa no voy a poder. Pero me muevo, me voy a trabajar, lavo ropa, te hago algo, cualquier cosa para ganar un dinero y tener para atenderles, para el jabón, para un plato de comida, lo que sea para atender a mis hijos. Con que no les haga falta a ellos todo bien, eso es lo que yo he tenido que hacer. Yo criaba mis pollos, cuando no tengo dinero para el pasaje de mi hija para que estudie yo le digo: *-Déjame venderlo este pollo para que tengas para tu pasaje-*.

Y así se iba. Pero yo nunca me dejé, me voy a quedar sin comer. Yo siempre, mi idea para mi es sacar adelante a mis hijos. A mis hijos me los llevo siempre. Me decían: *-Déjalos tus hijos, vete mejor, abandónalos, déjalos con su papá-*. Le digo: *-No, para mí mis*

hijos son lo más importante, yo doy mi vida por mis hijos. Si yo no voy a comer, ellos no van a comer, si yo voy a comer, ellos van a comer, pero yo mis hijos jamás los abandono-.

Una vez mi cuñado, uno de sus hermanos de mi esposo, me dice: *-Por qué no me das a Ernesto, yo lo voy a adoptar-.* Le digo: *-No, si tú lo quieres apoyar a tu sobrino, apóyalo, lo que tengas gusto lo apoyas, pero darte mi hijo para que vaya a sufrir a otro lado, no, mejor que sufra a mi lado. A mi lado lo voy a querer, otro no lo va a querer igual que yo que soy su madre. Eso sí jamás, porque yo ya me di cuenta, cómo es por otro lado, cómo le hicieron a tu tío para eso que vayan a sufrir mis hijos, no-.*

Preferí mil veces que ya esté yo muerta, preferí matarme, ya lo he pensado, si yo no voy a tener cómo, a vivir cómo Dios mío. Preferible me voy a matar para no ver cómo van a sufrir mis hijos. Porque la única forma, qué chiste que mis hijos estén por otro lado, sufriendo y esté yo viva viéndoles sufrir, no. Mejor muerta no voy a saber nada. Pero tenía yo mis amigas, me daban ideas. Me decían: *-No, nunca es difícil, yo también tenía mi marido que me abandonó, pero salí adelante, saqué adelante a mis hijos-.* Me daban ideas, consejos. Y así salí adelante.

No sentí difícil, esta señora [la vecina del frente] siempre me apoyó, ella siempre me ha ayudado. Yo así a veces no le decía, pero ella me preguntaba: *-¿Tienes para la comida?-.* *-Sí-* le decía, *-tengo-.* *-No es cierto-* me decía y me daba unos 20 pesos, o un plato de comida, o me manda mi masa. Cuando no tenía para su pasaje de mi hija iba y le decía: *-Sabes qué, préstame 20 pesos para su pasaje de mi hija, no tengo-.* Me decía: *-sí-* y ya me lo daba. Yo nunca me dejé, decir: *-Ya los voy a dejar sin comer a mis hijos-.*

No, nunca. Y ya crecieron, ya le digo estoy tranquila, porque ya crecieron, ya están grandes. Tal vez por eso mis hijos lo valoran y eso a veces yo le digo a mucha gente que tiene dinero y no sienten nada, como el sufrimiento, porque tienen a manos llenas. Pero el que sufre sabe valorar las cosas. Y por eso digo que valoran mis hijos. Y fue difícil, difícil la verdad, muy difícil pero yo digo van a crecer mis hijos y ahora ya están grandes. Ahora soy feliz porque los veo crecidos.

Así fue que los crecí a mis hijos, así estudiaron, yo tuve que buscar la manera para poder darles estudio a mis hijos. Yo a mis hijos los tengo que obligar a estudiar si es necesario. Ahí está Ernesto [segundo de los hijos], por ejemplo, él no quería estudiar, no más quería estudiar hasta la prepa. Le digo: *-No, tienes que estudiar por favor, quiero que estudies. Es*

un bien para ti. Porque el beneficio no va a ser para mí. El día de mañana tengas tu trabajito es para ti, no para mí, tu beneficio. Yo no quiero el día de mañana que sufras igual que yo. Teniendo tus papeles, puedes conseguir un trabajito y estar tranquilo. Se pueden acomodar. Ahí está. Mira a tu hermana [Tonali]. En las buenas y en las malas, pero mira, terminó su estudio y tiene su trabajito. El bien para ella-

Ahora ya mírala, tiene su trabajito aunque gana poco pero seguro. Pero más o menos ya tiene dónde para conseguir para comer. Y está estudiando en esta la UVI [Universidad Veracruzana Intercultural] Pero si no tuviera su estudio, sería igual como yo, ama de casa. Y qué va a hacer en su vida, sería más difícil, más difícil. Más difícil te digo, porque ahorita yo siento, no tienes papel ¿dónde vas a trabajar? No tienes papel, ¿dónde te vas a acomodar? Mejor así, no tienes que estar caminando, tu propio trabaja, no tienes que ver si hiciste o no hiciste y tienes que buscar la manera. Pero pues yo vi que mi mamá no. Ella y de mi papá su idea era otro. Pero en cambio de lo que yo viví, yo voy a hacer diferente. Sí pues, yo no estoy feliz con mi madre, con mis padres, pues yo a mis hijos no los voy a tratar igual. Y eso yo le digo pues, depende de uno, tiene la idea. Sí, así es.

Y de mi te contaba que toda mi infancia yo viví con mi abuelita, viví con ella, hasta que me casé. Cuando iba a la escuela, vivía con ella, pero la responsable era mi mamá. Ella es la responsable pues, porque yo digo: *-La verdad pues ellos son ignorantes, no saben que sí sirve el estudio o no-*. Ahí pues me apoyaban de los dos [abuela y madre], pero te digo que mi papá fue irresponsable, él nunca se interesó por si nos faltaba alguna cosa o lo que necesitábamos. A él nunca le importó, nunca le importó, le interesó de sus hijos. Y mi mamá más o menos, pero nunca estaba. Mi mamá, lo poco, lo que nos dieron y hasta ahí. Ahí no más y pues también ya me casé.

En cambio, mis hijos sí estudiaron. Desde primaria, secundaria, la prepa también, hasta la universidad. Uno no más no [Edgar quedó con secundaria]. Uno no más la secundaria, no quiso, ese de plano no quiso estudiar. Ya hasta lo había inscrito yo en Pajapan en la prepa para que vaya, pero no quiso. Me dice: *-La verdad, mamita, para qué te voy a gastar tu dinero, para qué vamos a gastar si mi cabeza no me da, no me da, yo te digo la verdad no puedo hacer las cosas, yo te digo la verdad, no puedo, mamita. Mejor que estudien mis hermanos si quieren, pero yo no-*. *-Bueno. Pero el día de mañana no me estés culpando, no vayas a decir mi mamá no me dio estudio porque yo te lo estoy dando. Pero si tú no*

quieres, hijito, si tú no aprovechas ya es cosa tuya. A tus hermanos les voy a dar hasta donde yo pueda- le digo. *-Sí mamita, yo de plano no voy a estudiar, mejor me voy a trabajar a otro lado-*.

Que ya un poquito nos apoyó cuando estaban chicos fue que ya vino el programa este de Oportunidades. Porque nosotros no teníamos ni casa, nada, solo una casita chiquita. Pero ya les dieron Oportunidades a mis hijos y nos ayudaba lo que yo cobraba. Yo ya platicué con mis hijos y les dije: *-Vamos a juntar el dinero y hacemos una casita-*. Me dicen: *-Sí mami-*.

Ya platicamos con mis hijos y así fuimos haciendo, y así construimos esta casita. Eso ya fue hace como 20 años. El terreno ya lo tenía, me lo dieron en el comisariado⁴². O sea que ya es mío, porque tengo papeles, no me lo pueden quitar, está a mi nombre. Y aquí estamos con mis hijos, con mis tres hijos. Y así, como te digo, nosotros todo lo platicamos, yo a mis hijos les pregunto, les consulto, les hablo. Pero en mi casa, con mis padres no era así. No, nunca, como algunas mamás se sientan a platicar con sus hijos, como yo veo a veces nos sentamos a platicar con mis hijos, platicamos como la historia de antes, de nosotros cómo vivimos, cómo fue, fuimos, con mis padres, con mi mamá, es diferente, pero yo veo que mi mamá no, nunca nos platica cómo fue su vida de ella.

Ese programa de Oportunidades, ya tiene que comencé a recibir como catorce años ya, creo, catorce o quince años por ahí así. Comenzó justo cuando Tonalí comenzaba la secundaria. Andaba todavía la secundaria, apenas todavía, cuando ya inició de Oportunidad. Fue lo primero que me dieron la Oportunidad, sí, de Tonalí. Luego, primero de mi hijo Ernesto, porque andaba en la primaria, ya me estaban dando, ya aproveché aunque sea poquito, ya después que Edgar también ya, mínimo tercer año les daban. Ya que tiene tercer año ya les dan su Oportunidad, su útil todo, ya les daban y también cuaderno les daban también, les regalaban. Cuando la inscripción ya empieza, ya entran en la escuela, ya después de una semana ya les mandan. Así fuimos juntando que te cuento. Pues yo recibí diez años. Pues de los que estaban estudiando. Porque Tonalí también todavía recibía de aquí, de la universidad, pero eso ya es cuenta aparte, yo digo. De PRONABES, pero me pedían la hojita de Oportunidades. Y ahorita Ernesto también está recibiendo de PRONABES, pues también es ya un apoyo en lo que le están dando.

⁴² O sea aquí el comisariado es el que da lugares, espacios que sobran, la tierra. Te lo regalan ya, lo miden y te lo dan. Seas ejidatario o no ejidatario aquí te da el comisariado, si sobra te dan.

Pero pues ahora que ya están grandes, eso de PRONABES ya es de ellos. Eso ya les sirve para ellos. De su trabajo que les piden, ahí también ya me apoyan porque ya me evito de problemas que me estén diciendo: *-¿Sabes qué, mami? Necesito esto, material, etc-. Y ya no, ya lo guardan ese y ya luego lo depositan en el banco y ya de poquito lo van sacando conforme lo van ocupando. Así lo hace mi hijo.*

Es como ahorita Ernesto, le habían dado, cinco mil, cuatro mil, no me acuerdo cuánto le dieron, y como ese chamaco estaba trabajando, pues claro que no necesitaba tanto dinero para ir a la escuela. Pues otras cosas que compra ya no. Y pues lo que hizo ya invirtió en su casita, ya lo que ahorita no más nos hace falta no más la lámina. Dice mi hijo: *-Ahorita que me dieron no más ochocientos, eso no me alcanza, no más ocupo para otras cositas que ocupamos en la escuela de mis trabajos, ya después si me dan otro poquito, ya con eso vamos a terminar-*.

Pero pues ya veo algo, ya de lo que nos dieron más o menos ya vi algo, algo se quedó, un recuerdo tengo, sí, la verdad sí, un apoyo. De la despensa también me ayudan mis hijos como Tonali que a pesar de todo, que casi no está aquí, pero me da unos doscientos pesos o quinientos pesos ya para que yo compre algo de comer, pero jabón compra ella, ella dice: *-Tú ya no compres nada mami, yo compro-. -Bueno, ya no más yo compro de comer y ya-*. Masa así para hacer las tortillas, a veces también aceite me lo compra también ella y pues ya no más lo que necesito aquí, ya de a pocos me ayudan. Ernesto también me ayuda, cuando tiene dinero, un poquito pues también me ayuda.

Con mi esposo nos conocimos primero, ya me pretendía él. Él es también de Huazuntlán, desde chamacos nos conocimos. Y hasta ahorita aquí estamos, en las buenas, en las malas, pero aquí estamos. Tengo mis hijos pues. ¿Ya qué voy a hacer? Te digo, mis hijos pues necesitan su padre, porque pues yo no lo puedo evitar. En mi caso es lo que yo pienso. Porque, por ejemplo, no quiero yo hacer como mi mamá que nos alejó de mi papá, que se fue mi papá y ni le importó. Nosotros, como te digo, sufrimos bastante cuando se fue mi papá, yo sufrí mucho. Y yo eso, lo que yo pienso, yo no le voy a hacer igual como mi madre hizo. Su brutalidad de lo que hace él, yo no tengo por qué correrlo a su papá o prohibirle que vaya. Que no vea a sus hijos. Porque yo sé que sea lo que sea sí los quiere y no se puede separar a los hijos de un padre. De eso no lo puedo hacer. En las buenas, las malas, pero ahí vamos. Porque un padre siempre tiene que querer a sus hijos. Pues eso es lo

que yo pienso, es la idea de lo que yo tengo. Y pues gracias a Dios estamos aquí. Yo lo quería de verdad mucho a mi papá.

Cuando nos juntamos con mi esposo primerito nos fuimos a casa de mi suegra [año 82]. Fui a vivir a casa de mi suegra y ahí estábamos viviendo, demoramos creo como tres años creo, si como tres años viviendo con mi suegra en una casita de palma. Y ya estaba la niña, esta Tonali, pero después me embaracé, de año y dos meses que tenía mi hija. Me embaracé otra vez de otro chamaco que se me murió. Y ya después ya nació el niño, tenía como ocho días de nacido y ya empezaron a discutir con la mamá de él. Y el niño se levanta y le di pecho. ¿Para qué le di ese? Con darle pecho creo que con eso que hice coraje de lo que estoy escuchando de lo que discuten. Lo que está diciendo su mamá, que lo estaba insultando. Que no nos quería ahí. Que por qué estábamos ahí, insultándolo, a él y a mí. Le decía que desde ese día que no estamos viviendo bien, que te largues. Agarró ese palo y le pegó a mi esposo.

Por regañarle mi esposo a la madre, por eso comenzó la discusión, porque le sacaban afuera a mi cuñada, a las diez a las once de la noche, lo sacaban afuera y la señora se metía con su amante. Como ya no vivía mi suegro, tenía su amante y lo echaba afuera a mi cuñada y mi esposo se molestaba porque lo dejaban afuera a mi cuñada. Por eso fue a pelear mi esposo porque lo dejaba su hermana afuera para que lo meta su amante. Si la casa es de su papá y no debe estar a las diez, las once de la noche que esté la muchacha afuera y ella adentro con su amante. Y por eso lo pegaron a mi esposo. Y ya después, este, eso escuché y le di pecho a mi hijo y ya no me di cuenta, ya mejor ni lo vi. Y me fue a ver mi abuelita, me fue a traer y yo no quería venir en la noche, pero mi abuelita me dice: *-No vámonos mi hija, tú no eres animal para que te estén tratando mal aquí, sino te quieren. Porque además mi yerno ya se quedó por allá.-* *-A poco-* le digo. *-Sí-* me dice.

Porque ya lo había pegado y echado su mamá. Así nos fuimos, peor nos salimos ya tarde era de noche. Y a las dos semanas se me muere el niño, se me muere el niño. Y él se enojó bastante, me dice: *-Le voy matar a mi mamá-*. Le digo: *-No déjalo, déjalo en la mano de Dios, hizo mal tu mamá y algún día lo va a pagar-*. Y sí, pues, lo pagó. Fíjate que se embarazó de su amante y no lo logró tener ese hijo. Nació y también se murió en la noche, se murió. Igualito no más. *-Pues uno lo que hace lo paga-* le digo. Pues así, así estábamos viviendo. Ya después nos fuimos con mi abuelita [Elena], ahí estábamos viviendo.

Bueno, te digo que cuando yo me casé estaba yo chamaca. En esos tiempos así era. En ese tiempo, o sea antes, dice que si ya tiene 20 años una muchacha ya esta vieja. Ya no se va a casar. Para eso es la idea, como de las mamás. Como andaba yo con mi abuelita, mi abuelita me decía: *-No, mejor ya te vas a casar, porque si no te casas, cuando tengas 20 años, nadie te va a querer, ningún joven se va a acercar donde ti-*. Y así era, las mamás hacían su gusto, tenían su gusto. Y ya obedeciéndola me casé, por su gusto. Por eso cuando tenemos problemas con mi esposo yo le digo a mi abuelita: *-Tú tienes la culpa abuela. Por tu culpa me casé. Si tenía yo mi novio que si me quería. Tal vez me habría yo juntado con él y estaría mejor, no hubiera sufrido tanto. Tal vez no era así-*. Le digo. Pero tú dijiste: *-No, que le insultaba, que esa gente no querías cerca-*. Pero la que se iba a casar con él era yo, no era ella. Ajá. ¿No ves que cuando uno es muchacha tienes uno o hasta dos novios? Pero a veces tienes tus gustos cuál es. Pero pues el papá, la mamá, la abuela dicen: *-Sabes que ese no, no lo queremos-*. O a veces son muy gritones, pero su gente. Por su gente ya mismo lo tratan igual a los hijos. Y mi abuelita me decía: *-No quiero que te cases con ese muchacho, te vas a casar con este-*.

Y pues el otro si me quería bastante y yo lo quería también, pero pues, ¿qué voy a hacer? Y antes tenía miedo, tenías que tenerle miedo a tu mamá y obedecer lo que ellos dicen. Tú no vas a decidir qué hacer, ellos deciden. Qué se le va a hacer. Yo por eso, cuando creció mi hija pensé: yo no voy a hacer igual a como ellos me hicieron. Porque lo que yo viví, yo digo tal vez, que decida ella quien lo va a querer. Así pobre, como sea, si tiene casa o no tiene casa, que la quiera, que vivan felices, es lo más importante. Yo platicaba con mi hija y le decía: *-Mira hija, tú tienes tu gusto, yo no tengo tu gusto, porque yo no voy a hacer igual a como hicieron conmigo-*. Dice: *-Pues sí, mami-*. Le digo: *-Yo no, eres tú la que decides, yo no te puedo obligar-*.

Porque yo no puedo cometer el mismo error que a mí me hicieron. Ya en estos tiempos no. Depende de uno, porque ya no podemos tener ahora la misma idea que tiene nuestra madre, ella ya tiene otras ideas. Así con mis hijos, a los varones, también yo les digo, es su gusto. *-Si quieres una viuda, con hijos, tú sabes, yo no voy a mantenerlo, ustedes son quienes tienen la obligación de mantenerlo. Y el día de mañana no quiero que lo dejen, porque fue el gusto de ustedes-*.

Porque yo tengo un hermano [Justo], joven se juntó con una señora con dos hijas. Y se crecieron las muchachas, ya están grandes. Y cuando ya tuvo sus propios hijos, ya a las muchachas ya no las quería, ya quería no más tener sus propios hijos, no las pelaba. Le digo: *-No mi hijito. Te digo por tu bien, yo te dije desde un principio y tú así lo quisiste. Ella lo quisiste con sus dos hijos, así lo quisiste, así vas a vivir siempre. Ahora aguántate. Ahora mucho menos te lo vas a dejar, ahorita lo vas a aguantar. Desde un principio te dije, si lo vas a querer así, pero para toda la vida-*

Y sí, menos mal, ahí están todavía felices. Ese mi hermano Justo, cómo me quiere mi hermano. Ese, cuándo está aquí, todos los días me viene a visitar, todos los días, así cualquier cosa que pase me viene a platicar esto, esto pasa y ya, ya platico con él, ya le doy ideas, y ya. Él se fue a Juárez, pero su esposa aquí anda. Tienen dos chamacos y ella tiene pues las dos muchachas. Ahorita cuando la muchachita lo vino a pedir un muchacho y yo no sabía nada cuando veo mi cuñada corriendo, digo, ahora qué pasó, yo creí que algo sucedió, dice: *-Ay, cuñada que te vine yo a molestar-. -¿Qué cosa?-. -No sé si podías ir a mi casa-. -¿Por qué?-. -Es que a esta, se llama Tita, ya lo viene a pedir un muchacho. Y como no está tu hermano, yo quiero que estés allí. Yo sé que tu hermano te entiende. Tú vas a platicar con tu hermano. Te va a entender, porque si yo nada más yo decido, me va a regañar bastante, conozco a tu hermano-. -Ah, bueno, pues ahí voy a ir. Vamos a escuchar pues qué plan tiene el muchacho-*

Así yo les platico a mis hijos. Hay que acompañarlos. Porque el hombre si está mejor peor no es de platicar. Y ¿Sabes qué lo compuso? Su nieto, sí su nieto. Desde que está Mateo [Mateo, nieto], ya cambió su vida, su tesoro es el Mateo, y eso lo ha cambiado. Porque no, antes era bien así y no le importaba nosotros. Pero desde que vino su nieto, cambió su vida. Siempre dice: *-Gracias por mi nieto, cambió mi vida-*. Le digo: *-Lo que no les diste a tus hijos, le vas a dar a tu nieto-*. Y sí, le trae cosas, yogurt, que chiquitín le trae que flan, otras frutas, le trae. El otro día que viene temprano le dice: *-Mateo, párate, ven a ayudarme-*. Una sandía le había traído. *-Para que coma mi nieto-* le dice a su hija.

Ahora tiene su dinerito y cosas para su nieto, dice. Ahora sí estoy tranquila, feliz. Ahorita ya no estoy preocupada pensando en cómo me trata mi marido. Ahorita no, ya estoy tranquila, me voy a vender, vengo tranquila, preparo de comer y ya comemos. Y como yo le digo: *-Tú no tienes que pensar nada malo de mí, porque yo no estoy haciendo*

cosas malas, gracias a Dios la gente me respeta. Porque yo no ando en malos pasos. Jamás vas a escuchar que tu mujer anda con otro hombre. De mí no tienes de qué avergonzarte-. No viene esa idea de mí que piense esas cosas. Mis hijos ya están grandes y le digo: -Tenemos que pensar en nuestros hijos porque qué ejemplo le vamos a dar, el ejemplo es el de nosotros-. Y por eso le digo: -Hay que pensar las cosas que hacemos-.

Porque a veces uno comete errores y las consecuencias vienen de los hijos. Por eso le digo: *-Tú si me tienes confianza, tenme confianza-*. Porque primero me decía: *-No, seguro andas tú con los hombres-*. Como hay mujeres que son así. Ve mujeres así y piensa que todos somos así. Decía: *-No seguramente-*. *-Bueno si tú no quieres que vaya a trabajar, dame tú dinero. No tengo de sobra. Si salgo es porque no tengo, tengo que trabajar, si voy a estar aquí, tú me vas a dar. Yo tengo que salir para comer-*. Y lo que le hice, como tres semanas no salí: *-No voy-* le dije: *-Si no quieres no voy a ir-*. *-Sí, es cierto-* me dice, *-No alcanza el dinero, creo que estoy haciendo mal, ve a vender mejor-*. *-Viste, ¿qué te dije? Solo no vas a poder hacer nada-* le digo. *-Sí-* me dice, *-Mejor vete, creo que mis ideas están mal lo que yo pienso-*. *-Sí está mal lo que tú piensas porque no anda por mi cabeza lo que tú dices-* le digo.

Pero este mi esposo, no dialoga con sus hijos. Es es como yo. No es como así que les aconseje, que les converse no. Él no, de plano. Es su mente como un niño, que no sabe platicar con sus hijos. Yo a veces le digo: *-Platica con tus hijos, la situación cómo está, cómo debe andar con una muchacha, cómo que se cuiden, tú que eres hombre platica con tus hijos-*. *-Y yo qué le voy a decir-* dice. *-No creo que no sepas hombre. Tú debes de platicar, tú ves conmigo, platico con mi hija porque es mi responsabilidad-* le digo. Pero veía que no y entonces mejor yo platicaba yo con mis hijos: *-Yo sé, yo no soy hombre, pero pues yo soy tu madre, yo soy tu madre-*. Y ya platicaba yo con ellos. Y sí me entendían mis hijos, que le daba risa a mí Edgar más.

Edgar es más un poquito travieso. Ernesto no, es como ahorita que a pesar que ya está grande platico. Ahorita que habla a veces le digo: *-Cuidado, mijo, ahorita hay mucha enfermedad, hay mucha enfermedad, hay mucha situación que estamos ahorita que hay gente que se está muriendo de sida, cuídate, yo sé que son hombres ustedes, que están grandes. A veces pues hay una oportunidad con una mujer por ahí. A veces si se atreven, se ofrecen, a veces no sabemos cómo anda. A lo mejor anda enferma. No sabemos-*. Pero yo

siempre les doy consejos, le da risa a mi hijo. Se pone a reír, a reír mi hijo. Y yo le digo, - *Usas condón, mijo, ahorita hay muchas formas para cuidarse, usa condón para que tampoco no la embaraces a la muchacha. Piénsalo-*.

Le da mucha risa a mi hijo, se empieza a reír: -*Ay mamita linda. Tú dices, por eso siempre lo recuerdo mami, porque ya te conozco cómo eres. Cómo eres pues. De decirme las cosas así, no te da pena conmigo-*. -*Cómo me va a dar pena, yo te tengo que decir que te vas a cuidar porque más me voy a sentir avergonzada el día de mañana que te mueras por una enfermedad por no decirte y preferible decirte, hablar contigo. Yo sé que a tu papá le da pena. No habla, no platica contigo. Pero yo sí les digo, les hablo claro, ajá, yo sí les digo la verdad-*, le digo. -*Sí mamita, sí te entiendo, mamita. Ay mamita linda, por eso te quiero mucho, porque tú dices siempre-* Me dice.

Y pues sí les digo por su bien porque les quiero, les quiero a mis hijos. Por eso me preocupo y le digo a este Edgar: -*Quisiera tenerlos aquí pero pues yo sé que ustedes buscan también para tener algo para vivir, sé que necesitan. Yo no tengo para darte, si yo tuviera, tengo dinero, te planto tu casita. ¿Qué vas a andar allá? Yo sé que tengo dinero para plantarte tu casa. Pero yo no tengo de dónde, hijo. Me tengo que resignar, dejarte ir-*. -*Pues sí mami, la verdad sí-* me dice.

Yo le digo que haga su casa, entre que haga su casa, ya después cuando esté lista la casa que tenga de todo y ya. Entonces sí va a juntar un dinero para que haga un, a ver qué, él decide ¿qué es lo que va a hacer? Algo para que se pueda mantener. Poner un negocito. Porque así ya sabes que ese es tu dinero, sabes que es tuyo. Si estás apatrocinado, el patrón no te va a dar chance que descanses, andas apatrocinado, tienes que obligarte, tienes que estar a tales horas. En cambio lo que es tu trabajo tuyo, tú sabes a qué hora sales, si saliste o no, ya sabes que es tuyo. Por eso yo siempre les digo a mis hijos: -*Así que piensa lo que vas a hacer-*. Dice: -*Sí mami, pues así como tú me dices está bien y así lo voy a hacer-*.

Ahorita que mi hijo está allá [Monterrey] lo siento bastante. Le pido a Dios que lo cuide, pero yo sé que no toman mis hijos. Cada ocho días me habla, cada ocho días. Él está en Monterrey, se fue en enero, este año todavía. Ahora ya me habló hace ocho días. Me dice: -*Mami, ya muy pronto te voy a mandar el dinero para que me lo compres mi material, ya lo he juntado el dinero para mi material, me lo vas a comprar-*. -*Ya mijo-* le digo. Él me manda también dinero, por eso ya no siento tanto, cada mes: mil pesos me manda. Gracias

a Dios ya me ayudan mis hijos, Ernesto también a la semana me da 300 pesos, ya para que comamos. Y ya ahí la llevo, ya no lo siento tan difícil. Antes sí sufrí mucho, pero ya no, mis hijos me apoyan. Como a algunos yo les escucho que sus hijos no les dan dinero, no les apoyan, que trabajan y no le dan y yo no sé por qué pero mis hijos sí. Mis hijos me apoyan, nunca me abandonan. Mi hija también, cuando tiene, me ayuda. Que me digan: *-Sabes qué, no te voy a ayudar-*.

No, no, no mis hijos me ayudan. No sé, creo que por lo que sufrieron, ellos vieron como sufrimos juntos. Algunos tienen a la mamá y ni siquiera se acuerdan y yo no. Mis hijos sí me apoyan. Tenemos buena relación y es lo que a mí me da gusto. Pues yo digo también tal vez por eso, a lo mejor una madre se porta mal con los hijos, pues claro, cómo te van a querer, cómo te van a tener ese cariño. Como madre siempre tenemos que apoyarles, darles cariño, ese cariño a los hijos, platicar con ellos. Si algo pasa hay que platicar con ellos. Pero eso es lo que yo me doy cuenta. Y para mí mis hijos, yo siento que sí me quieren, o sea se preocupan por mí. Como ese niño que está allá [Edgar en Monterrey], me dice: *-Mamita, cómo te extraño, porque cuando estoy por allá me das de comer, me cuidas, pero ni modo tengo que estar por acá-*.

Y es el más chico, ahorita tiene 21 años. Ernesto ya tiene 24 años, ya 25. Ellos siempre se portaron bien, siempre se portaron bien. El que un poquito Edgar y Ernesto que no jalaban bien, peleaban mucho. Pero ya crecieron, ya estaban grandes, Edgar tenía como catorce años, Ernesto ya como dieciséis, la última vez que pelearon y yo les pegué a los dos. Y lloré bastante porque no les pegaba yo a mis hijos, pero les pegué bastante y les dije: *-Si yo los pegué es porque los quiero, yo no quiero que estén peleando, se ve mal entre hermanos, quiéranse, ¿por qué son así?-*.

Así les hablé. Es que Edgar estaba muy descarriado. O sea tenía una idea, no sé más o menos, yo digo que por la situación de los problemas que teníamos con sus papá. Como que se fue dando cuenta de los problemas que teníamos con su papá. Como que estaba un poquito desorientado. Salía con sus amigos, y un día de esos me vinieron a decir: *-Sabes qué, tu hijo ya se emborrachó-*. Tenía ya como quince años. Y lo pegué. Me puse a llorar, me sentí muy mal y lo pegué porque yo lo trataba bien a mis hijos, le digo: *-Si yo te pego es porque te quiero, porque si no te quisiera hagas lo que tú quieras, yo estoy como madre yo me siento mal. ¿Y si algo te llega a pasar? Yo porque me preocupo. Fíjate de tu papá,*

cómo es él, cómo toma, de lo que sufriste tú también vas a sufrir así, ¿así vas a hacer sufrir a tus hijos? Piénsalo lo que estás haciendo, yo te digo por tu bien. De lo que tú estás sufriendo, yo no quiero que también hagas sufrir a tus hijos, ¿eso quieres para ti?-

Lo senté aquí en la silla: *-Escucha que te digo por tu bien. Yo no te quiero fregar, no te quiero estar regañando. Te digo porque te quiero. Tal vez a tu papá no le dijo nada su mamá, tal vez ella no lo quería a su hijo, ella nunca lo pegó, no le importó, lo dejó, todo lo que hace está bien y eso no está bien. Eso está mal, eso no es querer a los hijos, si lo quieres tienes que pegarlo, decirle, hablarle para que se componga porque te preocupa, eso hacer como madre. Eso está mal. Y si tú te juntas también con el amigo o no sabes ese amigo tiene otras ideas, o tal vez roban o son asesinos y si algo llegan a hacer ellos, aunque tú no andes con ellos, te tienen que culpar, tú también vas a ser culpable. A la gente no le vas a quitar la idea, la gente van a decir sabes que ese niño se junta con él y aunque no hayas hecho nada te van a culpar. ¿Quieres eso para ti? No, mi amor, yo porque te quiero y quiero que evites esos amigos. Esos no son tus amigos, ellos te dan ahorita porque tienen, el día que tú ya agarraste el vicio, no te lo van a dar. Cuando ya tienes el vicio, ¿quién te va a dar? De tu bolso. Tienes que trabajar para tomar. ¿Eso quieres para ti?-*

Y sí, te digo, ahorita están tranquilos mis hijos. El [Ernesto] otro es religioso, es testigo de Jehová. No tengo ningún problema yo con eso. Gracia a Dios le digo, somos felices. Y con Tonali también, porque ¿qué te digo? Mi yerno [Pancho], no es como esa gente que estén pelando, que tengan problemas. Mientras ellos estén felices, yo también soy feliz. Porque si pelean, si mi hija va a estar mal vivido, yo también voy a sufrir. Yo como madre tengo que pensar por ellos. Pero gracias a Dios con mi yerno, yo nunca escucho que le pelee, que porque llega tarde o alguna cosa, nunca pelean. Yo por eso cuando trabajan, hago mi tortilla, les doy de comer, llega mi hija y come. Ahorita porque tú llegaste, le digo: *-Mija vente para acá a comer-. -No mami, no te voy a dar la carga más [por mí]-. -Mira mija, tu sabes muy bien como soy, yo con todos, y hace rato me dice tu papá me siento mal porque no como con mis hijos y yo también me siento mal cuando no vienen, porque estamos acostumbrados. Vente a comer con nosotros que venga también la maestra comer con nosotros [la maestra soy yo]-.*

Como ya estamos acostumbrados así, y aquí no le importa si lava trastes, si va a hacer su tortilla, la que hace soy yo. Ella no le importa, ella llega, come, ya está lista la tortilla, ella llega y ya está lista. Yo le doy de comer a su marido, a ella no le importa si tiene hambre su marido. Yo soy la que le doy de comer. Y a la hora de la cena, me dice Pancho: *-Ya tengo hambre-. -Ya mijo-*. Atizo la leña y le hago su tortilla. Así somos felices juntos. A veces mi hija se preocupa y me dice que tengo mucho trabajo, que me voy a cansar, pero ya le digo: *-Ya estoy acostumbrada, no te preocupes, de todas maneras es mi trabajo, no te preocupes-*. A veces me dice su papá: *-La viejita aguanta-*.

Yo soy así, te digo, estoy acostumbrada, siempre he hecho mis cosas. Y por eso están acostumbrados conmigo. Por ejemplo, a mi hijo que está en Monterrey [Edgar], le digo: *-Hijo, ahorra el dinero, yo quiero que ahorres para que te hagas tu casita, el día de mañana tú te casas y ya tienes tu hogar, un hogar que ofrecer a una mujer. Porque yo sé que ahorita no tenemos nada y mucha gente dice, para que te vas a casar con aquella persona si no tiene donde vivir, ya viste la situación lo que nos pasó-*.

Porque nos pasó, hace poco, mi hijo que está en Monterrey hace poco se enamoró de una muchacha de aquí de Sayula, esa maestra estaba viviendo aquí donde vive mi hija. Y la muchacha era bien bonita, cómo la quería yo para nuera. Era bien buena, bien bonita la muchachita. Pero la maestra no quería, no lo quiso a mi hijo, porque dijo que es un pobre que no tiene qué ofrecerle a su hija, que su hija necesita algo mejor. Pero se enamoraron los dos, cómo lloraba la muchacha cuando lo llevaron. Su hija, pues la maestra lo sacó como que robándolo, lo desapareció a su hija.

A la muchacha yo lo encontré en Cosolea, ya lo llevaron. Me habló por teléfono un día también la muchacha: *-Ay señora. Yo creo que ya nunca voy a poder volver-*. Cómo lloraba la niña. Le digo: *-Ay mi hijita, ya ni modo, estás chiquita, si estuvieras mayor, pero al fin que te robara mi hijo, pero todavía no eres mayor de edad, estás chica y la verdad no quiero que se meta en problemas mi hijo porque mi hijo es mayor de edad y tú no. Si se quieren, búscalo un día a mi hijo, pero pues sino mija ahí tú sabes. Tú estás chiquita, tal vez un día vas a conocer a otro-*. *-Yo de verdad lo quiero mucho a su hijo-* Me decía la muchacha. Su papá si quería, pero la mamá no.

Y por eso yo le digo siempre que sepan valorar esas cosas, lo primero es la casa que la tenga. Ya tenga donde vivir, porque ya teniendo familia es más difícil juntar dinero para

hacer una casa. Por eso yo digo que el valor es ese, hay que enseñar a los hijos que es algo mejor para ellos. Tener un poquito para una casa, un dinero ahorrado, porque a veces viene una enfermedad y si no tienes dinero no puedes. Es lo que yo les digo. Así, le digo a mi hijo: *-Ahora vas a ahorrar para tu casita, ya cuando tengas tu casita vas a ahorrar para hacer tu propio negocio, que no tengas que estar patrocinado, si estás patrocinado vas a hacer lo que el patrón quiere, en cambio en tu propio trabajo no, si quisiste hiciste, es tuyo-*. Me dice: *-Sí mami, es lo que voy a hacer-*.

Para mí lo más importante es que estén cerca mis hijos. Si no, cómo yo me quedo preocupada, no me siento bien yo. Edgar, por ejemplo, yo ya estoy tranquila porque me habla cada ocho días, como te digo. Pero yo quiero ya que regrese, que esté aquí, con su gente, este es su lugar. Si se casa por allá, que se traiga a la muchacha, porque nadie le va a cuidar a apoyar como su gente. Quién sabe la familia de la muchacha lo tratará bien o no. Yo cómo le digo que junte dinero para que ponga un negocio. Es lo que haga, y ya con eso, con que tenga para vivir es lo más importante, es lo que yo le digo, yo siempre les doy consejo a mis hijos.

Pero lo tiene que traer para acá [a su esposa, si se casa]. Yo sí mis hijos no los dejo para allá. ¿Sabes por qué? Yo me pongo a pensar eso: qué tal lo lleva una muchacha para allá, a lo mejor me lo trata mal. No sé, te digo, su gente, cómo es, me lo van a maltratar a mis hijos, no voy a saber cómo va a vivir, en cambio voy a tener cerca a mis hijos, yo sé que así también soy feliz, que esté lejos yo no soy feliz. Por eso te digo que yo a mis hijos a todos los quiero cerca. Hombres y mujeres, esa es mi idea ¿no? Puedo estar equivocada, pero ese es mi pensamiento. Yo por mí las mujeres y los hombres igual, todos para mí, todos conmigo.

¿Sabes por qué? Pues Tonali ya se había ido [a la casa de sus suegros en otra localidad de Veracruz], pero pues, yo lloraba yo mucho cuando se fue. Fue la única mi hija y se fue, y habló dice: *-Sabes qué mami, me trata mal mi suegra, no me quiere-*. *-Ah no, si te trata mal ven para acá, si quiere tu marido que te siga, sino que se quede, aunque tú ya tengas tu bebé, de ese yo me encargo, déjelo [al esposo], pero tú platiques con él, si de verdad te ama que te siga dónde vas, no, tú para que sufras allá, no, allá no vas a sufrir, mientras que a mí me tienes, yo siempre los voy a ayudar-*. Le digo.

Y sí mi yerno, ese mi yerno le digo es muy bueno, buena gente, por Dios santo es muy buena gente mi yerno. Parece un hijo para mí, como que estuviera mi hijo, y a veces yo digo me pongo yo a pensar y digo: por lo mismo las mamás a veces sus hijos ya encuentran otra, si tú como madre no lo tratas bien a tus hijos, los maltratas, no los tratas bien a tus hijos si va en casa de su suegro lo trata bien, claro que se encariña, fácil le gana el cariño.

Yo veo, Pancho ni se acuerda de su mamá, y yo a veces le digo: *-Mi hijo, háblale a tu mamá, pregúntale cómo está-. -Están bien, están bien, ¿para qué les voy a estar hablando?-* me dice. *-Es que van a decir tu mamá tal vez que nosotros te obligamos que no le hables. No mi hijo, debes de hablarle-* le digo.

Pero él no, ni caso le hace, a veces le habla su papá, habla su papá, marca su papá, después le habla, y ni siquiera, yo me doy cuenta, me da risa, ni siquiera le dice: cómo está mi mamá. O que pregunte: sabes qué ¿cómo está ella? No, con que platicó con su papá, no sé de qué platica, ni siquiera pregunta de su mamá, le digo: *-Mi hija, bueno, este Pancho ¿qué no se acuerda de su mamá?-. -No mami, ni siquiera le importa-. -Ay Dios mío, qué hacen mal los hijos-*.

Pues dice que su mamá es así, dice que cuando van para allá ni siquiera yo, llegan mis hijos, sírvanse, coman, o ya me apuro a hacer la comida, comer ya. Y dice que allá no, llegan y ni siquiera te ofrece de comer ¿Quieres comer? Pues háganlo. Prepare tu comida para que comas, siquiera le ofrece comida. O ya llegaron mis hijos les voy a abrazar, les voy a acariciar mis hijos. Dice que no, dice que la señora es muy así pues, no siente cariño de sus hijos. Ay le digo, ay Dios mío ¿por qué será así? Me pongo a pensar y en cambio yo no, si a Tonali que ya está grande a veces agarro a mi hija y la abrazo, ahí la estoy besando y este Mateo [nieto, hijo de Tonali] se enoja. *-Quítate, a mí-* dice *-que me quiera, tú no-. -Ay mi amor, también te quiero, mi vida, también te quiero-* le digo. Se pone celoso de su mamá, de su mamá se pone celoso. *-No, mi hijo, sí lo quiero igual a todos, si es mi hija tengo que quererle, por Dios-*.

3.3.3 Alcohol, celos y violencia

La experiencia que yo tengo es la de mi papá que se fue. Muy triste ha sido esa experiencia, eso que viví. Porque tal vez para mi mamá no, no era importante mi papá, pero para

nosotros sí, sí nos importa. Que, por ejemplo, ahorita no sabemos nada de él, dónde está, si está vivo, si está muerto. No sabemos nada de él. Pues mi papá hace como siete años que ya se fue. Se fue, según, a trabajar para Baja California. Pero nunca regresó y sí llegó. Yo sé que sí llegó allá, porque nos habló todavía, como tres veces nos habló. A mi mamá le hablaba todavía, que le iba a mandar dinero, pero pues mi mamá fue muy cortante con él. Le dijo de plano que ella no necesitaba nada de él, que no quería su dinero, bueno, le dijo así.

Es que te digo que siempre fueron, peleaban mucho mi papá y mi mamá. Nunca fueron felices, nunca, porque él tomaba mucho, pero él de borracho es así fuerte, le pegaba mucho, pero cuando está bien, no, él es bien tratable mi papá. Y pues nunca se entendieron los dos hasta que por fin se fue mi papá. Pero después nos dimos cuenta que nosotros necesitamos a mi papá. Pues, demoré bastante, ahorita ya estoy bien, tranquila de que mi papá se fue, pero yo lloraba mucho hasta me estaba yo muriendo, de lo que se fue mi papá. Sí, porque a mi papá yo lo buscaba bastante. Siempre venía aquí conmigo. Algo hago y ya viene mi papá, me lo va a hacer él. Y por eso tal vez yo lo buscaba bastante. Y él a veces venía aquí conmigo, ya tenía yo que darle de comer. Se iba a trabajar y ya tenía yo que darle lonche, allá lo voy a dejar donde está trabajando. No sé, estaba bien apegada yo con él y cuando se fue, sentí muy feo yo. Yo digo: Para mí hasta una madre, sea lo que sea, no ves que hay madres que cómo son, se portan mal, y a pesar de eso no lo puedes odiar. Una madre es una madre y tienes que quererla. Y así es también con un padre, sea lo que sea pero tienes que quererle.

Y para mí, pues más o menos, tal vez porque me quería más que a los demás. Mis hermanos no le brindaron ese cariño a mi papá, ni mi hermana no. Yo soy la más apegada con mi papá, por eso le buscaba yo mucho, porque le quería mucho. Pues la verdad, me da tristeza contarle esa historia porque uno de mis hermanos sabe qué es lo que le hizo mi mamá, cómo se fue mi papá y porque según dice mi mamá buscó creo que un brujo para que le trabajara para que se fuera mi papá. Para que nunca volviera y mi mamá ya que anduviera con otro hombre. Eso es lo que hizo mi mamá y pues mi hermano chico lo descubrió, dice que abajo de la cama de mi papá, en las noches ya se dormía, dice se iba a acostar y mi mamá no sé qué lo regaba así ahí donde se duerme él y abajo dice que le

prendía una veladora. No sé, al último descubrió mi hermano Roberto y desde ese tiempo sentí un rencor para mi mamá, sentí pero feo.

Pues la verdad cuando le pasó ahorita que quedó inválida mi mamá, vino ella aquí, me vino a visitar de noche ya. Yo andaba en Jaltipam vendiendo, traje unas naranjas entonces cuando viene a verme le digo: *-Va a comer naranjas-*. Como tú estás sentada ahí estaba ella y comimos. No sé cómo empezó ella a platicar, de mi papá, pero ya como te digo cuando la escucho me da coraje. Yo empecé a decir y empecé yo a llorar. Le digo: *-Pues sí, se fue mi papá. Pero siempre le he pedido a Dios, lloro, tiro mis lágrimas, pero le pido a Dios si alguien le hizo daño, si alguien le hizo el mal que lo pague en esta vida, que se arrastre, que lo pague todo lo que le hizo daño a mi papá. Sea lo que sea, mi papá no debería de ser eso-*.

Yo le digo, mi esposo es borracho, pero yo no le puedo hacer eso, eso sí jamás lo haría yo, jamás. Si ya no lo quiero le digo: *-¿Sabes qué hombre? Nos separamos. Cada quien por su lado, sin problema-*. Porque si yo voy a hacer eso [alejarse al padre, hacerle brujería, desearle mal], yo sé que mis hijos no me van a querer. El día que sepan mis hijos me van a despreciar, si mi madre es esto, me alejaron de mi padre. Y así le dije a mi mamá y no sé, creo que sintió mucho, empezó a llorar mi mamá. Ya se fue y al ratito viene mi hermano, viene a decirme: *-Apúrate ven a verlo a mi madre que ya se cayó-*. Yo pensé que se cayó no más al suelo, pero ya estaba inválida.

No sé, cuántos años ya tiene que pasó eso, creo que como sus cinco años ya, como cinco años. Y pues eso fue lo que le pasó a mi mamá porque la verdad yo le pedí a Dios, no sé si fue eso, sólo Dios sabrá. Yo sé que Dios no quiere eso, no hace cosas malas, pero pues, yo lloraba yo mucho. Yo pedía a Dios que pague las cosas quien lo hizo el mal a mi papá, si no fue por su bien o si alguien le hizo daño. Yo lloraba yo demasiado, y pues fíjate cuando veo que ya se cayó. Y ya después yo me sentía un remordimiento de mí misma, yo mismo yo pensaba: “ay Dios mío, ¡qué hice?” Porque tanto lloraba. ¿Qué hice Dios mío? Ya sentía yo como que soy culpable. Ya para mí, sentía yo eso, no sé, no sé la verdad.

Yo pienso, es mi pensamiento, que pues separarse no está mal. Si naturalmente, si uno ya no se quiere hay que buscar la forma: *-¿Sabes qué? Nos separamos-*. Cada quien por su lado. Si se quiere casar ya con otro, que se case. Es libre. Libremente pero para que uno viva feliz. Pero pues te vas a separar, pero no así en esa manera. Pero si tú le vas a hacer a

tu marido, algo, un daño para que se vaya, ahí sí no, eso está muy mal. Porque pues. ¿Te imaginas? Lo estás alejando de sus hijos y si te separas en cambio yo sé que ya platican, si quiere ir a visitar que lo vaya a visitar, lo ves a tu papá, estás cerca de él, pero en cambio así ¿dónde lo vas a ver? Es como que si lo estuviera enterrando, como que ya está muerto.

Cuando tomaba mi papá le pegaba a mi mamá y una vez mi hermana agarró el cuchillo y aquí se lo enterró [señala en la espalda, debajo del hombro derecho], aquí le agarró. Aquí de este lado, se abrió todito esto. ¿Y eso por qué fue? Por defender a mi madre. Por eso yo digo si nosotros tenemos problemas tenemos que resolverlos nosotros, entre los dos y no en frente de los hijos. Porque a veces los hijos se comprometen, como el caso que te conté.

Porque ya estamos grandes y nosotros tenemos relación con mi esposo y nuestros problemas lo resolvemos entre los dos, en cambio ellos no, tenían problemas y delante de nosotros comenzaban a gritar, a insultarse mi papá y mi mamá. Mi mamá o sea, nunca tuvo maneras para dialogar con mi papá. Decirle: *-Sabes qué hombre, ya tenemos los hijos, hay que dialogar, hay que hacer diferente, no delante de los hijos-*.

Pero ella nunca tuvo palabras para dialogar con mi padre. Ella no, siempre comenzaba a gritar como si estuviera borracha también ella. Y yo digo que no es la manera así. Eso está muy mal. Hasta que por fin se cansó mi papá y se fue. No es la manera esa. Por eso a pesar de todo lo que vivimos, yo a mi papá le quería mucho, sí, porque a mí me quería mucho él. Yo sé que me quería demasiado. Aunque tal vez me trató mal porque, por su borrachera, no es porque piensa bien, no está en sus cinco sentidos, sino por su borrachera. Tal vez, por eso yo digo: *-Sea lo que sea, que Dios lo tenga en bien-*.

Sí, yo a veces lo pienso, me pongo triste, o sea cuando lo recuerdo es como si estuviera, lo estoy viendo mi papá, ah, como que estuviera aquí, está conmigo aquí, no sé, ¿quién sabe por qué? Yo no siento rencor, no, sino que, siento rencor es de mi mamá. No sé pues, a veces digo: por culpa de ella tal vez se fue mi papá. Si estuviera aquí, aunque sea lo que sea, pero yo sé que está aquí, pero yo sé que lo tengo cerca de mí. Pero en cambio aquí, no voy a saber qué es lo que le pasa para allá, y si lo llegan a matar dónde lo voy a ver a mi papá y eso es lo que yo pienso a veces.

Yo por eso a mis hijos les digo: *-Sea lo que sea tu padre, quiéralo, borracho, lo que sea, pero quiéralo, yo no quiero correr la misma suerte de lo que yo siento-*. Por eso tal vez a mis hijos les digo: *-No le puedo decir no lo quieras a tu papá, porque es un borracho y es*

esto y eso, no-. Por lo mismo, yo tal vez digo, no le puedo quitar a mis hijos es su papá y yo siempre le platico a mis hijos: *-Tu papá, sea lo que sea, siempre lo van a querer, que es tu padre, sea borracho, como sea trátalo, si es mujeriego lo que sea, si antes nos hizo mucho daño pero qué vamos a hacer si así es la vida, es tu padre. Dios ve que es tu padre, debes de verlo-*. Y sí, gracias a Dios mis hijos nadie dice: *-No, que mi papá es eso y yo no lo voy a querer-*.

Pero con mi esposo nunca vas a platicar bien, siempre empieza a gritos. No le puedes decir nada a la buena porque a gritos, ya empieza a gritar. Ya lo que hago yo, ya mejor me voy, no le contesto, le ignoro, ya me decía que yo le ignoro, no sé qué tanto. Pero él que me diga que yo le ignoro, hay que seguirle la corriente. Mejor me quedo callada. Lo tomo que no le escuché nada. Ya entonces se calmaba, ve que yo no lo seguía, se calmaba. Y así, así siempre le hice, hasta ahorita que está, no le contesto. Ya no y ahorita, como que fue entendiendo.

Porque ya vi mi hijo, uno como que era rebelde [Edgar], ya le había agarrado rencor a su papá. Viendo eso digo estoy mal. *-Estamos mal-*, le digo, *-Los dos, porque en qué problema estamos metiendo a nuestros hijos-*. Uno ya le había agarrado rencor a su papá, ya no lo quería, ya después platiqué con él, no mi hijo. Edgar decía: *-Yo no lo quiero a mi papá-*. De eso hasta lo iba pegando y no, no, no. Es malo, cómo lo vas a pegar, tu papá es tu papá. Le digo: *-Te vas a condenar. Eso sí nunca lo hagas-*. Y ya le dije mi esposo: *-Mira no más lo que haces de borracho, vienes a insultarme, el día de mañana le digo que te peguen tus hijos, ¿cómo se va a estar condenando?-* Le digo.- *Nada más por tu culpa que no entiendes. Si algo le llegas a hacer a tu hijo un día de estos que amanezca muerto uno de tus hijos. Ya lo mataste, ya vas a despertar ya para ver muerto tu hijo, te vas a arrepentir, así, piensa lo que estás haciendo, hay que evitar, ¿quieres a tus hijos? Pues componte, si no nos separamos de una vez-*. Le digo. Ya lo vio en serio: *-De verdad, de una vez nos separamos, cada quien por su lado, déjame en paz en mi casa, ahí veo cómo voy a comer, pero déjeme. Si tú no eres feliz conmigo, vete con quien quieras, pero déjame. Lo primero es mis hijos, mis hijos están de por medio, por mis hijos doy mi vida-*.

Y por eso, por su maltrato y su mala cabeza nos hemos separado algunas veces. Yo me he querido separar para que pare el maltrato. La primera vez estaban mis hijos chiquitos, no lo tenía al Edgar todavía. Porque él era muy mujeriego [Saulo, esposo], me pegaba mucho,

me decía: *-Eres una pendeja, eres una tonta, de dónde vas a saber, no sabes hacer nada-*. Dice: *-Qué vas a salir de aquí-*. *-Ah ¿no puedo?*- le digo *-Vas a ver que soy una tonta-*. Y como en ese tiempo yo salía a vender a Mina, salí a vender y encontré a unas amigas por ahí, y me dice la muchacha: *-¿Qué tienes?*-. Me vio unos moretones que yo tenía. Le digo: *-Me pegó mi esposo-*. *-Y ¿Por qué?*- me dice. *-Por decirle que es un mujeriego y anda con otra mujer y yo sufriendo con mis hijos-*.

En ese tiempo no más mi hija. Y me dice mi amiga: *-No, ¿por qué vas a estar sufriendo si tú tienes no más una niña? Ven conmigo aquí a trabajar, para qué vas a estar sufriendo-*. *-Bueno-* le digo. Regreso entonces y le digo a mi abuelita: *-Cuida a la niña, yo me voy a trabajar, no voy a seguir sufriendo. Me dice que soy una pendeja-*. Agarré mi ropa y me fui. Y llega él y no hay nadie, anochece no hay nadie, al día siguiente no hay nadie. Estaba de policía él trabajando en Mina. Él tenía dinero, pero para las mujeres, para mí no. Y ya así, y fui a trabajar. Y después ya andaba él llorando, me andaba buscando. Y ya no quería yo regresar. *-Ya no-* le digo, *-Me dijiste que soy una pendeja, ¿y ahora por qué me buscas? ¿No dijiste que tú tienes mujeres mejores? Y Ahora por qué me andas buscando, yo ni siquiera me acuerdo de ti, yo no más por mi hija-*. Y así, me estaba rogando, rogando y así y después hasta que me convenció. *-Pero con una condición-* le dije, *-Ya no quiero que me vuelvas a hacer igual, ya no-*.

Cuando me fui a trabajar, a Mina Tonali nada más tenía tres años, no había nacido todavía mi Ernesto. Yo estaba chamaca, como 20 años tendría yo. Y me quedé por allá [en Minatitlán] como tres meses. Y mi esposo le había dejado, pero me iba a buscar a Mina. Por eso le puso su nombre de Ernesto. Un amigo que encontró así se llamaba: Ernesto. Y ese su amigo, cómo se llevaban bien, tenía carro y dice: *-No pues, mi mujer la quiero mucho, ahorita me siento mal que no está-*. Dice que andaba llorando y llorando.

Dice que se paraba en las calles, ya lo acompañaba en el carro, lo andaba buscando, me andaba buscando y un día de esos la señora me manda a traer. Como tiene una tienda en frente de la calle, me dice: *-Ema, vas a traer pollo, vas a preparar al rato para comer-*. Digo: *-bueno-* y voy a traerlo y cuando lo voy viendo que está sentado así en frente de la calle parece loco. Ahí está. Cuando veo, le digo a la señora: *-mira-* le digo *-ahí está mi esposo-*. Dice: *-No, métete adentro, tú métete adentro. Tú déjalo. Cuando va y viene, acá no va a ser así. Algo te hace, ahorita lo llamo a la policía para que se lo lleve a la cárcel-*.

Sí, ajá, y ya después, lo regañó bastante, le dice la señora a mi esposo: *-No, ella que no se va-*. Pero siempre ahí andaba, siempre ahí andaba, llorando, así, así anduvo y después que ya nos vimos otra vez lo mismo. Así lo acepté de vuelta, nos arreglamos y regresé a Huazuntlán. Pero nunca cambió. Que no cambiaba. No cambiaba, no cambiaba.

De esa vez que nos arreglamos, me trajo a la casa de su hermano. ¿Para qué me trajo? Se enojó bastante mi suegra, que para qué me trajo. Y por desgracia me embarazo ya no más del Ernesto y mi suegra que decía que ese hijo no era de su hijo. Así decía. ¿Te imaginas su imaginación? Por desgracia para ella, su cara idéntico a su padre. Por eso cuando ya creció a Ernesto le decía su abuela: *-Idéntico a tu papá-*. Y el Ernesto le dice: *-¿Verdad abuela? Pero yo me parezco al Sancho-*. Yo pues todo les platico a mis hijos, le contaba esa historia a Ernesto: *-Mijo, tu abuela dice que tú eres hijo del Sancho-*. *-¿Cierto mamá? Déjalo mami, en cualquier rato le voy a decir porque siempre me dice que me parezco a mi papá-*. Y un día viene Ernesto a las risas y le digo: *-¿Qué te ha dicho tu abuela?-*. *-Que me parezco a mi papá y le he dicho, no abuela si me parezco al Sancho-*. Así, así le decía. Ay Dios mío. Sus ideas de ella, ella es la que le daba malas ideas a mi esposo. Y a mí me decía: *-No le hables nada porque ya él es tu macho-*.

Por Dios santo, ella, mala, mala, esa es mi suegra. Por eso cuando ya nos vinimos a esta casa, yo le dije a mi esposo: *-Si tú quieres ser feliz aléjate de tu gente, si me quieres de verdad, aléjate de tu gente, te tienes que olvidar de tu gente, me lo tienes que demostrar, porque tu gente no me quiere, yo me doy cuenta, te dicen muchas cosas de mí y eso no me gusta. Eso no es porque no quiera a tu familia-*.

Y sí nos alejamos de su gente, de su mamá y hasta la fecha no lo va a ver. La señora tampoco viene. A veces de casualidad al año viene, si algo nos pasa. Si le dicen que yo estoy enferma o su hijo está enfermo, me viene a ver. Pero de que nosotros vayamos, no. Ni su hijo. Yo le digo: *-¿Por qué no vas a verlo a tu mamá?-*, *-No-* me dice, *-Si de todas maneras ella no me quiere, ¿para qué?-*. Le hicieron sufrir mucho desde muchacho, por eso yo pienso que agarró tal vez el vicio de tomar desde muchacho. Porque cuando se murió no más su papá, lo corrió su mamá, se fue a vivir en Mina con su tío. Sufrió mucho allá, dice que su tío lo obligaba a lavar los trastes, tenía que lavar ropa, tenía que acarrear agua del pozo para que se bañara la señora y sus hijas. Me dice: *-Yo sufrí demasiado, me*

mandaban a vender bolillo, en vez que yo fuera seguro con mis tíos, me van a querer, pero no-.

Pero no ha sido no más esa vez que nos separamos. También cuando mi Tonali tenía ya como doce años nos separamos. Yo me fui de esa vez como ocho meses a trabajar a Mecayapan. Y pues la verdad, de esa vez, cuando fui al último que fui a Mecayapan, un muchacho me andaba pretendiendo. Un señor, pero tenía su mujer y yo le dije que no y él terco, terco. Me quería mucho, dice: *-Si quieres lo voy a ver a tu papá, con quien quieres que vaya yo a hablar-*. No, estaba casado con su mujer, pero dice que a él lo casaron a la fuerza, con esa señora con su mujer, lo casaron a la fuerza. *-No, yo la verdad, te quiero mucho-*.

Y sí me quería bastante y bueno, después, digo como que ya me había yo enamorado con él y después digo, pensé mucho y digo ¡no! Si su papá cómo los trata a mis hijos, qué sería otra persona que no es su papá. Y pensé mucho y digo y tengo una niña. ¡Menos! Yo no quiero el día de mañana que le diga “papá”. La situación que ya nos había sucedido muchas cosas, digo ¿Qué tal lo llega a violar mi hija? No, digo, mejor no y aquí lo termino todo yo. Le digo: *-¿Sabes qué? Yo no te quiero perjudicar a ti. No, vivas bien con tu mujer, yo lo que sufrí, yo no lo voy a hacer sufrir a tu mujer. Yo no-*.

Pero él terco y cuando ya vine para acá, pues me vino a buscar a casa de mi abuela, terco andaba, terco andaba, ahora sabe, él sabe muy bien y Tonali no quería, decía: *-Yo no quiero otro mi papá-*. Es cierto, se enojaba mucho, yo no quiero otro mi papá, y pues digo: no, lo que sea primero mis hijos, no voy a dejar a mis hijos por un hombre. El hombre me va a querer un ratito y el cariño de mis hijos lo voy a perder, no, preferí mil veces mis hijos que un hombre.

Eso fue hace ya muchos años, Tonali estaba chiquita, tenía doce años, tenía, estaba chiquita mi hija. No, digo, no, no. Eso de que yo que me case con otro, no, y él pues me seguía siempre, me quería para que yo me juntara con él. Me decía: *-Yo me caso por lo civil contigo-*. Y pues como Saulo [esposo] nunca me dejaba. Yo no estaba yo ahí, pero en casa de mi abuela ahí estaba, ahí estaba. Yo estoy a según pues estoy trabajando, yo lo dejo mejor a ese hombre.

Mis hijos todavía pequeños, les tuve que dejar con mi abuelita y cada domingo les venía a ver a mis hijos. Lo que yo ganaba le daba yo el dinero a mi abuelita para que comieran.

Sí, todo, yo no me agarraba ni un peso. No le faltaba ropa, no le faltaba zapatos, no. Yo nunca dejé sin ropa a mis hijos, ¡Gracias a Dios! Yo siempre les platico a mis hijos, yo nunca los dejé porque quise, si yo no tuviera quién los iba a cuidar yo no los voy a dejar. Pero pues yo tenía quién los iba a cuidar. Y yo sé que estaban bien con la abuelita, tenía mucha confianza. Y pues les digo, yo sufrí mucho, pero por ustedes. Yo como algunas mamás que no van a trabajar, se visten ellos, se presumen, bueno, andan ahí con buenas ropas, yo no. Lo que me regalaban las ropas, eso me lo ponía yo. Las maestras me regalaban las ropas. Me compraban mis huaraches, ellas me compraban. Pero yo de mi dinero que yo agarre que me vaya yo a vestir, no. Ese era para mis hijos, para mis hijos. Estaban estudiando. Tonali, Ernesto, los tres estaban estudiando.

Y sí, a poco ya los fui sacando. Y ya pues pensé mucho y no. ¿Cómo voy a estar con otro hombre? Digo yo, no podía yo estar con otro hombre porque lo primero son mis hijos, mis hijos son lo primero. Y sí, me decía ese señor, dice: *-Si ese tu marido no te quiere, si yo ya pregunté. Que te maltrata mucho, que tiene otra mujer-. -De todas maneras, los hombres todos son iguales. Todos los hombres son iguales ¿y tú qué es lo que estás haciendo? Lo mismo estás haciendo, yo no quiero hacer la misma situación que estoy sufriendo, no, eso sí no, y no lo voy a hacer-. Terco él era: -Pero si yo mi mujer no le voy a dejar sin comer, yo le voy a pasar atención para mis hijos-. -No, a sus hijos lejos de su papá ya no es igual. No van a sentir el mismo cariño, no es igual-. Y eso no se puede y mejor te digo la verdad que no, prefiero mis hijos.*

Y pues después que nos juntamos con mi esposo, no pues, siempre salgo a vender, seguí trabajando porque de verdad no cambió él, por más que lo había prometido. Total fue por mis hijos pero que yo sienta yo cariño de mi marido como antes, no. Ya no, ya vivimos ya no es ni por amor, ya es por los hijos, yo siempre le digo a él: *-El día que tú te fastidies de mí, te encuentres otra mujer, vete, sin problemas, ni tú ni yo, no me puedes insultar, ni yo te voy a insultar, sin problemas, nos dejamos y ahorita los hijos ya están grandes, sin problemas ¿para qué me vas a insultar?-. -¿Y de verdad serías capaz?-. -Sí, en serio-.*

Yo que sienta yo algo como antes sentía yo celos, ahora no, yo no siento celos de una mujer, como queriéndome dar importancia. Pues desde que encontró otra mujer, desde que me engañó fue con otra mujer, así fue, ya no me importaba más. Sí desde esa vez yo sentí, fui dejando, ya no pues porque me decía de cosas, me decía: *-Si quieres encuentra otro*

hombre, ya de mi lado para mí no eres mujer para mí, eres fea, no eres bonita y yo ya no te quiero-.

Le fui agarrando odio, odio y así me decía y yo digo por qué voy a estar llorando, yo lloraba yo mucho, lloraba yo bastante, cuando iba allá, yo lloraba bastante, cómo yo lloraba, me ponía yo a llorar, yo ya ni comía, hasta me había yo puesto bien delgadita, delgadita, ya ni comía yo, por pensar ¿cómo voy a vivir sola? ¿Quién me va a ayudar? ¿Cómo lo voy a mantener a mis hijos? Yo no me refiero por un hombre, que me refiero de mis hijos. ¿Cómo los voy a mantener? Y como que ya, le fui agarrando odio, odio, y un día de esos le dije: *-Ya es mucho lo que me estás haciendo, así como tú me tratas, algún día me las vas a pagar-*.

Mi hija sabe muy bien, ciertamente cometí un error y yo por eso le digo a mis hijos, si cometí un error, tal vez cometí ese error, tal vez por mis caprichos lo hice también por el odio que ya le tenía a tu papá, tanto odio ya, me desquité de tu padre, con tal de desquitarme yo lo cometí ese error, pero no lo vuelvo a hacer, mis hijos saben. Porque también al último lo engañé, lo engañé a mi marido, o sea ya hice de coraje. Pero eso ya fue de otra vez. Y él [Saulo, su esposo] lo sabe muy bien, mi esposo sabe. Yo le dije, o sea por desquitarme, despecho, yo le dije, porque te imaginas lo que me hizo la verdad me hizo una vida de perro, de ver lo que yo sufrí.

Yo voy a vender, según que lo dejo con mis hijos porque esa vez no estaba trabajando. Por andar de borracho lo sacaron de su trabajo, esos tiempos tenía como nueve años mi Tonali, y ya salí yo a vender. No sé qué me pasa, presiento cuando va a suceder algo. Fui a Coatza a vender, ya vengo. Y un día como que presiento algo, que me va a pasar algo, que me va a suceder algo, algo lo voy a encontrar en el carro, que yo voy a encontrar a mi marido con alguien. Yo siento, no sé qué me pasa, así siempre presiento las cosas lo que va a suceder y ya vine.

Me subí en el carro en Mina, agarré el carro pues ya me subí, el carro de pasaje, ya acomodé mis rejas atrás, como llevo las rejas, llevaba las papayas, y ya por acá le dicen la de, de Naranjo, más para adelante, de ahí le dicen desviación de Misapan y cuando miro en frente que se va subiendo mi esposo en short nada más con su playera. ¡Ay Dios! Pero esa vez ya, ya pues me había pasado eso, ya pues, ya cometí el error, pero de todas maneras ya

así vivíamos ya, ya no vivíamos tranquilos porque yo andaba con eso, me decía que yo buscara a otro, no sé por qué me decía así.

Y ese día que lo voy encontrando con esa mujer, andaban pescando, con la mamá y el papá, sí, con los papás de esa chamaca. ¡Dios mío!! Yo sentí bien mal, no hice nada en el carro. Pero él sí me vio, él venía espantado, cuando llegó ahí no más se sentó en la piel, porque ya me conoce cómo soy, cree que lo voy a pegar y ahí no más ya no podía llegar, no podía llegar tenía miedo, y ya después llegó. Y su matehuele se traba en la reja del clavo y que me voy bajando ya ahí y se traba. Y como siempre traigo mi navaja para rayar las papayas, lo saco de mi bolsa la navaja, le paso, le corto este, yo le digo, algo me va a decir el señor, si me dice algo, le meto la navaja, el papá de la muchacha, digo, le voy a meter la navaja en la panza, ahorita que estoy indignada.

Llegué a mi casa, le digo a Tonali: *-vete al río, tiempo de calor, traje carne-* digo, le voy a asarla para mis hijos. *-Ya van a comer, ya les voy a hacer de comer-*. Me dice: *-no mami, si ya comimos, nos dio de comer mi abuelita-*. *-Pues bueno, ya luego les traje carne, ya luego lo hago para que van a comer, vayan a bañar, ahorita yo te alcanzo, ya voy para allá yo también-*, le digo. Así, está fuerte el calor, ya fueron, los tres se fueron, *-ya váyanse-*.

Pues ya sabía lo que va a suceder. Llega y ahí está [su esposo], digo: *-Vente por acá, por qué tienes miedo, por qué te quedas ahí, el gusto bonito, no hay que tener miedo, mi gusto eso es lo que hago, yo no voy a tener miedo, vente para acá, ahora sí vamos a hablar. Ahora sí, bonito sientes verdad cómo andas así, ¿verdad que sientes bonito como me lo haces? Ahora sí te voy a decir, ahora sí yo también ya tengo un hijo y con tal fulano lo paso muy bien y qué sientes ahorita, como yo siento ahorita, ahora sí me las va a pagar. Tú siempre me has dicho que yo no valgo nada para ti, que yo no valgo, siempre me has criticado, que yo no soy mujer para ti, bueno está bien, ahora sí le llegó el momento, vas a sentir lo del otro, cuando le dije que me iba a quedar, te dolió verdad, así como a ti te dolió, así me duele también lo que me haces, me humillas feo. ¿Te imaginas tú allá con esa mujer en la calle anda todo el dinero le das y para mí nada? Así como tú que te duela. Así me siento yo, ¿verdad que se siente feo?, ¿se siente feo? Ahora sí, ¿y ahora qué vas a hacer? ¿Lo vas a matar a ese muchacho?-*

No sé lo que me pasó la verdad, no sé cómo caí, no sé cómo caí con ese muchacho, un muchacho que fueron en Juárez y era más chico que yo, era más joven, era más joven que

él: *-Ah, yo no escogí un viejo como tú-*. Yo le digo *-no te vas a enterar de otra gente, no te va a decir otra persona, si yo misma te lo digo, sépalo muy bien, yo mismo te lo voy a decir, ahora sí te lo estoy diciendo-*. ¡Ay manita!! Y le habló, le habló [al muchacho] pues venía por acá y le habló y lo iba a pegar. Le dice: *-Dime la verdad si es cierto-*. ¡Ay pobrecito!!, dice: *-No, no es cierto-*. Le digo: *-¿Sabes qué? Ya no calles más, eso es lo que querías, tú no te preocupes, no le tengas miedo, si algo pasa, pues, conmigo se las va a arreglar, ahora sí estoy indignada-*. Le dice: *-Dime la verdad-*. El muchacho lo negó y lo negó. Digo: *-Es cierto, no lo niegues-*.

Y ya no sabía qué decir, yo sí dije la verdad, a mí me vale, ya no me importa, y ya no dijo nada, no me contestó y ya qué: *-Ahora tú sabes si me quieres matar, mátame-*. Y no le hizo nada, no le hizo nada y ya se fue y a mí me quería pegar, le digo: *-A mí no me vas a tocar porque tú desde que fuiste yo no soy tu mujer, yo no soy tu mujer, acuérdate tú me dijiste yo no valgo, tú dijiste, tú me obligaste y yo no tengo la culpa, tú me obligaste, la culpa no es mía-*. Maldita sea que fui a hacerle porque la verdad me duele aunque yo lo hice, pero de mi coraje, no con todo mi corazón, le dije: *-Yo hice de mi capricho, por cobrarme lo que me estás haciendo, eso fue lo que hice, para que sientas lo que yo sentí-*. Y esa vez se puso a llorar bastante, lloró, lloró bastante. *-A mí me vale tu gente, lo que me hicieron tu gente, se lo pagarán, aunque me huya tu madre, a mí me vale y sí-*. Después lloró bastante.

Y yo digo que Dios no quiere que estemos así sufriendo, mintiendo, engañando. Por eso me arrepentí. Y no voy yo a la Iglesia, no creo más en eso, yo tranquila con mi conciencia y creyendo en Dios, pero no necesito ir a una Iglesia. Yo la verdad, no más soy católica, aunque no participo diario, pero pues sí, a veces. Aunque a mí no me gusta mucho eso. Lo que no me gusta es ir ahí, en esas religiones, no sé. Pues ya antes, ya estábamos en una religión del séptimo día, Adventistas. Ya participábamos ahí, ya éramos bautizadas, éramos bautizados ya, pero mira, el mal a veces, en la religión vienen muchas pruebas, muchas cosas de verdad. Porque Satanás no quiere estar solo, quiere llevarse a sus hijos también. Pues estábamos muy bien, en ese tiempo mi hija tenía quince años, creo, o catorce años.

Yo siempre, salía, íbamos a leñar, íbamos a leñar y llegábamos en la noche con las señoras. Y un día dijimos vamos a leñar. Y vino un hermano del séptimo día, vino de Chiapas, vivía con mi cuñada, venía con su mujer y dos de sus hijos. Y pues venía aquí a

visitarnos. Nosotros le dábamos de comer. Yo nunca pensé mal de él, porque pues es un religioso. Y un día de esos, salí a leñar, pero mi hija tenía miedo de decírmelo. Pues ya había pasado, pero mi hija no me podía comentar, tenía miedo de comentarme, tenía miedo que yo lo voy a pegar a ella. Y dice que su tía, a su tía, su mujer de su tío, la hermana de mi esposo. Le dice: *-¿Sabes qué tía? Me pasa esto. ¿Qué le digo a mi mamá? Pues el hermano así así me dice, que me va a robar, que me va a robar el hermano-. -¿Y por qué?-. -Pues quién sabe, pero a mí me da miedo-*.

Pues ya después que al río fue, al río dice como a las cinco de la tarde se fue a bañar mi hija, se fue a lavar su ropita cuando lo ve ahí viéndola al hombre ese. *-¡Mami! A mí me daba mucho miedo, no sé qué quiere hacer conmigo, que bueno ahí va una señora también, pero luego la se fue y me dio mucho miedo-*. Luego, le dice su tía, la otra su tía: *-Mira, dile a tu mamá, si no le dices a tu mamá ¿el día que se vaya ese señor con quién se va a desquitar tu mamá? A tu mamá la conozco muy bien como es ella. Mejor dile a tu mamá sino se va a desquitar contigo, te va a pegar, mejor habla con ella-*.

Y luego de leñar y me dice, estaba barriendo mi hija ahí en el patio cuando luego y me dice: *-Mami, ¿puedo hablar contigo?-. -Si hija dime-. -Mami, te voy a contar, pero no quiero que me pegues-. -¿Por qué te voy a pegar, hija?-. -El hermano no sé qué me iba a hacer, que me iba a robar, tal vez si no hubiera llegado esa señora qué me hubiera hecho, tal vez me iba a robar-. -¿Qué cosa?!-.* Yo escuché eso y me sentí como que agua de Chile me echó encima de mí, yo sentía que me estoy quemando. *-¿Qué cosa?-. -Y no es la primera vez mami, varias veces ya-. -Sí hija, yo ya me di cuenta, antes de que tú me digas ya me di cuenta. Viste que ustedes se fueron a la escuela y yo mal me dormí, me dormí en mi hamaca, y vengo a despertar y así estoy durmiendo, así tiene la silla, así estoy yo, así tiene la silla, ¡me está cuidando! ¿Qué es él que me esté cuidando?! Me enojé bastante “quién te ha dado permiso para que entres si estaba cerrado la puerta, no tienes ningún derecho a empujar la puerta, si eres un hermano y ves que no hay nadie vete, si no está mi marido, no tienes por qué llegar” y ya se fue y le digo-*.

Ya le dije a mi hija, esto pasó, no sé qué pasa. Pero yo como que presentí yo algo. Y ya cuando me contó mi hija, le digo: *-Ya vengo hija, no más voy a comprar-*. Pensó que no más iba a comprar, ¡¿pero qué cosa?! Yo lo fui a ver a la casa de mi cuñada y lo pegue bien feo, bien, pero bien feo. Si no es por mi cuñada que me ve que agarro el cuchillo, lo hubiera

yo matado. Yo si lo hubiera matado. ¿Te imaginas si algo le hubiera hecho a mi hija? Lo hubiera yo matado. Le dije: *-Y gracias a Dios que no llegó a mayores. Si algo le hubieras hecho a mi hija te mataba. A mí no me importa la cárcel, te mato y te entierro como un perro. Tu gente ni va a saber lo que te pasa, aquí estas en mi lugar. No!! Por mis hijos, doy mi vida-*. Le digo.

Y lo pegué pero bien feo, le pegué bastante. Mi cuñada cómo gritaba, cómo lloraba. Hasta a mi cuñada le he pegado, es lo que yo digo siempre, primero es la familia, mil veces la familia la defiende que otra gente, yo a otra persona no lo iba a defender, primero es mi gente: *-Tú por solapadora, mi hija ya te había dicho, cómo es la propia tía que tú lo solapas, si fuera mi casa ya lo habría corrido yo, tal vez andas con él por eso lo conscientes. Porque te acuestas con él, por eso lo conscientes-*. Su hermana de mi esposo: *- ¿Cómo lo vas solapar? Primero es tu gente, eso es lo que hay que pensar, tener cerebro. Yo primero defiende a mi familia, como ese no, a ese no le voy a tener confianza-*.

Y pues lo hubiera yo matado. Y desde esa vez dije yo hasta aquí. Mejor andar afuera que andar ahí. Hasta aquí, yo nunca pensé que un religioso. Porque eres religioso lo van a solapar. Porque dicen que si tú lo solapas, también el mismo pecado estás cargando. Tú no puedes encubrir un pecado del otro. A poco no dice la biblia, la biblia mismo dice cualquiera que encubra un pecado, también tiene el pecado. *-No-*, le digo, *-Eso están muy mal ustedes ¿cómo van a hacer eso? Si no sales en esta noche. No sales de esta casa, mañana te vengo a sacar para afuera tus tripas. Te lo juro y te lo prometo. Esta gente me conoce, yo no soy de esas personas que hablan nada más. Yo cuando digo que voy a hacer, lo cumplo. Así que atente a las consecuencias-*.

Esa misma noche no sé hasta dónde fue a parar; sí salió esa misma noche y todavía lo fui a buscar, fui a preguntar, dime si salió, anoche no más salió, ah bueno, sino ahorita lo voy a ver. Le dice mi cuñada: *-Vete, vete, porque ella si lo va a cumplir, ella es fuerte, como hombre. No, mi hermano si es bien paciente, pero ella no, ella no es de esas personas, y lo va a hacer y lo va a cumplir, mejor vete-*. Y mi suegra cómo lloraba: *-Mija, yo ya sabía, yo te quería decir, pero tu cuñada no me dejaba-*. Yo le dije: *-Cómo lo vas a preferir más a ellos que a tu sobrina-*. No, ella es así, a cualquiera defiende antes, si hasta dijo: *-De aquí de mi casa nadie lo saca, es mi casa y yo mando-- Tu mandas será, si no sale ya va a ver lo que le pasa. Ya le habría yo partido su madre. Por mi hija soy capaz de todo-*.

Por eso salimos, yo dije: ¿para qué? preferible estar así. Desde ahí no me gusta, no voy a otra religión. Preferible así estoy bien en mi casa, sin problemas, sin nada. Pues la verdad es malo, a veces viene gente de afuera y no lo conocemos o él mismo tal vez salió de su pueblo porque tal vez lo mismo cometió allá. Y acá ya pues se viene a dar porque es pastor. Después supimos que dice que cometió eso también en otros lugares. Pero si lo hubiese hecho no lo hubiera yo perdonado, no se hubiera escapado, lo hubiera yo matado. Y su papá él es calmado: *-Déjalo mujer-. -¡¿Qué cosa?! Tú en las venas tienes agua, no tienes sangre, no sientes, yo no, yo soy otra persona, yo jamás lo voy a perdonar, aunque Dios no me perdone pero yo no-* le digo.

3.3.4 Enfermedad y cuidado

Y hasta la fecha mira, nunca más [tuvo problemas con su hijo Edgar]. Y tanto lloraba yo, porque ese coraje yo nunca había visto a mi hijo tomar. De la cólera me había pegado la embolia. Me quedé sentada en una mecedora, ya no me levanté, no podía yo hablar, al niño [Mateo] lo tenía yo cargado, chiquitito todavía y su mamá me hablaba y me decía: *-Mami, mami ¿por qué llora el niño?-* Y ya no le pude hablar, ni hablar, ni caminar, ni para mover la mano, me quedé de plano. Ya le habló a mi yerno: *-Pancho!!!!* [Yerno], *ven apúrate, mi mamá se ha puesto mal-*. Ya me quitaron al niño y me llevaron al doctor en Chinameca. Dice el doctor que estaba a punto que me haga embolia, por el coraje que hice y llegué aquí y cómo lloraba mi niño. Lloraba dice bastante [Edgar]: *-Si mi mamá se muere-*. Lloraba dice, bastante desconsolado: *-Si algo le pasa me voy a matar porque yo soy el culpable, si algo le pasa a mi mamá-*.

Como que se sintió culpable de lo que me había pasado. Me fue a ver y lloraba mi hijo, pero cómo lloraba mi hijo. Aquí, cuando ya me trajeron ya lloraba mucho mi niño, y ya fue a llorar, ya después se sentó dónde estoy, ya dice mamita, perdóname, perdóname, jamás voy a volver a beber, y sí está cumpliendo, está cumpliendo. Le dije: *-Ay, mi niño, no llores. Porque yo te quiero, si te pegué, te llamé la atención, hice mucho coraje es porque te quiero, te quiero mucho. No quiero verte perdido ahí-. -Sí mami, te lo juro mamita, delante de ti, te lo prometo, jamás vuelvo a tomar. Lo haré por ti, mamita, te quiero mucho y no te quiero perder-* me dice.

Y sí míralo hasta ahorita a dónde está. Gracias a Dios le digo, porque la verdad se compuso. Cómo algunos dicen que no se componen, sí se componen los hijos. Pero hay que darles orientación, más que nada cariño, cariño y sí lo vas a salvar. Pero no con gritos, no con maltratarlos, sino conversando con cariño. Porque te digo que aunque fue difícil, yo no me desquitaba con mis hijos, más antes platicaba bastante con ellos. Fue difícil, pero yo hablaba con ellos, yo llorando les decía: *-Yo los quiero mucho. Pero lo que nos hace tu papá no lo vayan a repetir. Eso vayan viendo de lo que sufrimos nosotros yo no quiero que hagan igual, de lo que hace tu papá, aprendan para no hacer igual, eso siempre ténganlo en sus mentes, de lo que sufren ustedes no quiero que se vuelva a repetir. Ahí tienen por ejemplo a tus tíos mis hermanos, mi padre cómo fue, fue muy irresponsable de sus hijos, un borracho, nos insultaba y mis hermanos no son así. Ninguno es así como su papá, ellos no agarraron la idea de papá. No andan tirados al vicio. Eso ténganlo en la mente siempre, esas experiencias deben siempre de tenerlo. Si mi mamá me trató mal, yo no voy a tratarlos mal a ustedes-*.

3.3.5 Trabajo y vínculos de solidaridad

Y en ese tiempo ¿cuándo fue? [1987 aproximadamente], un señor me vino a ofrecer su casa. En ese tiempo quince pesos, 15000 como ahorita. En ese tiempo yo vendí un cochino grande y me pagaron 25, 25 000 le decíamos antes, como 25 pesos sería ahora. De esa vez mi abuelita me regaló un cochino grandote. Ya cuando lo vendí, con ese dinero compré mi casita. No más la casita la compré, así de palitos, de madera. En verdad yo ya tenía mi casita, que mi abuelita me había dado un solar. Ahí donde está la casita blanca de mi hermano. Ya después me lo quitaron, cuando ya me dieron este solar y me armé mi casita aquí, pues ya mejor me quitaron el solar de abajo.

Lo vendí pues el cochino y con eso que me pagaron lo compré la casita. Y ya quince pesos lo agarré para comprar mi casita y ya le decía a mi cuñado: *-Yo no quiero ir a vivir allá, mi suegra se va a poner a insultarme, no quiero yo ir para allá-. –Mira, cuñada, vamos con el machete a chapear y aquí vas a hacer tu casa-*. Y sí, al día siguiente ya compraron comida ellos, y juntaron gente para que fueran a levantar la casa. Por eso a mis hijos les digo: *-Tu tío nos ayudó. Aunque es malo, pero nos ha ayudado-*.

Por eso donde mi cuñada no más duramos un mes. Ahí, ya después vinimos a vivir aquí, a esta casa que tú ves. Y para qué mi cuñado ese me ayudó bastante, me ayudaron a limpiar este solar, porque no era así cómo lo ves. Un día juntó gente, así para que trabajen y lo limpiaron el solar y la casita que compré la alzaron y lo trajeron para acá. Pero eso lo hice yo por mis hijos, yo lo compré mi casita y tengo mi solar. Para mí esa señora, su esposa de mi cuñado, es como mi suegra, ella me ha apoyado, me daba mi jabón, me daba algo de comer. Yo también le ayudaba en sus quehaceres, a limpiar el piso, a lavar sus trastes, a lavar su ropa. Yo nunca me dejé, nunca me dejé. Algunas se dejan, por su flojera se mueren de hambre, pero yo no. Y de esa vez para levantar la casita esta mi cuñado me dice consíguete como mil pesos, no más para un lado de bloque, 1000 pesos nada más y eso de lo que íbamos juntando de Oportunidades, de ahí saqué, de mis hijos. Por eso te digo que esta casa yo la construí, yo junté el dinero.

Como te digo que mi esposo toma mucho, decía: *-Para qué voy a hacer una casa si para otro pendejo, ¿qué acaso siempre voy a estar viendo aquí?-. -El pendejo eres tú-, le digo, -Esa es tu idea que tienes, no sé cómo piensas, la verdad-. Me dice ahora: -Es cierto, tenías razón, yo tenía mi idea que no voy a vivir siempre aquí-. Le digo: -Pues ve tu mente cómo lo tenías, ¿te imaginas?-. Me dice: -Tienes toda la razón, por eso ahora cuando tengo un poquito te apoyo, porque yo sé que nunca me abandonas, tú trabajas demasiado. Porque no hay ninguna mujer, otras mujeres yo lo he visto, quién sabe si me habrían aguantado. Tú si has trabajado demasiado, nunca me has dejado-.*

Ahora sí nos apoyamos, cuando él tiene un poquito si aporta, cuando él no tiene y yo tengo, yo le apoyo. Así estamos ahorita, así estamos. Ya nos entendemos bien. Porque el hombre así no más seguía. Por mi hija al último que se vino a componer el hombre. Ahorita menos, ya ahorita ya viene Mateo [nieto]. Dice: *-Mateo me vino a cambiar, la verdad sí, me vino a cambiar la vida. Sino que es para que yo esté casado con otra-. Pues le digo: -Te quieres casar con otra, vete, ahí está el camino libre, yo no te detengo. Tú te casas con otra, yo me caso con otro. Alguien que me quiera pero el chiste es que voy a tener alguien también aquí. Yo me quedo en mi casa, de aquí no me sacan, de aquí no me vas a sacar. Así te digo, vete si quieres-.*

Y dice: *-Ah, entonces no te importa, si la casa de Cosolea⁴³ no te importa que vaya a vivir otra-. -A mí no me interesa-* le digo. *-¿No te importa eso perderlo?-. -Yo no, yo no. Con tal que yo sea yo feliz, no importa. Yo no me interesa la riqueza, con que yo me quede aquí en mi casita, no me interesa. Si quien le quieres regalar algo, regálale, a mí no me importa, porque ¿De qué chiste voy a pelear lo material? De todas maneras si no me quieres, me tratas mal, no es el caso hombre, mejor no. Que sea yo feliz pero yo no tengo que andar peleando por algo material, no vale la pena, no. Yo no voy a pelear pero yo sé que las cosas, lo que tienes, yo sé que va a ser para mis hijos. Algún día, el día de mañana que tú te mueras será para mis hijos. Nunca va a ser para la otra mujer pues ¿por qué? Porque yo estoy casada contigo. Cualquier problema el día te mueras presento mi papel donde estoy casada, con ese papel te quito lo que sea. Nunca va a ser de la otra mujer. Así te digo. Porque así la ley dice-* Así le digo. *-Ah, sí. Si no eres tonta-* dice. *-Si no eres tonta-* dice, *-tú sabes lo que haces-*. *-No, yo sé que las cosas a mis hijos por ley le pertenece, por ley le pertenece a mis hijos-*.

Ahora yo salgo a vender los plásticos⁴⁴, en Acayucan los compro, cubetas, topercitos, así los compro, y los vendo por Oteapana, Tatahui. Ando por donde quiera. Cada día, todos los días voy a un lugar. Ahorita casi no hay venta, a veces 300 ó 250 pesos, porque casi no hay venta ahora. Aunque no se gane, más circula el dinero, no más para comer. Y cuando hay venta vendo de 500, 600 pesos, cuando hay venta. Y los días de los pagos de Oportunidades ya vendo un poquito más, cada dos meses de pago de Oportunidades. Y así voy a los pueblos, ya sabemos dónde van a cobrar y para allá vamos. Ya como un tianguis hacemos, me voy con esta señora, cuando es día de pago. Otros días ya me voy sola, lo lleno mi bandeja y en eso lo cargo. Llevo las cubetas, ahí lo amarro y lo ando cargando de aquí para allá. Me salgo como a las nueve de la mañana, ya tarde, muy temprano ya no, y a las dos de la tarde ya estoy en mi casa. Tengo horario, a qué hora tengo que llegar para darle de comer a mis hijos.

⁴³ Tiene una casa en Cosolea de Infonavit.

⁴⁴ Estas historias de vida fueron registradas y construidas entre junio y diciembre de 2012. Cuando volví en marzo de 2013 la señora Ema ya no se dedicaba a vender plásticos sino que había cambiado por un trabajo, independiente también, de venta de pollos asados. Estableció un puesto de venta delante de la casa de su hija Tonali, que da a la orilla del camino. Asa pollos y los vende todos los días. Dice que está mucho mejor porque ya no viaja, no gasta en pasajes y no debe salir temprano y volver tarde, puede estar en casa. Hoy es un apoyo importante para Tonali en el cuidado de su hijo Mateo.

Edgar estuvo en la oficina de SOMIC [financiera con oficina en Huazuntlán], como un año y ya después se aburríó. *-Ya estoy aburríó, ya quiero salir a otro lado-* me dice. *- Bueno, pues ahí tú sabes-* le digo. *-Ahora sí me voy mami, no me vas a detener-*. *-Ahora sí estas grande, ahora ya estoy decidida, yo no te puedo detener porque yo no puedo darte, no tengo, no puedo darte tu casita que tú quieres, pero no tengo, ahora sí me resigno, ni modo, hijo-* así le dije. Porque antes cuando habían ido los dos pues mis hijos, Ernesto y Edgar, lloraba yo bastante.

Hace como tres años habían ido a Juárez a trabajar. Y más que había oído como matan la gente por allá. Lloraba yo bastante, lloraba yo bastante. Y los hice venir, yo, a su papá lo regañaba. Edgar estaba más chiquito, tenía como quince años y le digo a su papá: *-Si algo le llega a pasar a mi hijo, no te lo voy a perdonar. Va a ser tu culpa. Tú que no cambias, que no quieres, tu no más andas tomando, nunca te preocupaste por la casa, en cambio mis hijos sí piensan, pero si algo le llega a pasar te juro que te voy a odiar toda mi vida-*. *- Tráelo pues mejor, tráelo, que vengan tus hijos, yo voy a ver cómo, pero vamos a comer-* me dice este Saulo. Ay mijo, ahora sí, te vienes porque te vienes. Y se vinieron los dos. Como un año estaban allá y sí volvieron los dos. *-No se van a ir mis hijos, tú no te vas a ir. Preferible yo quiero que estén aquí, yo voy a trabajar, pero no se van-* les digo.

Te digo, ahorita me siento mal con él allá [Edgar en Monterrey], lo siento bastante. La primera vez fue que primero se fue Ernesto y Edgar había quedado aquí solito y una señora lo invitó que fuera a trabajar. Dice con un señor a vender ropa, de esa, las ropitas así como playeritas, aquí en Mina. Dice: *-Aquí en Mina va a trabajar con una señora de acá, es mi amigo, que vaya porque mi hijo también se va-*. Y yo le di chance. Se fue, y yo pensé de verdad que fue a trabajar. No, y cuando lo vi un mes, no me hablaba. Digo: *-Dios mío-*. En aquel tiempo yo presentía yo algo. Digo: bueno, qué le pasa a mi hijo. Le digo a su papá: *- Qué tú no te preocupa tu hijo-*. *-No, si está bien-* me dice. *-No hombre, yo presiento algo, mi hijo algo le pasa-*. *-Estás así siempre, tus hijos dices que presientes algo-* me dice. *-Pero yo sí presiento, mi hijo algo le está sucediendo-*. *-No, estás loca, mujer-*. *-No y no. ¿Sabes qué?! Búscame dinero, yo lo voy a buscar-*. *-¡Pero si no sabes a dónde fue!-*. Pero sí fui y me lo traje. Pobre mijo, de esa vez lo estaba pasando bien mal.

Hoy me siento orgullosa. Porque mi hijos que no toman, no tiene malo, no sé pues, no andan en malos pasos, eso es lo más importante para mí, porque que te digan sabes qué tu

hijo es un delincuente, anda robando ahí, eso es lo más triste para mí, y pues yo me siento orgullosa porque la verdad no tienen ni un vicio, que tenga un vicio que anden tomando, que anden robando, gracias a Dios. Ahorita estoy orgulloso porque la verdad mis hijos ahorita ya piensan qué es lo que van a hacer su trabajito, que ya van a hacer sus casitas, que van a tener un hogar donde van a vivir y eso es lo que más importa para mí porque sería muy triste que me digan sabes qué tu hijo no piensa bien que anda tomando, lo malbarata el dinero, eso es lo más triste para mí, yo no era yo feliz también porque yo sé que mis hijos están mal, te imaginas, pero en cambio así no, yo sé que mis hijos están bien, tienen sus trabajitos, tienen algo ya pues ya donde.... ya sé que mis hijos pues piensan bien, eso es lo más importante para mí

Porque mis hijos viven bien, viven bien pues tranquilos están sin problemas y pues ellos están felices yo también estoy feliz, y pues no tengo nada. Sí pues yo voy a ver uno de mis hijos viven mal, un problema viven, pues yo también me voy a sentir mal porque pues son mis hijos, uno como madre siente también y en cambio así no, estoy tranquilo gracias a Dios, no pienso, no tengo ninguna preocupación de ellos. Si yo los veo que están felices y pues yo también me siento orgullosa porque ellos están felices, yo también me siento tranquila, sin preocupación, sin nada, porque si voy a ver que están discutiendo, viven mal pues yo me voy a sentir mal también, no me voy a sentir tranquila cómo viven mis hijos porque no me voy a sentir feliz porque ya sabes un problema. No tengo ninguna preocupación de cómo están. Si están mal viviendo, no, no pienso nada. Termina el día, tranquila estoy, amanece lo mismo, gracias a Dios, con que yo no esté yo enferma, eso es lo más importante.

3.4 Tonali

3.4.1 Condiciones de vida en la infancia

Pues mi papá llegaba borracho y llegaba a maltratar a mi mamá, la golpeaba muy feo y como mi papá llegaba a golpear a mi mamá, pues mi mamá se desquitaba conmigo. Todo ese enojo se desquitaba conmigo, me pegaba. Para mí fue muy fea. Pero pues gracias a Dios, aun así le eché ganas, hubo momentos en los que estaba sola y pensaba: -¿Para qué

estoy aquí, para qué voy a vivir, para qué vine a esta vida si voy a sufrir?-. Pero aun así, aquí sigo y le eché ganas, a lo mejor mi mamá si es así es porque mi papá llegaba y la golpeaba y venían a decirle que mi papá estaba con tal señora. Mi papá se fue a vivir con otra señora, se fue a vivir un tiempo con esa señora, tuvo un hijo con esa señora aquí en Huazuntlán.

Hubo un tiempo en que se habían separado mi papá y mi mamá, se habían separado por los maltratos que mi mamá no aguantaba. Pero luego regresaron pues por nosotros, porque nosotros llorábamos porque queríamos estar con papá, con papá y mamá, no nos acostumbrábamos a estar sin mi papá. Y regresaron. Pero era la misma situación. Hubo un tiempo también en que nos quedamos con la abuelita [Elena, bisabuela], mi hermanito que tenía cinco años, así como Mateo [hijo], mi hermano el último que está en Monterrey [Edgar]. Y dice mi mamá: *-Pues ni modo, yo tengo que dejarlos y tengo que buscar un trabajo para que ustedes sigan estudiando y tengan qué comer, porque con tu papá no creo que podamos seguir adelante-*.

Nos habíamos quedado con la abuela Matilde, pero era lo mismo que con mi papá, mi abuelo tomaba mucho y pues no quería que estuviéramos en su casa porque para él era mucho gasto, era pues un gasto aun mayor, mantener dos bocas más y llegaba borracho y llegaba a insultar a mi abuela a insultarnos y decirnos que por qué no nos íbamos con mi papá. Entonces mi abuelita [Elena, bisabuela] decidió invitarnos a su casa, que por qué no nos quedamos con ella. Yo estaba aún en la primaria, ella vio por nosotros mientras mi mamá trabajaba y mandaba dinero para que nosotros comiéramos. Mi mamá venía solo los fines de semana o a veces cada quince días a visitarnos.

Mi mamá trabajaba en una comunidad no muy lejos. Aquí en una comunidad que se llama Mecayapan. Trabajaba con unos maestros cuidando a sus niños, pero como casi no le daban mucho permiso, no tenía que viajar, tenía que quedarse, porque los maestros se iban a dar clases a otros pueblos y ella no podía dejar a los niños solos. A veces mi mamá venía los fines de semana o cada quince días, sino no más mandaba el dinero con alguien para la comida y para cubrir los gastos de la escuela. Luego regresó porque mi papá la iba a buscar, que regresara, regresara. Es que mi papá sí nos daba dinero, lo que pasa es que mi abuelita, por parte de papá, no quería que nos diera mi papá dinero. Cuando llegaba la quincena yo

iba a pedirle dinero a mi papá, y decía mi abuela que no: *-No tiene y además por qué iba a ir a pedirle dinero si no éramos sus hijos-*.

Mi abuelita [paterna] quería que mi papá viviera con la otra señora, no con mi mamá, y decía que no éramos sus nietos, y por eso es que casi no la vamos a visitar, también por eso. Luego ya mi papá venía a visitarnos cuando se enteraba que mi mamá estaba por aquí. No sé, creo que la fue convenciendo, porque luego ya regresaron otra vez. Ahora están juntos, pero esa vez fue una, creo que se han separado como cinco veces. Se separaban, regresaban, se separaban y así como cinco veces. Y así fue como ha sido un poquito la historia. Sí hemos sufrido bastante.

Bueno, a mí me tocó un poquito la parte más fea porque ya estaba yo más grande y me tocó verlo todo. Y mi otro hermano [Edgar], estaban pues chiquitos y como que no hizo mucho caso, ya tenían siete años, ocho años, y yo ya terminé la primaria así. Se fue mi mamá cuando tenía yo como ocho años, recién iniciaba la primaria, hasta que tuve como doce, ya terminaba la cuando regresó con mi papá y se vino a Huazuntlán de vuelta. Estuvimos viviendo con mi abuelita al inicio, como un año y medio, con mi mamá y mi papá y ya luego decidimos irnos a la casa, nos fuimos para allá y estamos ahí. Pero así con problemas. Él nunca decidió cambiar, hasta ahorita, pero cambiar tampoco, o sea sí toma, pero ya no llega a golpear a mi mamá. No, antes llegaba a golpearla, a arrastrarla, la maltrataba feísimo. Era muy feo y nosotros a los gritos porque no sabíamos cómo defenderla, los vecinos llegaban a defender a mi mamá. O sea llegaban los vecinos y trataban de agarrar a mi papá para que no siguiera lastimándola.

Pero igual, no sé, a lo mejor antes no era así como ahora de los derechos humanos y todo. Los demandabas y no les hacían nada, solo llegaban a un acuerdo para que no lo volviera a hacer, pero al otro día lo volvían a hacer. Y así era. Mi mamá sí sufrió bastante y claro también nos tocó a nosotros. Teníamos una casita chiquitita así como ésta, pero era de barro, creo que le conocen ustedes como adobe ¿no? Esa era nuestra casita. Pero a veces nos llovía y entraba la lluvia. Pues yo le decía a mi mamá que, pues nosotros no nos comprábamos ropa, no nos comprábamos ropa, ni nada con lo que nos daban de Oportunidades. De una prima que tenía a veces ella me regalaba la ropa que ella había usado, o no le gustaba la ropa, y me la daba y así. Pues yo le decía a mi mamá: *-No vamos a comprar ropa y mejor ese dinero lo vamos a usar para hacernos una casita-*.

Y así fue ahorrando mi mamá y nos construimos una casita de madera. Esa casita que has conocido. Gracias al programa de Oportunidades, de ahí salió nuestra casa. El terreno ya lo tenía mi mamá. Mi mamá me contó que ella vivía con mi abuelita [paterna], antes cuando se casó no más con mi papá, se fue a vivir con mi abuelita. Pero pues, como te digo, a mi abuelita nunca le agradó para nuera mi mamá, nunca la quiso. Entonces siempre tenían muchos problemas. Cuando mi papá llegaba de trabajar, ya le comenzaba a decir cosas para que mi papá la maltratara, la golpeará y así.

Y ella se casó muy chica [madre], se casó de catorce años, creo que me dijo, si de catorce años, y dice ella que se embarazó luego, luego. Creo que a los dieciséis ya estaba embarazada de mí, que fui la primera. Luego vino mi hermano. Pero con todos los problemas que tuvieron él murió. Murió pues, porque mi abuelita los corrió. Dice que los corrió de la casa donde estaban. Les dijo que ya no vivieran ahí y por eso murió mi hermanito. Por los corajes creo que hizo mi mamá, le afectó y murió. Y ya luego se fueron a vivir acá.

Pues mi papá no sé por qué, por qué es así. Él me comenta que porque tuvo una infancia muy fea. Hace unas, no sé, dos semanas, llegó borracho y ya se puso a platicar conmigo. Ya me platicó, me pregunta que si yo lo quiero. Que sí lo quiero, le digo. Y ya me comenzó a platicar algunas cosas. Que según tiene otro hijo, aquí en Mina, porque tiene otro aquí en Huazuntlán, pero mi mamá no sabe de este de Mina. Y a veces llega y una semana le da a mi mamá y otra semana no le da y así. Entonces le dice a mi mamá que no le da porque tiene otros gastos allá y no le alcanza, por eso no le da. Pero ese día que estaba borracho me dijo que no le da porque no le alcanza. Me imagino que porque le da a la otra señora para el bebe ¿no? Y yo le digo: -¿Por qué eres así?-.

Como que le reclamaba tantito ¿por qué él es así, por qué le gusta hacer sufrir a la gente? ¿Por qué no se cuida? Si le gusta tener mujeres ¿por qué no se cuida? ¿Para qué traer hijos al mundo? Si vienen a sufrir, le digo, esos pobres niños vienen a sufrir. El otro muchachito [el otro hijo que el padre tuvo en Huazuntlán] ya está grande, mi medio-hermano. Ya tiene dieciséis o creo que diecisiete años. Nunca le ha dado nada, lo viene a visitar y ni lo pela. O sea no le hace caso, nunca le dio cariño, no fue responsable con él tampoco. Por lo menos con nosotros, estuvo con nosotros, nos vio crecer y todo, a pesar de todas las cosas que anduvo haciendo, estuvo con nosotros. Sabemos que tenemos papá.

Pero él, [medio-hermano] creció sin un papá, la mamá se fue, lo abandonó también. Se quedó con su abuelita porque su mamá se fue con otro hombre. Le ha tocado una vida feísima también al pobre niño. Y yo le cuestiono a mi papá por qué son así, por qué, si saben que van a ser así, tienen más hijos, por qué no se ponen a pensar que los que sufren son los hijos. Y no cambia, sigue todavía. Porque por ejemplo, los bebés ¿qué culpa tienen? Él dice: *-Tiene a su abuela, no le hace falta nada que yo le dé-. -A lo mejor dinero no, pero cariño sí. Necesitan estar con su papá, necesitan cariño, necesitan que tú estés ahí con ellos, que los vean crecer. ¿Hasta cuándo vas a estar así?-. -Es que tú no me entiendes, es que yo soy así porque yo tuve una infancia fea...-*

Que su mamá lo maltrataba, lo golpeaba, no le daba de comer porque su mamá tenía un amante también. Porque falleció su papá cuando él estaba muy chico y mi abuelita tuvo pues otra pareja y lo maltrataba. Y a veces dice que cuando llegaba el señor a la casa, a visitar a la mamá, pues como tenían una casa chiquita, el señor lo sacaba, para que durmiera afuera. Entonces, creo que eso todo le fue quedando y pues eso lo llevó a refugiarse en el alcohol. Pero le digo: *-Si tú sufriste, por qué tendrías que hacer lo mismo con tus hijos, por qué no piensas, bueno si yo sufrí, no quiero eso para mis hijos. No repetir la misma historia. Deberías de cambiar-*

Y no, o sea sí toma ahorita, pero ya no llega a maltratar a mi mamá, a golpearla. Porque nosotros también ya estamos grandes y sabe que la vamos a defender. Un día llegó y quiso golpear a mi mamá, bueno sí la golpeó, agarró y la empujó y se cayó mi mamá al suelo. Y mi hermano [Edgar], el que está en Monterrey, tenía creo doce o trece años. Y agarró y le pega a mi papá, le da unos golpes, le pega, lo amarra. Él también como estaba creciendo en un ambiente así de violencia, pues también le iba quedando eso: *-No más, hasta aquí. Yo ya estoy grande y no vas a maltratar a mi mamá. Se acabó eso. Si tú le vuelves a poner una mano encima a mi mamá, te mato, te mato. No me importa que seas mi padre-*

Y mira que fue la última vez que le puso una mano a mi mamá. Porque ya vio que había alguien que la podía defender. O sea, sí llega tomado, pero llega, se acuesta y se duerme. Ya no la insulta, ni le empieza a decir cosas o que la va a golpear, mejor se tranquiliza. Cuando nosotros estamos ahí y ve que le estamos mirando feo, mejor se calma y se va a dormir y ya. Y además de las tareas y estudiar, yo tenía que ayudar en mi casa, a mi mamá. Yo tenía que llegar a hacer tortillas y lavar la ropa. ¡Ah, no te comenté!!!! Que, como mi

papá hubo un tiempo que se dedicaba puro a tomar y tomar, hubo un tiempo que en el trabajo, que hasta ahorita tiene, lo suspendieron como tres meses. Le dijeron: *-Sabes qué, mejor te vas a descansar, ya nos cansamos que siempre llegues tarde y llegues borracho, te vas-*.

Pues todo eso afectó también, pues aunque sea una mínima parte que le daba a mi mamá. Porque lo suspendieron sin pago. Y este, pues mi mamá iba a vender, iba a vender a Cosoleacaque frutas de la región, papaya, mango, lo que encontraba. Entonces yo me quedaba como encargada de la casa, llegaba yo de la secundaria y a hacer tortillas y a lavar el montón de ropa. Y llegaba mi tía, ella ya no vive aquí, ella no era casada y veía todo lo que yo tenía que hacer y me venía a ayudar. Era prima lejana de mi mamá. Ya venía y me decía: *-Yo te voy a ayudar a hacer las tortillas-*.

Como no tenía costumbre yo de hacer las tortillas, me demoraba, de un poquito de masa me demoraba horas y me salían feas mis tortillas. ¡Y la lumbré!!!! Imagínate yo chiquita. Me decía mi tía: *-Yo te ayudo-*. Y ella a veces me ayudaba a hacer las tortillas. Desde la primaria ya me dejaban a hacer las tortillas. A veces dos botes de ropa para lavar, de mis hermanos, de mi ropa. A veces ya mi tía me ayudaba también a lavar. Solo yo tenía que hacer todo, mis hermanos estaban más chiquitos. Y porque yo era mujer, ellos no tenían que barrer, ni hacer tortillas, ni hacer nada porque yo era mujer y me tocaba. Mi mamá llegaba a las seis o siete de la noche, ya muy tarde y bien cansada.

Fíjate que nunca nos apoyaron. Cuando éramos chiquitos, mis tíos no nos apoyaron. Ahora ya nos llevamos bien, pero cuando éramos chicos no, mi mamá nada más hacia sola las cosas. Pues uno de mis tíos, pues no tiene mucho dinero, pero es donde mi mamá iba hacer la limpieza, a cocinar y lavar la ropa y le daba un poquito de dinero, un poquito, pues no sé cuánto era, pero era poquito, no era para comer. Es hermano de mi papá, él tiene dos tiendas y dos camionetas. No sé cómo hizo de sus cosas, pero tenía eso. Él quería que sus hijos estudiaran pero sus hijos todos se han casado, uno de mis primos se ha casado, no más el primer año de secundaria estudió y se casó. Y mi otra prima también, terminó no más creo que la prepa y se casó, y mi otra prima también se ha casado.

Y yo decía: *-¿por qué? Si su papá tenía al menos el recurso para darles estudio y cómo es la vida- ¿No? Por qué a veces uno que no tiene quisiera seguir estudiando y no se puede y los que sí tienen, pues no quieren, no aprovechan. Mi primo se escapaba, dice que no iba*

a la escuela y le daban dinero, tenía ropa nueva, iba bien vestido, tenía mochila. Yo ni llevaba mochila, solo llevaba un costalito en el que llevaba una libreta.

Igual llegaba de la prepa a la casa a trabajar. Mis hermanos sí, a veces me ayudaban, pero mi mamá es de la idea de que los niños no deben de cocinar, ni barrer, ni deben lavar trastes, porque es trabajo de la mujer. Yo les decía a ellos que no, que no pasaba nada de que agarren una escoba, lavar los trastes, no pasa nada, no van a cambiar de sexo. Que deben ayudar y ellos me ayudaban. A veces sí es verdad, yo quería tomar la actitud de mi mamá. Que nos maltrataba muy feo. Cuando no estaba la mamá, yo me quedaba como la mamá y cuando no querían obedecer, recuerdo que un día le pegué a mi hermano Ernesto y me quedé pensando: *-¿Pero por qué lo hice? Él no tenía la culpa-*.

Y dije que no iba ser así con mis hermanos. Pero sí quería, en un momento, tener la misma actitud de mis padres. De repetir la misma historia, de querer golpear a una persona. Yo a mi hijo no le pego, porque tengo ese miedo, sí le llamo la atención cuando hace algo, pero no le pego, ni Pancho [Pareja]. Y mira que te decía que yo quería estudiar Derecho. Yo creo que porque todo inició como veía que maltrataban a mi mamá. Y no solo a mi mamá, a mucha gente de acá, veía gente maltratadas, golpeadas, y tenía la idea de poder defenderlas, quería estudiar para defenderlas, esa era la idea de poder estudiar Derecho. Conocer las leyes, sobre los derechos de la mujer, saber un poquito a dónde acudir o qué hacer cuando una mujer es maltratada o los niños. Se inició a partir de eso, creo, ese interés, a pesar de todo lo que viví eso justamente me inició el interés de estudiar Derecho. Pero pues no se me dio, porque no tuvimos el dinero.

Pero yo estoy segura de que si mi mamá me hubiera dado la oportunidad de estudiar, ya habría salido de mi casa y no estaría casada todavía, pero ella no me dio la oportunidad. Ella decía que me quedara, que las mujeres que se salen del pueblo no se veía bien. Yo no quería dinero, yo tenía mi dinero ahorrado de lo que ganaba, yo incluso a mi mamá le daba dinero, yo de mis 25 pesos del pasaje ahorraba. A veces no comía, o no gastaba porque mi amiga me invitaba a comer, no más ocupaba lo del pasaje. Yo le daba un poquito, me compraba mis cosas, mi libreta, lo que necesitaba para la escuela, ya no necesitaba tanto de mis padres que me apoyen. Y entonces yo quería irme a Monterrey, no sé por qué Monterrey, tal vez porque mi tío estaba allá y me decía que me fuera para allá. Porque allá

habían más oportunidades de trabajar y estudiar allá. Porque mi tío ya va a terminar su carrera allá. Pero como no hubo esa oportunidad pues ni modo.

Pero sabía que algo iba a pasar, si no hubiera surgido la UVI igual algo habría ocurrido para que yo estudiara. Porque tenía esas ganas de estudiar y sabía que algo iba a pasar, que iba a tener que estudiar. Cuando uno tiene ganas, uno busca las formas y estudia, porque yo creo que no te limitas si te quedas con eso de *-bueno pues ya no hay dinero, no estudio y me caso-*. *-Yo no, yo voy a trabajar y voy a seguir estudiando, no me voy a quedar aquí-*. Le decía a mi mamá. Lo que yo pensaba, que me animaba a estudiar era no querer vivir la situación de mi mamá. Porque yo decía: *-Si estudio y si me caso algún día y encuentro una pareja que sea así como mi papá-*.

Porque a veces no terminas de conocer a las personas, cuando son novios te trata bien y todo bonito y todo amable y cuando se casan todo cambia. Y yo pensaba que si estudiaba, iba tener un trabajo que me ayude a salir adelante, a enfrentar la vida y tener algo mejor para mí y mi familia, y quería ayudar a mi mamá para que ya no siguiera sufriendo ya no siga trabajando. Pero lamentablemente no he podido hacerlo. La apoyo, pero no lo suficiente como quisiera. Para trabajar, para superarme, para ser alguien en la vida, para que mis tíos que nunca me apoyaron vean que voy a ser alguien en la vida, que no me quedé ahí y por eso quiero estudiar la maestría, por eso quiero seguir estudiando. Y siempre ha sido así, esas ganas de querer superarme y de querer recompensar un poco a mi madre por todo el sufrimiento que ha tenido.

A pesar de que mi mamá me maltrataba, yo sabía que ella lo hacía, era como que yo sabía que ella también no tenía la culpa. Hubo un tiempo que es cierto, sentí odio al lado de mi mamá. Pero no era porque me maltratara, era porque como mi papá...

Te voy a contar. Mi papá traía un amigo a la casa a tomar, y pues mi papá se iba después y se quedaba mi mamá. Y creo que el señor, como tenía un empleo, y tenía un poquito de dinero, mi mamá se vio en la necesidad de andar con él y yo veía cuando mi mamá salía con el señor y me daba mucho coraje. Yo llegué a sentir mucho coraje por mi mamá. Y mi mamá me amenazaba, me decía que no tenía que decir nada a mi papá, que me quedara callada, para que mi papá no la golpeará, él no sabía. O creo que luego se enteró. Pero mi mamá pues no sé si lo hacía porque el señor le daba dinero, mi mamá ya llegaba con cosas, para comer, así. Estuvo un tiempo así. Y mi mamá ya me pegaba feísimo, porque pues yo le

gritaba a mi mamá que por qué va a hacer eso. Podía soportar todo eso yo, pero no que mi mamá anduviera haciendo esas cosas. Y sí, llegué como a sentir cierto rechazo por mi mamá, pero luego comprendí que pues mi mamá tampoco no tenía la culpa, no tenía la culpa de todo eso.

3.4.2 Vínculos de solidaridad

Mi mamá dice que ahí donde está esa casita de palitos, ahí vivían, pero igual ese solar es de mi abuelo [Goyo, abuelo materno], y pues siempre que estaba borracho empezaba reclamarles. Era bien malo, dicen. Ese mi abuelo, el papá de mi mamá, se fue lejos. Hace años se fue y nadie sabe si está vivo o está muerto. Y ya luego, pues dice que mi mamá como criaba cerdos, los cochinitos, y dice que vendió uno de los cerdos y con eso compró el solar, el solar ahí de donde vivimos ahora [donde viven los padres, no Tonali].

Pues poco a poco ella fue comprando las cositas y con lo poquito que le daba mi papá ella iba comprando. Ya después como te digo que se separaron y regresaron otra vez, seguía lo mismo, a tomar, seguir con mujeres. Pero ya todavía ya se hizo un poquito más responsable porque ya su semana no le faltaba a mi mamá, seguro ya lo tenía, no le faltaba el dinero semanal que le daba. Ya pues, con eso tenía para ir ahorrando mi mamá para que terminara yo la secundaria. Y mi otro hermano [Edgar] estaba en la primaria también, y mi otro hermano [Ernesto] estudiaba.

Pero ella le echaba ganas, ella trabajaba, salía a vender, también se dedicaba a la costura, también cosía mi mamá, cosía ropa. Y con eso, sacaba dinero de aquí, de allá, para sacarnos adelante a nosotros. Y con eso comíamos, pero ella ha luchado bastante para que nosotros pudiéramos tener por lo menos hasta la prepa, que fue lo que nos dijo: *-Por lo menos hasta la prepa les voy a dar, pero tener una carrera ya no, porque no tengo el dinero-*. Y no es que no quisiéramos, no está dentro de sus posibilidades económicas seguirnos apoyando. Pero siempre ha sido ella la que ha luchado por sacarlos adelante.

3.4.3 Los apoyos emocionales

No sé cómo tuve la madurez de entender todo eso, te digo que para mí el refugio más grande era ir a la iglesia. Sentía que Jehová estaba cerca de mí. Sentía que él me apoyaba y me daba las fuerzas para salir adelante, para enfrentar todos los problemas. Para mí no había nada, ni los problemas económicos de la casa, ni los golpes que me daba mi mamá, ni nada, a pesar de que ella me pegara feo, agarraba un palo y me lo tiraba, le valía. Si yo le decía algo, le reclamaba a veces de cierta manera que anduviera con ese señor, ella me pegaba en la boca, hasta me sangraba la boca. Pero todo eso que pasé, pues, enfrenté todo ese problema gracias a Jehová. Fue quien me ayudó, quien me dio las fuerzas para que yo pudiera pasar todo eso.

Pero ahora voy también, solo que a otra religión. Porque ahí va mi abuelita. En esa religión [Adventista] va mi abuelita, la que es por parte de mi papá. Y cuando iba, fíjate, no me hablaba. Pero yo iba no tanto por mi familia, yo iba porque me sentía bien, me sentía segura. Al ir yo sentía que no había otro lugar en el mundo, me sentía segura y tranquila y me sentía contenta, me sentía súper contenta a pesar de todos los problemas de mi casa. Yo llegaba contenta y le decía a mi mamá: *-¡Vamos!! Vas a ver que te vas a sentir diferente-*.

Y mi mamá empezó a asistir. Pero los problemas con mi familia fueron muy feos. Nos miraban a nosotros mal, como si no fuéramos parte de su familia. Y luego me retiré, me salí de esa religión porque no puede ser que pueda existir gente que va a una religión solo a criticar a las personas o hablar de las personas. Se supone que uno va para ser mejor todavía y por eso me cambié. Dejé de ir un buen tiempo a la religión. Hasta que me empezaron a visitar los Testigos de Jehová otra vez y fíjate que ahora lo veo totalmente diferente. Ellos nos dicen que las personas no deben de ser así, que no debemos criticar a las personas, ni ver su condición física, ni nada. Debemos quererlos, amarlos tal como son, porque Jehová así es. Él nos ama tal como somos.

Nos enseñan muchas cosas: de cómo debemos vivir la vida en familia, como pareja. Se dan estudios en familia: cómo educar a tus hijos, cómo administrarse. Yo creo que es fundamental y nos ayuda también a nosotros y me gusta y por eso voy. Además, voy porque siento que tengo mucho que agradecerle a Jehová, mucho, gracias a él sigo aquí,

estoy aquí, gracias a él tengo una carrera, un trabajo y una familia bonita, porque no tengo la misma situación que mi mamá y por eso.

3.4.4 Conyugalidad y maternidad

La historia con Pancho inició porque él se vino para acá a Huazuntlán a estudiar [a la UVI]. Y rentaba una casa, en la casa de mi tío, con otros compañeros. Él iba en otro grupo, yo no lo conocía al inicio. Yo lo veía por ahí, pero yo no lo conocía, yo iba en otro grupo también. Luego creo que nos conocimos cuando ya estaba yo en el segundo semestre. Entonces lo conocí [*a Pancho*] ya en el segundo semestre. No sé bien cómo fue. Pues creo que como la UVI hacía eventos así de fútbol y todo. Pues nos íbamos a los juegos y ya lo conocí por ahí. Porque por lo regular entrábamos a las ocho de la mañana y salíamos a las cuatro de la tarde. En el transcurso del receso eran esos eventos. Aunque el grupo se dividía en los recesos porque había un campo por acá y otro por allá.

Entonces casi en el primer semestre lo veía a veces, pero no siempre, porque a veces jugaba él en la otra cancha. O sea sí lo conocía, le había visto, pero seguro no me llamaba la atención, hasta el segundo semestre. Y pues nos hicimos amigos primero y nos llevábamos muy bien. Y luego ya sabía él que yo vivía por aquí cerca y ya me visitaba para hacer la tarea. Y así, o cualquier cosita que necesitaba ya iba a la casa ya a pedir. Y nos llevábamos muy bien y ya pasaba por las mañanas por mí para ir a la escuela. Y luego pues ya decidimos andar, ya nos hicimos novios. Pues así anduvimos un ratito y pues luego ya empezamos a llevarnos bien, bien y pues un día tuvimos relaciones y no nos cuidamos y pues ya me quedé embarazada.

¡¡A la primera me quedé embarazada!!!! Y pues para mi mamá fue un poquito difícil porque estaba yo estudiando y ahorita pensaría ¿Qué hago, no? Pero lo bueno es que mi mamá dijo: *-No pues, tienes que terminar-*. Estaba yo en el cuarto semestre. Y sí lo terminé. Pero si fue algo loco. Pues cuando me di cuenta que estaba embarazada, fue difícil. Fue difícil, pues en un principio yo no quería tener a Mateo [hijo], porque tenía miedo, porque decía: *-Estoy estudiando, cómo le voy a hacer, voy a tener que dejar de estudiar-*.

Tampoco sabía cómo lo iba tomar mi mamá. Y pues yo no sabía si estaba embarazada, porque no tuve retraso de menstruación, pero empecé como a sentirme un poquito mal y ya

le comenté a Pancho. Y tenía una amiga que trabaja en el centro de salud y le dije, le platicué ¿no? Y me dice: *-Posiblemente estés embarazada te voy a mandar unas pruebas, a hacer un análisis de embarazo-*. Ya me mandó a hacer el análisis, cuando lo hice salió positivo. Y ya pues platicamos con Pancho: *-Ahora qué vamos a hacer ¿no?-. -Pues ni modo, no lo vamos a abortar porque es nuestra responsabilidad, lo vamos a tener-* me dice.

Entonces Mateo no fue un hijo planeado. Por un momento sí me pasó por la mente abortar, porque pues a lo mejor porque estaba estudiando, son situaciones que a lo mejor piensas: *-Va a ser un poquito difícil, cómo lo vamos a hacer-*. Pero afortunadamente no fue así. Entonces, Pancho decía que sí iba ser difícil, pero vamos a enfrentar la realidad y asumir nuestra responsabilidad también ¿no? Y sí tuvimos a Mateo y estamos bien contentos. De ahí platicamos con mi mamá y después de tres meses nos juntamos, porque mi pancita no se veía. Pues lo platicamos muy bien. Pues: *-¿Cómo le voy a hacer para decirle a mi mamá? ¿Cómo le digo que estoy embarazada?-*

Y un día ya fuimos con Pancho y le platicamos a mi mamá. Mi mamá sí se enojó, mi papá sí saltó de alegría porque ya iba a ser abuelo, que iba a tener su nieto. Mi mamá se enojó porque nos había dado la confianza, porque Pancho llegaba a la casa, a veces comía ahí, y cómo: *-¿Por qué defraudaron esa confianza que ella nos había dado?-*. Nos dejaba hacer la tarea. Pues nos dijo: *-Yo no sé cómo ahora le van a hacer, pero ahora se juntan-*. Y ya nos juntamos, pero ya habíamos pensado en juntarnos, pero estamos viendo a dónde nos vamos a ir porque no teníamos a dónde ir. Habíamos pensado en que yo me pasara a la casa, ésta donde vivía él, pero no, porque ahí estaban otros muchachos que rentaban también. Entonces mi papá dijo: *-Que se venga a vivir aquí a la casa-*.

Y se vino Pancho a vivir. Primero vivimos aquí en mi casa, pero después nos fuimos para su casa. Yo me embarqué en octubre, ya iba por el tercer semestre de la universidad, ya casi acabando y en las vacaciones fuimos. Fue bien difícil porque sus papás no me aceptaban. Pues llegamos, me presentó y le dijo a su mamá. No le dijo que estaba embarazada, le dijo que había decidido juntarse conmigo. *-¿Pero, por qué mijo? Si te mandamos fue para que estudiaras, no para que te juntaras o te casaras-*. Tenían razón ¿no? Porque su papá le mandaba dinero para la renta, para la comida, para la escuela. Pero luego les dijo que quería platicar muy bien con ellos y decirles que yo estaba embarazada.

Sí se molestaron, le dijeron: *-Pues deja el estudio, busca un trabajo, asume tu responsabilidad porque nosotros ya no te vamos a apoyar, ya no te vamos a apoyar para que sigas estudiando-*.

Eso le dijeron. Y sí también yo siento que tenían razón porque sí pues ya, y le dijeron sí que se fuera a EE.UU porque un primo suyo estaba por allá. *-Pues vete y ponte a trabajar y dejarás de estudiar. Cometiste el error, pues ahora tienes que buscar trabajo y dejar de estudiar-*. Y ya él dijo que no, que iba a seguir estudiando. Le dije que no, que íbamos a seguir estudiando, que íbamos a buscar la forma, pero que teníamos que terminar de estudiar. Y nos vinimos para acá y como teníamos la beca pues íbamos ahorrando. Entre los dos como íbamos ahorrando, nos compramos una computadora de mesa para hacer nuestros trabajos.

Pero sí le echamos ganas. Y vendíamos en la escuela, dulces, chicharrones, vendíamos mango, así cositas y vendíamos muy bien. Y fuimos ahorrando de ahí y aparte con la beca. Mi mamá nos ayudaba y también nosotros cooperábamos para la comida. Y como no era tan caro, pues no gastábamos en transporte, casi no nos pedían cooperaciones ni cosas en la escuela, solo pagar el semestre. Y nos llegaba la beca cada seis meses, creo que nos daban 5000 o 4000 pesos. Y con lo de los dos ya juntábamos para cualquier cosa y con lo que vendíamos sacábamos para mantenernos.

Pero ya cuando nació Mateo ya fue difícil, porque como mi mamá se dedica a vender ¿con quién lo voy a dejar? me lo llevaba a la escuela. El primer mes, como fue el parto, me dieron un mes, mes y medio para reposo. Ya después regresé a la UVI, y ¿con quién dejo a Mateo? Entonces mi mamá me dice: *-Yo tengo que ir a vender porque si no ¿cómo le hacemos?-*. *-Mamá ve, no te preocupes-* le decía yo. Y como Mateo no era un bebé que molestara, que llorara a cada rato, se la pasaba durmiendo cuando era bebe. Tenemos una mecedora chiquitita y eso lo llevábamos. Pancho se lo llevaba y en eso lo acostábamos en el salón de clases. Platicábamos con los profesores, les platicábamos cómo le vamos a hacer. Yo ya había decidido salirme, ya decía: *-Me quedo yo con Mateo, pero que Pancho siga estudiando-*. Pero los maestros dijeron que no me salga, me decían: *-Tráete al niño y aquí lo cuidamos entre todos-*.

Y sí me lo llevaba y ya así lo tenía en el salón de clases y él durmiendo. Terminaba la clase, le llevaba la leche, le llevaba la comida, le llevaba todo. Porque cuando son bebes se

la pasan durmiendo y casi no comen. Porque cuando era bebe yo no le di pecho, no quiso, le di poquito. Entonces comprábamos leche, y era mucho más caro todavía, el primer mes fue súper carísimo, ahí fue un poco que sentimos más difícil de estar comprando la leche. Ya le llevábamos eso y le hervía una papa, una fruta, lo que sea y eso ya le llevaba, pero solo hasta el tercer mes. Porque el primer mes solo leche.

Y los maestros me daban a veces pañales, ropita. Pero sí lo terminamos, y me llevaba al niño, hasta los seis meses iba a la escuela con nosotros y no lloraba solo dormía, comía por allá, lo bañaba por allá, si hacía calor le llevaba la ropa y lo bañaba por allá. Dejaba que estudiáramos. Y a la hora que llegaba mi mamá, porque nosotros salimos a las cuatro de la tarde, iba por él y se lo traía o a veces lo dejaba con mi abuelita. Me decía: *-Déjamelos, no te lo lloves-*.

Por el calor también y cuando yo regresaba, estaba durmiendo. Y así terminamos. Casi creció allá en la UVI, le decía a mis maestros que era el niño de la UVI. Pero sí fue bonito. Tuve mucho apoyo por parte de los maestros, porque yo creo que si ellos no me hubieran apoyado y me hubieran dicho: *-Sabes que, no puedes traer al niño-*. Yo no hubiera continuado, porque ¿con quién lo iba a dejar? Ellos me apoyaron y eso fue lo que me ayudó a acabar la carrera.

Yo no me quería casar, pero pues como Pancho también es... pues él es lindo. Y cuando lo conocí, vi que él era diferente. De hecho yo llegué a tener otro novio antes que él, tuve varios novios pero, no, no, vi que era como la gente de aquí machista. No tenían la mente abierta de que la mujer pues tiene el derecho de poder de estudiar, o de que el hombre puede apoyar en las cosas de la casa, o de que la mujer también puede salir, puede opinar, puede tomar decisiones también en la casa. Cuando platicas con una personas y ves que no es la persona que tú quieres. Y yo veía que no, mejor no. Pero era también para conocerlo un poquito también.

Y luego tuve otro novio que tomaba. Yo no lo veía, pero me contaban: *-Te vas a casar con ese borracho-*. Me decían. Porque con ese tardé tres años. Mi mamá me decía: *-¿Tú quieres vivir la misma vida que yo vivo?-*. Le digo: *-no-* y entonces lo dejé. Y conocí a Pancho en la UVI. Y empecé a llevarme muy bien con él, desde que lo conocí vi que era una persona diferente a los muchachos que había conocido. Y hasta ahora nos llevamos muy bien, tenemos buena relación. Ahorita no trabaja porque ha buscado y no encuentra,

pero él me apoya bastante aquí, cuida a Mateo, lo baña, lo lleva a la escuela, limpia la casa y yo creo que es una ayuda muy importante también. A veces no es necesario aportar dinero, pero con que aporte aquí en la casa es suficiente. Ya habrá una oportunidad para que encuentre un trabajo. Y sí nos llevamos bien, yo creo que es la pareja que estaba yo esperando. Sí me siento feliz. A veces tenemos nuestras discusiones, pero creo que eso es normal, es normal en toda pareja. Y estoy contenta porque no más tenemos a Mateo, pues somos tres, así que no lo siento pesado.

La relación que yo tengo con Pancho es muy diferente a la de mis padres, bastante. Mi papá, por ejemplo, ayer estaba enojado, porque a qué hora le van a dar de comer, porque no le pueden dar las tortillas recalentadas, él quiere las tortillas recién salidas del comal, es un poco exigente. Y pues ahorita mi mamá ya sale, ya va a Acayucan, o a donde tenga que ir, antes no, antes mi papá no la dejaba tranquila, era muy celoso y no le dejaba muchas oportunidades de salir o de decidir en algo. Ahorita ya no, ahorita ella ya no le hace mucho caso porque también ha visto que pues él no ha cumplido muy bien como esposo. Sí, con mi papá es totalmente diferente, muy diferente.

Lo otro es que ahora que nos hemos acercado a la iglesia, nos ha ayudado mejor todavía. Pues no tanto, porque nosotros de por sí así nos tratamos, pero aún más todavía porque como estamos aprendiendo eso nos va a ayudar a darle una buena educación a Mateo. Cómo educarlo, cómo ser nosotros como padres, qué le debemos enseñar, cómo ser como pareja, siempre nos hace falta para seguir mejorando. Pero como te digo antes de que fuéramos de alguna religión, ya nos llevábamos muy bien. Por ejemplo, del matrimonio porque nosotros no lo habíamos visto como algo tan importante, porque estamos muy bien así y estar bien es lo más importante, solo es un protocolo tener un papel. Para nosotros el vivir juntos y estar bien es lo más importante. Para nosotros casarnos por el civil, no nos va dar más amor, porque ya lo hay, pero ahora lo vemos como un requisito para Jehová. Es solo un requisito y lo vemos así. Pero sí, ya lo habíamos pensado antes, pero lo vamos a pensar bien porque queremos hacer algo bonito para los dos, hacer una comida donde puedan participar nuestros familiares en ese momento importante.

3.4.5 Inversión educativa - Trabajo y estudio

Del preescolar no recuerdo muy bien, pero la primaria sí. Me fui a los ocho años, sería como en 1991, a esa edad entré a la primaria. En verdad era para entrar a los seis años. Yo entré a los ocho, por eso de la situación económica. De hecho yo no iba a cursar la primaria por la situación económica, pero uno de mis tíos pues dice: *-No es caro estudiar la primaria, yo iré a inscribirte-*.

Y fue a inscribirme para estudiar la primaria y ya luego los maestros me apoyaban dándome una libreta, un lápiz, así para poder seguir estudiando y a veces mis padres también cubrían algunos gastos, pero no era caro la primaria. Simplemente que como a mi papá le gustaba tomar mucho, pues no tenía la misma atención para nosotros, para preocuparse si teníamos que estudiar. Ahora sigue, pues si toma todavía, pero pues mi mamá comenzó también a buscar dinero. Antes mi mamá no trabajaba, solo del sueldo de mi papá. Pero pues mi mamá vio la situación y se puso a trabajar y buscar otras cositas para que podamos seguir estudiando.

Mis hermanos estudiaron la primaria y la secundaria, el otro [Ernesto] terminó la prepa y ahora está siguiendo la carrera. Y el otro mi hermano que está en Monterrey [Edgar], mi mamá quería que termine la prepa y siguiera estudiando pero no se pudo, era más que nada por la situación económica, era como una limitante para seguir estudiando. Afortunadamente llegó la UVI pues ahí sí se pudo, ahí pude estudiar yo y también está mi hermano [Ernesto].

Bueno, de la primaria fueron seis años, la terminé en el 1997, y la hice seguida. De ahí, de la primaria, me fui a la secundaria también, fueron tres años de secundaria y terminé en el 2000. Luego del 2000 ya no estudié. Perdí un año por la situación económica, mis padres no tenían, bueno no tienen, el recurso suficiente como para poder mandarme a la prepa. Pero luego, cuando terminé la secundaria, curioso, llegó el programa Oportunidades y ya me dijeron que me iban a apoyar por este programa para poder seguir estudiando. Así ingresé a la prepa el 2001, y como son tres años la terminé el 2003.

De ese de Oportunidades el apoyo es económico. Pero es cada dos meses. Y con ese dinero pues ya mi mamá lo guardaba para pagar las inscripciones de la prepa y algunos gastos: desde libretas, lo que son materiales escolares y uniformes. Era lo que ocupaba. Pues no es mucho en realidad, pero ya con eso mi mamá podía ir guardando poco a poquito e ir sacando para los gastos del transporte. Y como mi mamá también siempre se dedica a

otras cositas, pues de ahí también, se dedicaba a criar gallinas y de ahí vendía para sacar para vivir. Porque mi papá tiene un sueldo que es muy poquito, y de ahí alcanzaba sólo para comer. Él lleva muchos años trabajando en Mina, tiene creo que catorce años trabajando ahí.

Después que terminé la prepa, pues igual. Estuve un tiempo sin estudiar. Pues yo sí quería seguir estudiando una carrera. Yo quería estudiar Derecho, pero pues no se pudo por la situación económica. Costaba para ir a la prepa. ¡Ahora imagínate para estudiar una carrera!!!! Era mucho más complicado todavía. Entonces pues mi mamá siempre me enseñó a trabajar y a salir adelante.

¡¡Ah, otra cosa!!!! Es que cuando estudié la prepa, yo ya trabajaba. Los fines de semana trabajaba en una tortillería, aquí mismo en Huazuntlán. Porque yo estudié la prepa en una comunidad que se llamaba Tatahuicapan, de aquí a quince minutos, porque aquí no hay prepa. Tenía que moverme para allá. Pues entonces yo trabajaba los fines de semana y después que terminé la prepa, le dije a mi mamá que quería seguir estudiando, pero mi mamá me dijo: *-No podemos seguir apoyándote, porque tampoco tenemos el recurso, quisiéramos apoyarte, pero no podemos-*.

Mis hermanos también estaban en la primaria y secundaria, no era no más yo. Entonces me puse a trabajar y conocí a un señor que me invitó a inscribirme para vender productos de Omnilife y ahí me metí. Iba a cursos y capacitaciones. Me gustaba porque salía a conocer cosas. De eso fui ahorrando dinero, porque quería inscribirme a la UV⁴⁵, porque quería ver si podía estudiar la carrera que yo quería. Y seguí ahorrando, ahorrando y luego llegó lo de la UVI⁴⁶, después de un año llegó la UVI, y me platicaron. Igual tenía miedo de inscribirme en la UVI, porque decía: *-¿Dónde voy a encontrar dinero?-*.

Aunque sea aquí en la comunidad, tenían que haber gastos, libros, no sé, tenía dudas. ¿Se van a comprar libros? Para pagar las inscripciones, todo eso. Entonces yo pensaba ¿Cómo le voy a hacer para los gastos, las inscripciones, los trabajos? Y ya platiqué con mi mamá y me dijo igual: *-No tenemos dinero, si quieres estudiar, ya tendrás que buscar la forma de cómo solventar esos gastos-*.

⁴⁵ Universidad Veracruzana. El campus más cercano en la época era en Minatitlán.

⁴⁶ Universidad Veracruzana Intercultural. En Huazuntlán se ubica la Sede Selvas, una de las cinco sedes que tiene esa universidad.

Pues aun así me arriesgué y me inscribí con el dinero que tenía ahorrado. Pues no era mucho lo de la inscripción aquí, era barato y con lo que nos daban de la Beca de PRONABES. Y con eso ahorrando y seguí vendiendo Omnilife por dos años más. Entonces fue así que luego de que salí de la prepa tardé en entrar más de un año a la UVI, ingresamos en septiembre de 2005 y tarda cuatro años la carrera, terminamos en el 2009.

Y pues ya cuando regresaron, ya terminé la primaria y todo, ya iba a la secundaria. Y le decía a mi papá. Pero mi papá siempre fue una persona que nunca asumió su responsabilidad. Le decía para pedirle las cosas de la escuela, no me quería dar, me decía: *-No tengo dinero, lo único que tengo es para mi cerveza-*. Pues mi mamá buscaba la forma de cómo darme para seguir estudiando. Ya ella trabajaba, como te digo, ella era quien buscaba la forma de conseguir dinero, lavaba la ropa, así en casas para ganarse unos centavitos. Criaba pollos, los vendía y de ahí iba sacando. Y ya con el apoyo de Oportunidades pues era otra parte para que estuviéramos mejor.

Mis padres tampoco habían podido estudiar. Mi papá terminó el cuarto año de primaria nada más y mi mamá creo que nada más estudió el segundo año de primaria. Y algunos de mis tíos sí estudiaron, algunos han terminado la primaria, otros la secundaria y otros la prepa. Dependía de que trabajaran o no, uno de ellos terminó la secundaria, pero trabajaba en el campo y le echaba muchas ganas y lo que sacaba del campo lo vendía y sacaba para pagarse su estudios.

Pero pues a pesar de todos los problemas que había, yo iba a la escuela y le echaba ganas. No tenía dinero para comprar una libreta o un cuaderno, pero los maestros sabían la situación en la que estaba viviendo y me apoyaban. Algunos maestros eran de aquí mismo, de Huazuntlán, y me apoyaban, llegaban y me decían: *-No, que aquí tienes una libreta, que aquí tienes un cuaderno, una pluma, un lápiz-*. Y le echaba ganas para terminar la primaria. Pero, o sea, sí me ponía triste ¿No? Por todo lo que pasaba, pero en la escuela se me olvidaba todo, me divertía con mis compañeros, jugaba con ellos, en el salón de clase, todo se me olvidaba, lo dejaba atrás todo el problema. Y por las tardes una maestra me invitaba a su casa, porque tenía una hija de la misma edad: *-Ve a jugar con mi hija y ya les enseño-* me decía.

Y nos enseñaba la tabla de multiplicar, a dividir y en la tarde me la pasaba en su casa, y así. Pero no reprobé ningún año, terminé, terminé casi cumpliendo los catorce años porque

son seis años. Pero fíjate que aunque estaba yo grande, no era la más grande, había otros niños más grandes que yo, ya habían que empezaban con diez años, once años, hasta parecían señores, se veían grandes. Como te digo, la situación económica no permitía ir a la primaria a la edad que se debiera, a los seis años. Pero con mis compañeros nos llevábamos muy bien, nos poníamos a platicar de nuestras historias que vivíamos en nuestras casas y platicábamos de nuestras penas, como para sacar un poquito eso que tenemos. Pero como niños era divertido, hay problemas, pero no mucho caso, sí se sabe que hay problemas, pero nos divertimos.

Para mí la experiencia de la escuela fue bonita. No llevábamos dinero porque no había, llevaba 50 centavo o un peso a veces, no más para comprarme un agua, que la vendían a un peso la bolsita. Los compañeros que vivían cerca de la escuela nos invitaban a veces a comer a su casa, porque a mí la escuela me quedaba como a media hora caminando. Es de Huazuntlán, pero está hasta allá, lejos. Había otra escuela primaria que está aquí en el centro, pero en esa no me recibieron, se llenó y no me recibieron ya.

Me fui a la otra y es bilingüe esa escuelita, mi mamá me hablaba a veces en Náhuatl, pero en la escuela me enseñaban también, teníamos libro de Náhuatl. Tengo bonitos recuerdos de esa escuelita. Y creo que eso también me ha ayudado porque al menos yo no soy así, siento que no me perjudicó tanto la infancia que viví.

La convivencia con mis compañeros hacía que me olvidara de los problemas que había en casa. No me ponía triste, ponía atención en lo que decía el maestro y no pensar en los problemas que había en la casa ayer. Porque era así: poner atención y echarle ganas para olvidar los problemas de la casa. Pero claro, llegaba en casa y el papá borracho. Y le contaba a Pancho [Esposo] el otro día, antes cuando yo le decía a mi papá, llegaba yo con una tarea y le decía: *-Sabes, tengo una duda aquí-*. Para ver si me podía ayudar.

Porque mi mamá casi no estudió la primaria y no sabía, pero mi papá sí sabía porque él me decía que cuando estudió la primaria les enseñaban muchas cosas. Que cuando estaba en segundo ya le enseñaban a dividir y todo, raíz cuadrada, él sabía hacer todo eso. Entonces yo le decía que me ayudara, pero si yo no captaba, me pegaba. Me pegaba con lo que es el lápiz en la cabeza. O si no, me daba como dice él unos coscorrónazos en la cabeza. Tenía que poner atención en el momento que me decía porque era muy, muy duro.

La verdad, así fue. Pero aun así yo le echaba ganas. Para mí la escuela, la primaria fue bonita.

La secundaria también. Pues terminé la primaria, pero aquí no había secundaria. Entonces, la única secundaria era apenas, iba a abrir la secundaria aquí en Tonalapan, aquí cerquita, la secundaria técnica, pero todavía no. Entonces tenía que esperar otro año más. Pero uno de mis tíos, hermano de mi mamá, hacía la secundaria en Chinameca. *-¿Por qué no te vas a estudiar a Chinameca?-* me decía. Pero pues el transporte, el gasto todo. Me dijo mi tío: *-Vamos, yo te voy a ayudar, yo trabajo, yo estudio y trabajo y de ahí vamos a sacar para que sigas estudiando-*.

Y pues ya me inscribieron en la secundaria, mi mamá fue y me inscribió en la secundaria. Viajaba todos los días. Anteriormente la carretera no estaba pavimentada, era pura terracería, y para llegar a la secundaria la entrada a la escuela era a las siete de la mañana, siete en punto. Entonces tenía que salir yo de mi casa a las cinco de la mañana. ¡¡¡Ah!!!! Pero ahorita que recuerdo, otra vez se separaron mis padres, nuevamente se volvieron a separar y estaba yo viviendo con mi abuelita. Yo de por sí no quería más volver a vivir con mis papás, prefería vivir con mi abuelita, mejor decidíamos con mi hermanito quedarnos ahí.

Para mí era difícil adaptarme, porque allá a donde iba a estudiar era para nosotros una ciudad, y pasar de estudiar con mis compañeritos de la misma comunidad, nos entendemos mejor, e ir a otra escuelita, pues donde pues la gente te ve feo porque tú eres de una comunidad y se supone que ellos son de la ciudad. Mis compañeros no eran muy sociables conmigo, fue como la primera etapa, el primer año de secundaria que viví esa experiencia. Como que mis compañeros no querían hacer amistad conmigo. Mi tío ya estaba más avanzado, en tercer año, casi iba terminar la secundaria. Yo iniciaba el primer año. Y me costó socializarme con ellos.

Y ya luego, pues como te digo yo no tenía los recursos suficientes para ir como se dice bien vestida, el primer año yo casi no llevaba uniforme tampoco porque no tenía el uniforme, y en esa escuela era obligatorio ir con uniforme. Yo platicaba con los maestros. Eso sí, una de las cosas que yo tenía, es que aprendí a defenderme, aprendí a defender, imagino que por todos los problemas que tuve, he aprendido a salir adelante y aprender de la vida. Gracias a Dios, he aprendido a enfrentar los problemas y enfrentar la vida. Y yo

platicaba con los maestros, le decía a mi maestro: *-Yo no tengo dinero, quiero estudiar y terminar la secundaria, pero no tengo uniforme, ni zapatos, no creo que sea un obstáculo, un impedimento no tener uniforme, zapatos-*.

Porque yo me iba en chanclas. *-Yo creo que lo importante es querer aprender, echarle ganas. A lo mejor es un reglamento, pero no lo tengo, luego lo conseguiré-*. Y luego en ese año termina la secundaria una muchacha que era de aquí de Huazuntlán y me regala sus uniformes, me regala sus uniformes y me dice: *-Mira aquí tienes los uniformes de secundaria, están buenos, si los quieres los puedes usar-*. *-Órale-* le digo.

Los lavé y todo, los planché y ya llegué con mi uniforme el siguiente año, segundo año ya. Pero a veces no había para el transporte, no hay dinero para el pasaje y pues mi mamá conseguía vendiendo sus gallinas o prestándose de algún vecino, para poder transportarme, para el pasaje, y ya después veía ella la forma de poder pagar lo que se prestó; cuando cobraba de Oportunidades era que pagaba el dinero.

Pero luego, en ese entonces yo me refugié en una religión. Cuando terminé a los doce años la primaria, comencé a ir a una iglesia de los Adventistas. Solita fui, fui sola, nadie me invitó. No sé a lo mejor, cuando me quedaba sola, me ponía triste y recordaba todo lo que he pasado en mi vida, y platicaba sola, le platicaba a Dios, para mí le platicaba a Dios aunque no lo estuviera viendo, pero yo le platicaba todas mis penas, todas mis cosas y le pedía que las cosas mejoraran para toda mi familia y le pedía fuerzas para poder aguantar todo eso que estaba pasando en mi familia, todo lo que estaba pasando en mi vida.

Entonces empecé a asistir a una religión, tenía yo doce años cuando empecé a asistir. Iba porque sentía que Dios me daba la fuerza para aguantar todo los problemas de mi familia. Y por eso iba yo y de una u otra manera para mi ir a esa iglesia, a esa religión, era lo más bonito. Yo me sentía feliz, no me importaban todos los problemas que tuviera, pero yo sentía esa felicidad que no se comparaba con nada. Esa felicidad que tenía, hasta se lo contaba a Pancho [Compañero] cuando yo iba. Y en esa religión cantábamos coritos, convivíamos con los hermanos, convivíamos con muchachitos de la misma edad, compartíamos, salíamos en las tardes, hacíamos nuestra reunión en la iglesia y platicábamos, nos reuníamos en la iglesia y nos poníamos a cantar. Era como un lugar para distraerme de los problemas y sentía una paz.

Y yo iba a la secundaria y llevaba mi biblia, salíamos en el receso y mis compañeros no me hablaban porque me veían como bicho raro. Y ya pues yo lo que hacía era estudiar mi biblia, iba al patio de la escuela y leía mi biblia, a veces se acercaba una compañera, pero no me hablaban. Se juntaban entre ellos, como decían entre ellos de la misma sociedad. Porque son gente que tiene, según, dinero. Una vez una compañera se me acercó y me preguntó y platicamos sobre la biblia. Y me dice: *-¿Qué estudias?-. -Pues la biblia-* le decía.

Le decía yo. Y ya le platicaba yo sobre la biblia un poco, lo que yo sabía, lo que estaba yo aprendiendo. Y poco a poco, sin querer, ya todos mis compañeros eran mis amigos. Porque vieron que tener una condición social, ser pobre, ser humilde no te quita nada, eres igual que todas las personas. Me llegaron a conocer que yo no soy una persona extraña. Llegaron a conocerme bien, luego se acercaban, se reunían, querían que les platicara lo de la biblia. Venían y me preguntaban cositas y así. Me invitaban a jugar, jugábamos futbol, jugábamos con el maestro de educación física.

Había maestros que eran bien chocantes, pero bien chocantes. Había una maestra que me trataba con la punta del dedo, me trataba mal la maestra, y yo le echaba ganas y no sé por qué. A lo mejor, porque también hay maestros que discriminan a la gente por ser humilde. A veces te discriminan y la maestra me trataba muy mal. Le preguntaba algo y me respondía muy mal: *-¿Qué diablos quieres?-* me decía. Cuando le entregaba la tarea, la agarraba y la tiraba al suelo. ¿Cómo hay ese tipo de maestros? Pero yo no me dejaba, me oponía a la maestra, le decía: *-Mire maestra, usted no me va tratar así, yo soy un humano igual que usted-. -Soy igual que usted-* le digo. *-Y usted me puede decir si no cumplo con la tarea, si llego tarde, si no presto atención en su clase me podrá llamar la atención, pero le estoy entregando la tarea para que usted lo revise y vea en qué me equivoco. Me revise y me corrija y me diga si no está bien y qué debo hacer bien. Si usted sigue así, yo voy a ir y voy a hablar con el director porque yo estoy cumpliendo y no le estoy faltando el respeto, yo no estoy saltando sobre su autoridad como maestra-*.

Ella llegaba al salón de clase con su minifalda y les decía a mis compañeros: *-A ver chamacos, a ver díganme ¿cómo se ven mis piernas?-. Y los chamacos decían: -Sí, se ve bien-. Y yo le recordaba eso a la maestra: -Mire, maestra, lo que usted está haciendo no*

estaba bien, así que si usted me sigue tratando así iré a decirle al director las cosas que llega y hace en el salón de clase-.

Y peor se agarró conmigo. Ella nos daba educación artística, y aunque yo tenía buenas calificaciones, siempre me ponía siete o seis, siete o seis. Hasta que fui y hablé con el trabajador social de la escuela y le dije la situación que estaba pasando con la maestra. Revisaron mis calificaciones y se fijaron que no era así, ya estaban a punto de correr a la maestra, a punto de correrla. Igual con otra maestra de historia, pero tampoco nunca me dejé, porque aunque fuera yo humilde, no tenía por qué quedarme callada. Y esa fue como la experiencia que viví en la secundaria.

Me iba bien en la secundaria, sacaba yo ocho, nueve o diez, no se me hizo difícil. A pesar de que es un poquito diferente. Porque la primaria que estudié en una zona rural, en una comunidad chiquita, no en una zona urbana como fue la secundaria. Pero no lo sentí pesado, en ese aspecto nunca lo sentí pesado. Incluso pues yo le echaba ganas. A veces me sacaba los primeros lugares, estaba en el cuadro de honor. Yo creo que eso no era una limitante o un obstáculo para no echarle ganas, al contrario, era como que me daba fuerza para demostrar que sí podía, a pesar de que vengo de una comunidad chiquita. Que sí podía, que tenía la misma capacidad de ellos y sí. Eso fue como el motor que me movía a echarle ganas y pues que le eché ganas a la secundaria y terminé la secundaria. Con muchos obstáculos económicos, con muchos problemas y todo, pero terminé la secundaria.

Y en la secundaria nadie me ayudaba a hacer la tarea, estudiaba sola. Y la secundaria lo que tiene es que nos pedían mucho material, mucho, mucho material didáctico. Y como agarré el taller de secretariado, porque había varios talleres que agarrar. Lo primero que me llamó la atención. En ese tiempo había las máquinas de escribir y me llamaron la atención. Y empecé con ese tallercito que nos daban en la escuela. Era como un área, un área a parte de las clases que teníamos. Y era un poquito difícil porque había que hacer trabajos en casa que nos dejaban tareas, hacer algunos trabajos con la máquina y yo no tenía. Pero yo les pedía prestado a algunos maestros que conocía de aquí y hacía la tarea. Entonces no hubo obstáculos en eso.

Fue muy feo, muy feo la vida que viví, pero le doy gracias a Dios todo lo que viví eso me enseñó a luchar y a que mi hijo no viva la misma situación. Por eso es que no quiero tener otro hijo, quiero quedarme con uno, porque yo quiero que él tenga una vida diferente.

Desde chica pensaba así, incluso yo no quería casarme, ni tener novio, porque tenía ese miedo de encontrar una persona que me maltratara, que fuera borracho. No sé, tenía miedo, porque ya había vivido esa experiencia, lo que mi mamá vivió con mi papá, igual con mi abuelo. Mi mamá también tuvo la experiencia con mi abuelo y luego lo mismo vivió con mi papá, por eso yo dije que no voy a repetir la misma historia en mi vida, no, eso se queda atrás.

Pues sí, tuve otro novio de aquí, y veía que tomaba y dije no, no quiero seguir, lo dejé, prefiero vivir sola. Yo tenía otros sueños, quería, no casarme, quería seguir estudiando, terminar la UVI y después irme, porque había oportunidades para irte a otro lugar y a lo mejor ahí encontrar otras opciones. Porque, como te comentaba, mis tres compañeras que son solteras, terminaron de estudiar y se fueron y les va bien. Tuvieron otras oportunidades, otras se conforman y se quedan. Pero a pesar de todo eso, yo siento que en la vida me ha ido bien. Desde que acabé la carrera no me ha faltado trabajo, gracias a Dios, nunca me faltó trabajo. Aún estaba estudiando y tenía trabajo. Pues el profesor Juan Carlos también conoce mi historia y sabe. Me han ayudado bastante cuando estudié en la UVI.

Te había contado que cuando terminé la secundaria pasé un año sin estudiar. Y ese año trabajé en la tortillería aquí. Pero en verdad lo que yo quería era irme a Monterrey. Yo quería irme a Monterrey. Le digo a mi mamá, porque uno de mis tíos se fue a trabajar a Monterrey, le digo a mi mamá entonces: *-Quiero irme a Monterrey-*. Pero mi mamá me dijo: *-No, no te vas, porque no sabemos cómo está la situación allá, mejor quédate-*. Yo quería irme porque pensaba que allá había más oportunidades de trabajo, que podía trabajar y seguir estudiando porque aquí no había tanto trabajo como para pagarme un estudio, una carrera, no se podía. Lo que me pagaban creo que era 200 pesos a la semana, 300 pesos, era muy poco, no me iba a alcanzar.

Pero de hecho, había venido un señor a mi casa conocido de mi papá, quería llevarme. Quería llevarme con él, dijo que me iba dar estudios, tiene esposa, pero quería como adoptarme. Porque llegaba y me decía: *-¿Por qué no estudias?-*. *-Sí quiero seguir estudiando pero no hay dinero para estudiar-*. *-Pues, vamos, vente conmigo-*. Tenía un niño chiquito y me dijo: *-Vamos, yo te voy a dar estudio-*. Pero mi mamá no quiso y también me dio un poquito de miedo, dije: *-No, no lo conozco muy bien-*.

Y me quedé. Pero luego llegó lo del programa Oportunidades y fue que ingresé a la secundaria, ¡no! a la prepa. La prepa la hice aquí en Tatahuicapan. Cuando terminé la secundaria me gané una beca para estudiar el CBTIS ahí en Chinameca. Ya hasta me iba a ir a inscribir, la mitad tenía que pagar de la inscripción, pero mi mamá me dijo que no porque ahí iba a salir más caro, porque hay compañeros de aquí que van en el CBTIS que sus papás son maestros y aun así decían que era muy caro. No es de paga, pero era caro todo lo que te pedían, los materiales e igual el transporte, porque a pesar de que es en Chinameca está lejos de la comunidad, hay que pagar un taxi. Entonces me dijo mi mamá que no, que mejor me inscribiera aquí en la prepa de aquí y ahí me inscribí en la prepa de aquí, que era más barato. Pagaba cinco pesos de transporte, y ahí estudié.

Igual también, ahí también fue muy bonito porque ahí toda la gente habla Náhuatl. Creo que también fue bueno estudiar ahí porque acá en Chinameca la gente es mestiza, pero acá no, en Tatahuicapan mis compañeros que tuve todos son Náhuatl, es una comunidad Náhuatl, los otros Popoloca, los de otras comunidades de por allá. Había más confianza con mis compañeros, más confianza y nos llevábamos muy bien desde el comienzo de la prepa. Y si, cuando estudiaba la prepa trabajaba los fines de semana en la tortillería. Es que mi tío es el dueño de la tortillería, tenía dos tortillerías y me daba trabajo.

En la prepa era menos horas, entrábamos a las 8:30 de la mañana y salíamos a veces a las doce o a veces a la una. En cambio en la secundaria entrábamos a las siete de la mañana y salíamos a las dos o tres de la tarde y cuando teníamos educación artística salíamos a las cuatro de la tarde. Igual salía de la prepa y la secundaria y llegaba a hacer las cosas en mi casa. Y cuando iba en la secundaria, que era más lejos, llevaba dinero nada más para el pasaje. Desayunaba bien antes de salir y a veces a las dos de la tarde ya me daba hambre y me compraba una torta y con eso. A veces no comía porque no había dinero.

A mí ni me importaba si comía o no, lo que yo quería era ir a la escuela, no quería faltar, porque si faltaba no iba a ver lo que el maestro ese día iba a enseñar y me iba a atrasar un día. Y así. Pues ya en la prepa fue diferente porque te digo que mis compañeros teníamos la misma confianza, nos llevábamos bien, veían que no tenía dinero y me decían: *-Vamos a comer a la casa-*.

Salíamos en el receso de la prepa, hacíamos tortillas y comíamos. Terminábamos y de regreso a la prepa otra vez, entrábamos en la clase. Pero ya en la prepa fue más fácil,

salíamos temprano, los maestros a veces no llegaban a darnos clases. La secundaria fue mejor, era mejor estudiar la prepa en Chinameca que en Tatahui porque había maestros más comprometidos, tenían ese compromiso, le echaban ganas. Salían tarde, los que estudiaban en Chinameca salían a las cuatro de la tarde, salían con una carrera técnica, los de aquí no. Y aquí era pura flojera, los maestros no le echaban ganas.

Tuve una maestra de biología, tuve la clase, pero nunca me la dieron así como tal, como la maestra es doctora también tiene su consultorio y llegaba al final del semestre y nos decía: *-hagan un jardín aquí en la escuela y con eso los voy a calificar-*. En todo el semestre no nos daba clase. Y el director se daba cuenta de todo y nunca hacía nada. Pedimos el cambio de la maestra y nunca se hizo nada. El director se daba cuenta, pero no decía nada. Y biología era una materia bonita, pero nada...

Cuando llegó la UVI fue una esperanza, vino una esperanza. Porque ahora aunque a lo mejor no tenga el mejor trabajo del mundo, para mí sí es un buen trabajo, y sé que puedo llegar a tener otro más si me doy la oportunidad de seguir estudiando. Seguir mejorando. Sé que si se puede. Pero ahorita me he conformado con eso porque me embaracé también, no me cuidé, pues me embaracé y ya tuve a mi hijo. Digo, pues ni modo, hay que echarle ganas y tengo que sacar adelante también a mi hijo. Tengo que echarle ganas. Quiero que él algún día tenga la carrera que él quiera y que se vaya a estudiar a donde él quiera y para eso tengo que ahorrar, tengo que trabajar. Eso es lo que quiero para él.

Y de la UVI te cuento que fue muy bonito. La experiencia de la UVI fue muy bonita. También como es gente de aquí, y de otras personas que vienen de lejos, de otras comunidades, como del valle del Uxpanapa, de Oaxaca, de otras comunidades, nos llevábamos muy bien. Pues yo siempre le he echado ganas, a lo mejor no he sido la mejor alumna, pero mi promedio ha sido bueno, como de nueve puntos y algo y los maestros han sido muy amables. Yo siento que cuando nosotros estudiamos fue la etapa más bonita de la UVI, fue lo que aprendimos todavía.

Ahora ya no es como antes, porque nosotros hacíamos trabajo en campo, trabajo comunitario, hacíamos diagnóstico, el proyecto de investigación, nos vinculábamos con otras instituciones. Tanto que si había un curso en otras instituciones yo me iba. En ese sentido, sí es cierto que ya mi mamá fue un poquito abierta, me daba permiso, ya no me limitaba para no salir. Y eso me ayudó a conocer a otras personas para que luego yo pudiera

tener trabajo. Porque estudiábamos la UVI y ya el profe Juan Carlos y otros maestros ya veían a los alumnos que más o menos un poquito que sobresalían y le echaban ganas y los maestros les decían: *-No, pues ese se va a un curso a San Andrés, o a Oaxaca, o se va a tal lugar, o a Xalapa-*.

Y en esos lugares conocíamos a personas. A veces nos íbamos a algún evento en Catemaco con los de ECOTUD de CEATUD, y ya nos vinculábamos con ellos les pedíamos el correo electrónico, para lo que necesiten apoyo, sin ningún pago, pues nosotros íbamos no más para conocer, también íbamos, nos pagaban los viáticos, y eso me gustaba mucho.

Pues nos sentíamos como más confianza también, como hablábamos la lengua de las personas, no era como cuando llega alguien de una ciudad. Con la gente de las comunidades nos llevábamos bien y eso era lo más bonito. Bueno, no todos también, se supone que es una escuela intercultural donde hay muchas personas que vienen, muchos alumnos de diferentes culturas, y costumbres diferentes que vienen y convivíamos. Para eso era la escuela, para convivir, para conocernos un poquito con otros compañeros que vienen de otros lugares, diferentes. Y tuve compañeros que eran de la ciudad también, compañeros de Mina, de Oteapan, de Chiapas, de Chinameca.

Pero yo siento que ser de una comunidad o de la ciudad no limita nada. Tener una buena relación, una amistad con la otra persona. No es una limitante, simplemente depende de las personas, de cómo sea, eso es lo que hace que a veces haya algunos que no quieren relacionarse con gente de la comunidad. Pero yo creo que eso no es. Y no, yo tengo muy buenos amigos de la escuela, que convivíamos, nos íbamos al río, nos íbamos a la playa, hacíamos nuestro día de campo los fines de semana y los maestros también nos ayudaban a que hubiera ese lazo de amistad con los compañeros. Fomentaban algunos profesores ese lazo de amistad y la convivencia, la interculturalidad.

A veces pienso que no sé cómo hubiera ido en otra universidad. No sé cómo habrían sido mis compañeros conmigo. Porque a lo mejor si estuvieran en una condición económica muy diferente de la mía, pues me habrían tratado distinto. Tal vez, yo creo que sí lo habría podido enfrentar, pero pues no iba a ser lo mismo de lo que fue en la UVI. Para mí la UVI fue una experiencia muy bonita, aprendí mucho y me ha ayudado a defenderme, a desempeñarme en otras cosas también. Nos han enseñado a hacer proyectos productivos

que los podemos hacer. Yo le digo a Pancho [Pareja]: *-Aquí la cosa es ponernos las pilas, ponernos a trabajar-*.

De hecho para eso es la carrera, para ser autónomos, para tener nuestro propio trabajo. Pues, por ejemplo: ¿Cómo puedes ayudar a tu comunidad? Hacer trabajo comunitario, los capacitas, puedes ir a pedir un apoyo para las personas.

Fíjate que como ya te había contado, cuando inicié la UVI, estaba un poquito indecisa por la situación económica. Pero después tomé la decisión y fui a inscribirme y luego en el primer semestre, nosotros lo que hacíamos era un diagnóstico. Un diagnóstico para conocer algunas instituciones o algunas organizaciones civiles que se encuentra en la región. Para poder ir viendo con quiénes vamos a hacer nuestro documento recepcional. Y entonces la UVI trabajaba más sobre vinculación, trabajo comunitario. Eso es lo que nos decían. Y pues es una experiencia bonita porque no solo nos quedábamos en el salón de clase, a hacer trabajos, sino también salíamos a hacer trabajo de campo, a investigar un poquito sobre la historia, también. ¿Cómo inició Huazuntlán? ¿De dónde vino la gente? ¿Cuáles son las principales actividades de la gente? Y para poder conocer eso, teníamos que hacer un breve diagnóstico. Hacíamos el diagnóstico, un trabajo en grupo. Cada grupo tenía un tema en específico y luego exponíamos, teníamos determinado tiempo. Fue bonito, muy bonito eso también.

Pero en ese primer semestre pues ya nos comentaron después que teníamos que salir a otras comunidades. Y pues en mi equipo de trabajo, con mis compañeros, porque no nos forman en equipos sino que uno decide con quién quiere trabajar. Y yo pues con mis compañeras, tuve cierta relación de amistad. Con unas muchachas de Sotepan, de Mecayapan, una se llamaba Nancy, así de varias comunidades. Y decidimos hacer como un diagnóstico de las organizaciones civiles que estaban trabajando sobre ecoturismo. Como lo que estaban haciendo, queríamos conocer un poquito del ecoturismo.

Y nos acercamos a algunas comunidades que estaban llevando el ecoturismo. Trabajamos aquí en Sotepan con una organización que se llama creo el Jemtachi y también tuvimos vinculación con una en Jicacal que también estaban trabajando con cabañas eco turísticas. Y queríamos saber más o menos ¿qué estaban haciendo? Queríamos que aprovecharan el recurso natural pero también saber ¿cómo ellos estaban aportando para cuidar el medio ambiente? Y ya pues nos comentaban, por ejemplo: Acá en Jicacal, nos

comentaba el encargado, el presidente de la organización, nos decía que ellos lo que hacían era reforestar los manglares. Porque algunos se estaban perdiendo ya. Entonces cortaban los árboles de la laguna del ostión, y entonces nos pareció muy interesante y empezamos como a conocer el trabajo que estaba realizando la comunidad.

Bueno la organización civil y ciertas personas de la comunidad participaban también para reforestar. Había cierto tiempo en que tenían que ir a recoger las semillas, las semillas del manglar y ya hacían como sus viveros y plantaban y había un determinado tiempo en que se tenía que ir a sembrar. Y también, aparte de eso, también con la basura. Separaban la basura en orgánica e inorgánica, y pues como es playa, hay mucha gente que llega, llega a tirar la basura. Entonces se hicieron carteles para cuidar el medio ambiente. Los señores tenían la idea, pero nosotros les apoyamos en hacerles sus carteles. Y había instituciones que podían apoyar en eso.

Era lo que hacíamos en una primera parte, un diagnóstico para saber cuántas organizaciones hay, ya sea ONG, organizaciones civiles, o instituciones así de gobierno. O también con el ejido, podíamos trabajar con el ejido de las comunidades también. Luego hicimos el listado de cuántas existen y de ahí partió que cada equipo decidiera con quién quería trabajar. Se hizo primero el vínculo con esas instituciones o actores, actores les decíamos nosotros, actores comunitarios.

Yo hice un trabajo de investigación sobre la contaminación del agua. Porque pues aquí veía a la comunidad de Sotepan, Mecayapan y Huazuntlán, que tenemos aquí el río. Pero la gente, como que no le daba un valor, o sea, sí lo usan, pero no tiene como la importancia de cuidarlo. La concientización de cuidarlo. Como, digamos, yo uso el recurso y lo cuido. Entonces la gente lo que hacía era tirar la basura en el río, lo que es el drenaje de las comunidades de allá arriba, lo soltaban en el río. Y empecé a hacer mi pequeña investigación sobre eso y qué se podía hacer. Me fui a Sotepan con el ayuntamiento a pedir información, a tomar fotos, a hacer recorridos en campo. Porque mucha gente decía que no era cierto, pero sí era cierto, se veían los tubos conectados hasta allá arriba, donde iba todo el drenaje al río. Y esa investigación se llevó a cabo, todo eso, esos documentos los entregamos en la UVI, la información.

Y luego preguntamos ¿Qué sigue? ¿Qué se hace con toda esa información? ¿Qué se hace? Y pues los mismos maestros hicieron una reunión después ya al final donde invitaron

a los agentes municipales, presidentes municipales y comunidades para enseñarles un poco qué estaba pasando y las consecuencias que tiene contaminar el río, tirar la basura y todo. Y ellos participaron, se les dio a conocer, se tomaron acuerdos de qué se podía hacer. Y los presidentes municipales que estaban se comprometieron a gestionar una planta tratadora de aguas residuales para no seguir contaminando el río.

En Sotepan sí tienen su planta de tratamiento de aguas residuales, en Mecayapan pues quedaron que también la iban a gestionar, pero pues no hicieron nada. Sí hubo los recursos para eso, pero el dinero creo que se lo gastaron porque no hicieron nada. Eso es un poquito lo que contribuíamos también. Y es bonito saber que sí se puede, pero también es importante tener el apoyo de otras personas porque de nada sirve saber si no se puede hacer nada.

Y después de eso pues hicimos otros trabajos, pues salíamos a campo también, siempre nuestro trabajo era enfocado a la comunidad, hacíamos prácticas de cómo elaborar un proyecto productivo. Participábamos con algunas instituciones como prestando un servicio social para saber qué es lo que están haciendo o cómo apoyan a la comunidad. Como en la CDI⁴⁷, que da apoyos a la comunidad en proyectos productivos. A veces participábamos en esas instituciones y pues no nos pagaban, solo para conocer y aprender de ellos. Y pues para mí fue una experiencia muy bonita y ya luego cuando nosotros íbamos a hacer nuestro documento recepcional, pues como que ya teníamos el vínculo con varias personas...

Antes de hacer nuestro documento recepcional, nosotros trabajamos un buen rato aquí en Huazuntlán, como me quedé embarazada ya no podía hacer trabajos fuera. Porque algunos de mis compañeros trabajan, por ejemplo, acá en la región, se dedican a sembrar azucenas, plantas de azucenas. Y muchos de mis compañeros empezaron a trabajar sobre las plantas de la azucena. Cómo prevenir las plagas, cómo hacer compostas, darles como herramientas a las personas, capacitación, talleres, sobre cómo cuidar el suelo y para que sus plantas sean más productivas. Y, pues, hubo compañeros que trabajaron eso, otros trabajaron lo de la tortuga. Se fueron aquí a los arrecifes, no ves que las tortugas se estaban extinguiendo. Entonces en la temporada en que dejaban sus huevitos, hubo compañeros que iban para allá

⁴⁷ Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

a ver, a rescatar eso. Porque había gente que se dedicaba a la pesca y agarraban esos, o los aplastaban y les valía ¿no? Trabajaban así con varias cosas.

Y nosotros nos acercamos a la comunidad y con el comisariado ejidal como para conocer un poquito el trabajo que ellos hacen como comisariados ejidales: ¿Cómo participa la gente? Si hay procesos de participación o solo el agente municipal o el comisariado es el que decide. Es lo que queríamos conocer un poquito sobre la participación comunitaria. ¿Qué hace la gente? Y nos acercamos ahí. Y hacíamos recorridos también en campo, en las parcelas. Pues apoyábamos al comisariado ejidal. Y ahí fuimos conociendo también sobre la milpa y nuestra intención era eso. Conocer sobre la historia también de la milpa, cómo ha cambiado la milpa tradicional de los campesinos. Porque de ahí tenía que salir nuestro documento recepcional.

Y para eso nos acercamos y también teníamos que apoyar un poquito en cosas administrativas al comisariado, rellenando algunos documentos. Como para que él nos diera la oportunidad de participar en las reuniones de los ejidatarios y ver cómo eran. Y eso fue como el lazo que tuvimos, el primer vínculo. Y si le ayudábamos y en las reuniones de la asamblea comunitaria, nosotros participábamos, como oyentes no más. Pero ya teníamos contactos con los campesinos para luego acercarnos y hacer alguna entrevista, o una plática. Ya agendábamos una cita para cuándo los podíamos visitar en su domicilio y reunir ciertas personas para formar un equipo de trabajo y trabajar con ellos. Y así empezó nuestro trabajo del documento recepcional.

Nuestro documento recepcional que fue sobre la milpa diversificada, aquí en la comunidad Náhuatl, cómo se estaba trabajando. ¿Por qué lo hicimos? Porque hay mucha gente que ya no lo aplica, que ya no lo estaba trabajando de manera tradicional, sino más convencional ahorita. Queríamos entonces conocer qué cambios han surgido a partir de los agroquímicos, qué daños ha ocasionado a la salud del ser humano y también el deterioro del suelo que se ha ido volviendo infértil.

Y eso no solo quedaba ahí, sino en cómo podíamos apoyarlos a ellos, en estrategias, por ejemplo, de cómo elaborar su propio abono orgánico y sus propios insecticidas biodegradables también. Que no contaminen tanto la salud de ellos ni la tierra. Pero en la UVI no nos enseñaban mucho sobre eso, pero la maestra Verónica, pues ella siempre se ha relacionado con otras personas y nos invitaba a participar con esas personas en cursos en

Mina, donde nos enseñaron a hacer insecticidas, pero naturales, se llama control biológico de plagas. Y nos enseñaron y ya después nosotros les enseñábamos a los señores para que luego podamos también tener la información para nuestro informe, como un intercambio.

A mí me gustó mucho eso porque así se aprende. Tanto en la práctica como en la teoría. Claro que yo creo que en la teoría nos hizo falta, porque así tan a fondo que viéramos eso en la UVI no, no era lo que yo esperaba. Yo esperaba que hubiera unas clases así, cómo te diré, que los maestros nos enseñaran como más herramientas, más materiales académicos, más académico y también relacionarlo con el trabajo en campo. Pero no fue así. Si nos enseñaron, pero yo siento que no lo suficiente. Pues si fue muy bonito, fue una experiencia bonita haber estudiado en la UVI. Aunque andaba yo embarazada, me gustó.

3.4.6 Retornos a la escolaridad - oportunidades laborales

Cuando terminé la UVI, el profe Juan Carlos me contactó a la doctora Yolanda. Ella estaba buscando quién pudiera apoyarla en un trabajo que estaba haciendo en un proyecto que salió sobre evaluación a asesores técnicos pedagógicos aquí en la región, en el sur. Pues, me invitó a trabajar con ella, ya trabajé con ella ¿Qué será? Dos meses y medio. Eso también me ayudó mucho porque fui aprendiendo. Se hizo la evaluación a los maestros, era igual, visitar las escuelitas de educación bilingüe. Pero la evaluación no era para los maestros, más que nada era para los asesores técnicos quienes se encargaban de capacitar a los docentes.

Después de eso, con algunos compañeros de la generación decidimos trabajar en equipo y empezamos a buscar cositas, así como a bajar proyectos, gestionar. Pero a través de ello, a través de una organización civil que se llama Zocatello de la Sierra AC que se encuentra en Tatahuicapan, con la maestra Verónica Munier. Ella es una francesa que da clases aquí en la UVI y ella nos apoyó también bastante. Nos dio como ideas de cómo podíamos empezar a trabajar, como auto-emplearnos nosotros mismos. Había compañeros que tenían otro tipo de trabajo, así también temporal, y lo que hacíamos, si conseguíamos nosotros algo también, si nos pagaban lo íbamos juntando juntando y con eso lo juntábamos y dábamos capacitaciones y asesoría. Yo tenía una beca por parte de una institución que se

llama Heifer Internacional, que se dedica también a apoyar a los grupos indígenas y mujeres que se dediquen a trabajos de traspatio, como las hortalizas o criar gallinas.

Pero teníamos nosotros que dar las capacitaciones a las mujeres y nos daban como un apoyo. Un poquito, pero ya era algo ¿no? Pero ese apoyo que me daban no se me quedaba a mí, lo juntábamos, juntábamos todo ese dinero, cada uno de mis compañeros que conseguían algo por ahí, pues igual, lo juntábamos y cuando ya teníamos algo de dinero por ahí nos pagábamos a todos cada mes y de ahí íbamos sacando para capacitaciones para pagarnos, para la comida. Porque por lo general te daban nada más el transporte, no era mucho. Y luego yo traía a Mateo, nos íbamos a las comunidades a dar las capacitaciones, recorridos en campo y ahí andábamos con Mateo, jalándolo también.

Pero después uno de mis compañeros me platicó que iba a llegar una financiera por acá y nos invitaron a una reunión, invité a unos compañeros míos. Casi todos mis compañeros que estaban en el Socatello los invité a esa reunión. Y pues ya algunos fueron y a todos los que fuimos nos interesó y nos quedamos. Éramos varios, creo que seis compañeros que éramos de la UVI estábamos ahí. Empezamos, pero pues ahí nos miden también por colocación, o sea por dinero ¿no? Tienes que colocar y dar un buen seguimiento de tus grupos. Y pues también no sé qué paso, pero hubo compañeros que se salieron, les dieron baja pues, ya los corrieron y ahorita ya soy la única.

Esta asociación no la fundamos nosotros, ya estaba fundada, de hecho teníamos la idea que hacer nuestra propia organización, que se iba llamar Pakmemoquiza, que significa semilla que emerge en Popoluca y Náhuatl. Fue una experiencia muy bonita, yo me acuerdo y quisiera hacer eso, pero me han invitado mis compañeros. Mar me ha invitado a que regrese con su organización que tiene en la Red de Mujeres y trabajar otra vez. Pero ya no me alcanza el tiempo y pues ahí no hay un sueldo fijo. Eso es lo malo también, es bonito, sí se puede, bonito porque convives, andas ahí, apoyas a la gente y eso es muy bonito, bueno aquí también me gusta porque ahorita va a haber más cosas que vamos a ir haciendo.

Porque había compañeros popolucas y nosotros que somos náhuatl. Pero pues ya no se dio, teníamos muchos planes, pero igual había como diferencias entre nosotros, en ideas y eso no nos ayudó a consolidar nuestro grupo. Y luego ya nos desintegramos. Y estábamos con Socatello porque ellos ya tenían una organización ya estable y podían gestionar recursos y nos los otorgaban. Y con ellos nos vinculamos por la maestra Verónica. Ella lo

formó el grupo, la asociación, aunque ella no tiene ningún cargo ahí, pero si ella no está, eso no se mueve. Nos invitó, nos dijo: *-Mientras que van a salir, pueden trabajar aquí-*.

Pero lo malo era que cuando bajaba un recurso, cuando venía no tanto para dar a las personas para comprar sus productos dependiendo del dinero que se estaba pidiendo ¿para qué era? Pues se les daba; pero luego a nosotros ya no nos daban ni para el viático y eso ya no nos gustó. Pues gastábamos nosotros y a nosotros no nos quedaba nada, y uno pues ¿qué come? ¿Verdad? Y por eso fue que me salí también, sí me gustaba lo que hacía, pero también, como es bonito porque convives con mucha gente y la satisfacción era que les estábamos enseñando a las personas y nosotros estábamos también aprendiendo con ellos.

Porque cuando uno le enseña a otras personas va aprendiendo con las otras personas. Por ejemplo, con las personas que participamos aprendimos a hacer la medicina herbolaria. Algunas señoras ya sabían porque estaban en unas capacitaciones con unas señoras en Mina y así aprendimos también nosotros, a la medicina herbolaria, ya sea para consumo humano o animal. Fue lo que aprendimos.

Después que salimos de la UVI, estuvimos seis meses en esta asociación, solo seis meses, luego entré a trabajar en SOMIC. Tengo ya dos años cumplidos de trabajar en SOMIC, desde el 2010. Tengo tres años desde que salí de la UVI. El 2010 y entré a trabajar en SOMIC en septiembre, julio, agosto.

Entonces fue así: primero trabajé dos meses y medio con Yolanda, trabajábamos también con Socatello, pero luego nos salían así cositas y pues íbamos. Después nos fuimos a aplicar encuestas sobre migración con el CIESAS. Por otros compañeros que tenían contactos y nos invitaban a trabajar, otros compañeros conseguían y nos decían: *-¡¡Fijate!!! Estas personas están necesitando gente para aplicar encuestas, van a aplicar encuestas en la región, traen gente de Xalapa que estudian en la UV, pero igual quieren gente de acá porque conocen la región-*.

¿Cuánto tiempo habré trabajado en Socatello? No me acuerdo, porque terminamos en julio, de ahí hice el trabajo recepcional. Porque las dos trabajamos con Mar, bueno es que trabajamos en Socatello y así varias cosas. Eso de Pakmemoquisa fue un intento de asociación civil. Fue saliendo de la UVI verdad, que nos organizamos. Entonces mientras estaban en Socatello, también estaban en Pakmemoquisa. Queríamos formar, pero no lo

podimos consolidar, formar bien, ya no se hizo, porque seguíamos trabajando en eso, salimos, pero no era dinero seguro.

En Pakmemoquisa era Mar, era Pancho, era yo, éramos un equipo de jóvenes de la UVI, pero no había un líder. Todos éramos, todos aportábamos, todos, todos, pero no era una organización civil. Era un grupo que nació en el interés de querer hacer, cómo te diré, de conseguir un trabajo. De ser autónomos nosotros mismos, ya estábamos en Socatello de la Sierra y trabajábamos otros proyectos, pero queríamos hacer nuestra propia organización civil, pero no funcionaba muy bien porque había pequeñas diferencias también entre nosotros, no nos poníamos de acuerdo. Pero cuando trabajábamos con Socatello de los pequeños recursos que se bajaban, trabajábamos nos daban, te digo de la beca de Heifer también fue por Socatello, que Vero dijo.

Bueno lo que pasa es que la maestra Verónica la verdad yo la admiro bastante, mi respeto para ella, pero ella piensa siempre por la comunidad, por la gente de la comunidad pero no piensa por ella, no piensa por los que andan trabajando, ella piensa los que trabajan que trabajen duro, a poco no comen, no visten, el dinero que vas a ganar tú lo tienes que compartir con la gente, por ejemplo, tú vas a un proyecto y dice ahí tanto es para la comunidad, entonces ese dinero no lo puedes tocar, es para la comunidad, ahora para el pago de técnicos que éramos nosotros, eso era para técnicos y no, ella no, si técnicos, ponte que son 10000 pesos para el pago del técnico, pero ella decía que no, es mucho, la mitad se viene para la camioneta de Socatello, para esto, que para los trámites de no sé qué, que para ir para Hacienda y para la otra parte otra vez hay que darle otro poco y nosotros ¿Qué nos quedábamos? Casi nada, ni la mitad y ni para recuperar lo del transporte, lo único que haría era por lo menos lo del transporte y entonces qué comías, para qué estoy dando mi trabajo, sí me gusta y mucho me gustaba, pero yo tengo un hijo, le decía, y por eso nos salimos

Y todo lo movíamos por Socatello, pero así fue y sí, por eso decidimos salir, bueno, yo decidí salirme, de ahí uno por uno se fueron saliendo de mis compañeros y Mar sí se quedó con Verónica, ella sí se quedó con Socatello, pero ella más que nada se quedó por aprender, y sí, vas aprendiendo mucho de Verónica y aprendió y fue relacionándose, relacionándose, tuvo contactos que luego pues. Ella misma la contactaba. Buscó los contactos con por ejemplo el Instituto Veracruzano de la Mujer, el IVM.

De ahí nació el interés de trabajar la Red de Mujeres, porque empezó a trabajar con las mujeres y les daba talleres sobre equidad y género y no sé qué y ahí se metió y se metió, pero ahí ella estaba recibiendo un sueldo, no mucho poquito, pero era algo, tenía un sueldo básico en el IVM y de ahí de los proyectos que iba ella, pues, el IVM se lo daba, ella no más decía tienes que hacerme esto y mandarme un informe o hacer esto para que se te pueda dar y sí le daban para capacitación para hacer talleres y sí le daban para comida para viático de las señoras para todo porque ahí viene y ahí fue ella, hasta que un día, no, pues vamos a hacer la Red de Mujeres, y se hizo una organización civil, hizo su organización civil, Red de Mujeres y hasta ahorita creo que tiene un sueldo porque trabaja para el Instituto Veracruzano de Mujeres.

Entonces cuando fue lo del trabajo de las encuestas para el CIESAS, nos avisa un compañero. Nos decía: *-Quieren siete-*. Y conseguimos a otros compañeros y nos metíamos ahí, y nos pagaban 100 ó 150 pesos por encuesta, nos daban la comida y el hospedaje. La experiencia estuvo bonita, porque también uno va aprendiendo, aprendes a cómo preguntarles a las personas y eso te ayuda. Porque a veces las preguntas que vienen traen muchas palabras técnicas, tienen mucho tecnicismos, y la gente aunque le preguntes no te va a responder porque la pregunta no está de acuerdo al contexto en el que se encuentra. Entonces una tiene que ir la modificando, depende del lugar en donde estés, claro siempre y cuando obteniendo la información que se te pide.

Y eso nos lo explicaban las personas que venían, nos daban una capacitación rápida antes de ir a campo y ya nos decían. Y pues eso también a mí me ha ayudado bastante, para saber cómo preguntar, cómo ir con la gente también. Y así. Y aun así ya estábamos con Socatello. Pues nos íbamos y luego seguíamos con ellos, pero sí creo que tardé como seis u ocho meses, creo. Creo que hasta en agosto creo que terminé con Socatello. Porque ya en setiembre empecé de lleno con SOMIC, tengo ya dos años en SOMIC.

En SOMIC ha sido también muy bonito, muy bonito, porque compartes muchas cosas con las señoras. En SOMIC es más que todo trabajo con las mujeres, o sea aquí otorgamos créditos a las señoras. Pero no solo nos quedamos con dar un crédito, sino también las capacitamos a las señoras sobre cajas de ahorro, sobre cómo administrar su negocio también. Y no solo quedamos ahí, porque luego hay gente que te cuenta sus cosas, pues

servimos para todo también. Porque luego hay gente que te encuentras y te cuenta sus cosas.

Y para mí eso es muy bonito, saber que si la señora se siente mal y quiere que alguien la escuche, y cuando tienen esa confianza pues te ven más como una amiga. Y eso es bonito. Yo me llevo con muchas señora, muchísimas señoras, por los grupos que tengo, cuando voy son bien lindas las señoras, se ponen contentas y todo. Y eso también me hace sentir bien. Y me gusta el trabajo que tengo aquí, me gusta. Con mis compañeros me llevo muy bien y con mi jefe, pues yo creo que es como todo, a veces es un poquito más estricto, pero es amable y me llevo bien con él.

Ahora hay el proyecto de que me den, como se dice, un trabajo mejor. Que me hagan como coordinado. Eso me dijeron, pero está dentro de una propuesta todavía. A mí me dijo mi jefe de aquí, me dijo que sería el gerente de dirección, de promoción le dicen ellos, porque hay como escalas. Porque cuando estuvo por acá me dijo que él estaba pensando aperturar más regiones para tener más colocación en esta zona. Pero también estaba pensando que tendría que haber una coordinación. Para que si se va a contratar más gente de la zona, pero tiene que ser gente que hable la lengua, ya sea el Náhuatl o el Popoluca, y como yo tengo tiempo también ahí y yo hablo la lengua, pues cualquier cosa que ellos necesitan siempre me buscan y yo estoy ahí, los apoyo y todo. Aparte de mi trabajo que hago, los apoyo.

Y también por eso ellos han visto que le he echado ganas y por eso me sigo manteniendo ahí. Y por eso él me dijo que me iba a proponer para coordinadora. Lo mismo me dijo el gerente también, de hecho ya les dijo a mis compañeros también, que si salía esta propuesta ya no iba ser promotora, iba a ser coordinadora. Pero el proyecto que está elaborando el director de promoción sea aprobado por los jefes. Porque hay los analistas de crédito, directores de promoción, el gerente regional, ellos son los que deciden si sí o no, si se va a empezar con ese nuevo proyecto, con ese nuevo producto.

Pero fijate que yo pienso que si no hubiera estudiado, igual estaría trabajando, igual estaría luchando para salir adelante. No sé, a lo mejor, porque allá en la UVI me enseñaron algunas cosas que me están sirviendo ahorita en la vida. Pero igual creo que no tanto porque yo siempre he sido de las personas que he buscado como mantenerme, trabajar y salir adelante, aunque no hubiera estudiando en la UVI yo hubiera buscado otras opciones

para salir adelante. Porque igual, como te digo, mucho, mucho que me sirva la UVI para buscar empleo, no. En algunas cosas que me ha enseñado como conocimiento, sí. Pero para buscar trabajo que sea por la UVI, no. Porque, como te digo, aquí en mi trabajo tengo compañeros que solo tienen prepa y no porque han estudiado en la universidad o tenga una carrera me dieron el empleo.

Como que a los de SOMIC no les importa que yo tenga la licenciatura, no me pagan por eso, ni me lo reconocen. Podría hacer el mismo trabajo con la prepa. Además, otros de mis compañeros de la UVI no han encontrado trabajo. Y otros como no han encontrado, han buscado otras opciones, como compañeros que, como te contaba, están estudiando la maestría y que se han metido en otras cosas. Porque son curiosos y les gusta, han andado ahí, aunque no te paguen y prestes tus servicios, esos vínculos, esas relaciones que tienes y con lo que te den de tus viáticos, algún día ellos te pueden ayudar a seguir estudiando. Así como mi compañero René. Él, cuando salió no le daban más de 1000 pesos como becario de Gunther y él siguió estudiando la maestría y creo que ya está a punto de terminar. Como él, así hay otros compañeros que así le han buscado, pero hay también otros compañeros que ya se han conformado.

Y yo, independientemente de la UVI tengo que buscar otras opciones, no me puedo quedar ahí, no me puedo quedar ahí. La verdad no he buscado empleos donde me pidan la licenciatura. Pero la verdad, aunque no ahora, si me ha servido en los trabajitos chiquitos que he tenido, que aunque chiquitos fueron buenos. Aprendí y me pagaron y los obtuve esos si porque estudié, por la universidad. Lo de Yolanda y lo del CIESAS y ahora que, además de los de SOMIC, por unos meses estoy haciendo un trabajo para Yolanda otra vez.

Eso sí es una oportunidad por haber estudiado. Pero no para encontrar un trabajo estable, fijo, así como una plaza de trabajo. El trabajo de ahora con Yolanda es por el perfil de la carrera, por eso también, pero es mucho más por las relaciones, por un lazo de amistad que ya tengo con ella. Porque ahora han contratado personas con maestría, es lo que ella me ha dicho, pero ya me conoce y sabe que lo voy a poder hacer y me da la oportunidad. Los otros no son de la zona, son de Xalapa, de Puebla, de Baja California. A mí me tocó por acá.

Y de las cosas que he aprendido, te cuento, por ejemplo, ha sido a hacer entrevista, conocer cómo se encuentra la educación en la región, cómo se está dando la educación aquí

en la región, eso sí me ha ayudado bastante. Y eso lo aprendo aquí en el trabajo, pero la base de la licenciatura me la da haber aprendido a relacionarme con las personas, a llegar a la gente, a aplicar una entrevista, a preguntar. Ellos mandan una lista de preguntas, un cuestionario, que se aplica. Ya nos mandan un guión, sobre lo que ellos quieren saber, la información que necesitan y lo que nos mandan las preguntas, nada más es eso, yo me guío del guión que mandan. Pero lo que a mí sí me ayuda es a cómo relacionarme con otras personas, con maestros, directores, supervisores a los jefes de zonas y eso. Eso es bonito porque los vas conociendo y sobre todo conoces su trabajo y cómo lo están haciendo. ¿Cómo se dice? Se aprende bastante, siempre se aprende.

A veces hasta me dan ganas de ser maestra, yo digo, si tuviera la oportunidad de tener una plaza, yo le echaría ganas y planearía mi trabajo con los niños y no daría una clase no planeada, no llegaría a decirle a los niños háganme una tarea o un dictado y ya, y otra vez al receso y la misma rutina de siempre sin planear. No todos los maestros son así, pero hay algunos, y la verdad es que solo están por el sueldo y no le están echando ganas. Y pues ya uno va conociendo el trabajo que están haciendo y te vas dando cuenta que muchos no están ahí por vocación, sino solo porque heredaron la plaza de algún familiar, por eso. Y pues uno va conociendo también que están ahí y la corrupción está, porque si tienes la oportunidad de dar un examen, no vas a quedar aunque pases el examen, porque necesitas que una persona te ayude. Eso a mí me lo han dicho, el supervisor escolar, algunos maestros, me han dicho que no es fácil llegar a ser maestro a menos que alguien te ayude, ellos le dicen que tengas un padrino. Uno se da cuenta de la situación, eso es lo que he aprendido.

Porque para el empleo en esto de SOMIC, yo me refiero, si me piden mi curriculum y no por haber terminado la carrera me han contratado ahí, sino porque de por si necesitaban empleados. Pero si solo pidieran un perfil, que tuvieras una carrera, como administración de empresas, a mí no me van a dar ese trabajo, porque te están pidiendo un perfil que yo no tengo y estoy segura que no me hubieran dado el trabajo. Por eso te estoy diciendo que no es tanto por la carrera, no es tanto, pero si se pusieran estrictos y pedirían un perfil académico, tampoco estarían mis compañeros que solo tienen prepa o la secundaria, no tendrían la oportunidad de estar trabajando ahí, pero si lo exigieran también pagarían más, como una carrera terminada.

No me están pagando al nivel de la carrera, para ellos soy como los demás, como si tuviera solo la prepa. Lo que me han ofrecido de la coordinación tampoco es mucho por la carrera, es más por cómo yo soy. Cómo hago las cosas, porque le echo ganas. Es más porque yo le echo ganas al trabajo. Así tuviera una carrera y si yo no le echara ganas pues no me lo daría, a mi si me piden algo yo lo hago, si me piden algún apoyo, yo lo hago si me ponen alguna meta yo lo hago y porque me gusta cumplir con el trabajo y porque quiero ganar otro poquito más. Por ejemplo, algunos compañeros de su sueldo que ganan 2300, le dieron otros 4000 pesos, hoy le depositaron con sus incentivos como 7000 pesos pero le descontaron como 1000 pesos de impuestos, le depositaron como 6000 y algo porque completó la meta.

Y por eso una le echa ganas, porque yo no quiero quedarme ahí, ni quiero ganar 2300 a la quincena, es muy poquito, no alcanza para nada y solo en transporte se va. Porque ahí puedes ganar más, pero todo depende del esfuerzo que hagas, de eso depende. Y puedes ir escalando dependiendo del esfuerzo que hagas, no por el perfil que tengas. El gerente nomas, solo tiene la prepa, ahora esta estudiado la carrera en la UPAV y creo que apenas está en el primer semestre. Lo invitaron por la experiencia que tenía, ya tenía tres años trabajando para una financiera, era promotor, y cuando entró aquí, entró como promotor también y como vieron su colocación.

Por otro lado, la UVI sí me dio varias cosas. Me enseñó cosas importantes que hoy yo reconozco y uso. Me dio herramientas, como para elaborar un diagnóstico, un proyecto. Pancho puede también. No más que no nos hemos puesto las pilas para poder auto-emplearnos. Podemos hacer muchas cosas, que la UVI nos dio, podemos a lo mejor armar un grupo por acá de mujeres, hombres y gestionar recursos ante otras instituciones, ya sea para capacitación o para dar asesoría a las personas. Nos podemos meter como técnicos. A lo mejor para dar capacitación así sencilla. Tal vez como técnicos agrónomos no, pero sí para dar capacitación sencilla. Sobre cómo hacer compostas también, si se puede, solo es cuestión de decidírnos también. Sí nos dio las herramientas para hacer algunas cosas.

Yo no me arrepiento de haber estudiado en la UVI, a mí me gustó mucho haber estudiado en la UVI, pero el que nos esté ayudando a conseguir empleo no, esa es como una limitante que tenemos. Están casi todos así, otros compañeros están trabajando de otra cosa, han migrado, o se fueron a trabajar mejor, porque no han encontrado trabajo, se

fueron a Monterrey, a Ciudad Juárez en la maquila y en Sinaloa en la agricultura. Otros compañeros son maestros, que consiguieron una plaza y son maestros. Que presentaron el examen hace un año, el que era coordinador de la UVI fue presidente municipal el año pasado y fueron a platicar con él y les ayudó y quedaron para maestros. Pero yo no supe, no me enteré. Bueno, yo fui a presentar el examen, como dos veces, pero me dijeron que no quedé y como no busqué quien me ayudará, quien me apoyara, por eso. Y ellos pues fueron a platicar con el presidente municipal y como se llevaban muy bien cuando él era coordinador los apoyó, quedaron como cuatro. Y hay otros que han quedado ahí porque les heredó la plaza su papá o su hermano o algún familiar.

El examen lo convoca a Xalapa por la SEP, salen convocatorias. De la CDI una puede entrar como promotora, promotor, pero solo te dan una beca, no puedes llegar a aspirar un puesto más porque no tienen la carrera ni el perfil que ellos piden. Lo único que te dan es para ser becario. Hay muchos compañeros que están trabajando en la CDI, pero como becarios, y ¿cuánto te dan como becario? 2000 pesos al mes, ¡al mes! Y eso es nada más para ir a visitar los grupos que están trabajando con algún apoyo económico que recibieron de la CDI. A lo mejor están trabajando con criar gallinas o hortalizas, algo, o algún proyecto productivo que están realizando ahí y es lo que va a revisar el promotor o la promotora. Pero más no te dan, no pasas de ser becaria.

Actualmente si te das cuenta, en México hay mucho desempleo. Hay muchos que tienen una carrera, estudiaron Medicina, Licenciados en Derecho, Ingenieros, no sé, cualquier otra carrera, ¿no? Pero tampoco tienen empleo, y ¿qué hacen? Andan de taxistas. De hecho, en las entrevistas que aplicamos del CIESAS, ellos querían saber, su muestreo era sobre migración. ¿Cuántas personas han migrado? y ¿por qué? Y dentro de eso lo que hemos encontrado es que muchos profesionistas que han migrado a EE.UU., a Monterrey, a Ciudad Juárez, en Oteapan, en Cosolea, porque lo hemos aplicado en Acayucan, en Mina, y aquí en la región, te encuentras con mucha gente que estudió una carrera, o estudió para pedagogía también y andan de taxista.

Entonces sí es importante el estudio, pero no siempre vas a tener la oportunidad de encontrar un trabajo, sino cuentas con el apoyo de una persona, la palanca le dicen, que te ayude. Pero igual yo creo que la experiencia que te deja es importante. No sé, yo digo sí por la experiencia que vayas aprendiendo, pues sí vale la pena estudiar. Ya dependerá si

encontrarás trabajo o no. Porque en la vida uno no sabe, a lo mejor uno si encuentre y otro que no, no digo que todos ¿verdad?

Pero sí vale la pena estudiar. Si no valdría la pena estudiar, no le diría a Mateo que estudie, yo tengo sueños de que Mateo estudie, de que él estudie una carrera, no sé cómo le vaya, quién sabe, pero quiero que él estudie, que se supere porque sí es importante estudiar. Que no se quede nada más con terminar la primaria o la secundaria, que vaya aprendiendo otras cosas, que conozca, que adquiriera otras experiencias, otros conocimientos, que le van a servir en algo, que sí le van a servir.

3.4.7 Huazuntlán y sus cambios

Pues eso que te cuento también es mi idea, es cómo yo lo veo. Porque las cosas dependen de cómo cada uno las ve y también de cómo va cambiando todo. Aquí en Huazuntlán, ha cambiado, no se mantiene. No puede ser igual ahorita la generación que está ahorita a las generaciones anteriores, ha ido cambiado en ideas, en algunos comportamientos, en algunas costumbres también. Por ejemplo: Antes, me contaba mi mamá, las mujeres no podían decidir con quién casarse o no podían decidir cuántos hijos querían tener. No podían decidir que si querían seguir estudiando, decidían los padres. Sí los padres decidían que ya no estudiaras pues ya no estudiabas y te quedabas en la casa y a cierta edad te casas. Entonces eso ha cambiado mucho porque hoy en día ya no es así. Hoy en día hay muchos jóvenes que estudian, y si otros que no estudian, no porque los papás no quieran, sino porque la situación económica no lo permite. Y anteriormente pues de plano era porque los papás no querían. Por eso. Y porque tenían esa idea de que la mujer era solo para casarse y tener hijos, no para estudiar. Pues esas ideas yo creo que han cambiado para bien, pues si para que las niñas y los niños de hoy puedan seguir estudiando.

Y ahorita pues con los nuevos programas que han surgido del gobierno, como el programa de apoyo de Oportunidades, para que los niños estudien, hasta la secundaria, ahorita tengo entendido que hasta la prepa o la carrera les van a seguir apoyando. Ahorita también va a depender del alumno que le echa ganas y que no se casen pronto, porque por lo general se casan pronto, si te das cuenta jovencitos que los ves por ahí que tienen doce

años ya andan abrazados con una novia, y que por un accidente se embarazan, o la embarazan, ni modo, a casarse.

Todavía se ve, pero ya no es tanto porque el papá los obliga, sino porque, no sé, a lo mejor no existe esa conciencia, o ese no sé esa responsabilidad de decir ¿qué quiero para la vida? A lo mejor voy a seguir estudiando o me caso pronto. Yo digo que más que los jóvenes y también por los padres, porque hay algunos papás que no les dicen a sus hijos. Yo no puedo aceptar a que mi hijo a los doce, trece o catorce años ya asuma un compromiso de ir a pedir permiso con una muchacha o decirle porque ya no estamos en esos tiempos. Ahorita ya dan información en las escuelas, en los centros de salud, de que los niños se tienen que cuidar, las niñas también. Entonces yo creo que ya también depende de los padres, de la educación que les den a sus hijos. Porque a los doce años yo siento que están muy chicos como ya para tener un novio o una novia. Ponle que a los catorce o quince si no, pero también explicándoles que no con la primera ya va ser para casarse solo para conocerla y que lo importante es que siga estudiando.

Porque qué va a hacer si se casa a los quince o dieciséis años y embaraza a la niña y van a tener un hijo. ¿Ya saben las responsabilidades que van a tener? ¿Saben el paquete que se van a echar al criar un hijo? No saben esa responsabilidad. Eso también como que irles platicando para que ellos también vayan viendo la magnitud de la responsabilidad que van a asumir de ser padres tan pequeños, porque también eso ha sucedido. Pero por lo regular ahorita aquí yo he visto chiquillos de doce, trece años ya andan con novia, dieciséis años ya tienen un hijo. Yo siento que también ya depende mucho de la educación que les den los papás, que platiquen con sus hijos también.

Y los papás no los obligan, antes era diferente porque antes te casaban. Me contó mi mamá que ella no quería casarse, a ella la casaron, ella no decidió con quien casarse, los que decidieron fueron sus padres y ahorita no, ahorita los que deciden son los jóvenes con quien se quieren casar, son ellos, ya no los papás. Pero como que hace falta comunicación, yo digo entre los papás y los hijos. Pues pueden tener novia, conocerse, pero cuidarse, con anticonceptivos, no sé, preservativos que dan en el centro de salud, aunque es muy chico. Yo siento, que por a esa edad no pueden empezar con una actividad sexual, muy pronta edad ¿no? Por eso se les dice ¿no?

Yo creo que la responsabilidad de los padres es de explicarles que no, que no pues, no está en condiciones de tener una relación de un noviazgo a los quince años, es demasiado chico, son niños todavía. Y yo creo que también es la familia, porque algunos padres apoyan a sus hijos, ah bueno pues si ya tienes novia, ya el niño quiere ir a pedir permiso con el papá de la chica y ya van los papás y van a hacer formal el noviazgo. Y pues luego ya los niños, como ya dieron aprobación los papás, pasan a la otra etapa de tener relaciones sexuales porque quieren experimentar. No tanto porque sienten ese amor, sino porque quieren saber, tienen esa curiosidad y pues se casan y luego se arrepienten, porque eso ha pasado. Cuando ya están casados ya luego se arrepienten, porque están chicos y luego se separan.

Y se encuentran otra novia, así he visto ahorita. Ahorita ya he visto que, por ejemplo, los muchachitos que se casaron chiquitos, que ahorita ya tienen como sus diecinueve años, tienen otra novia, pero viven con, ahorita lo que veo es que viven todavía con la que es su esposa y tienen dos o tres hijos y van a la secundaria y andan de novios con las niñas de la secundaria, otros se separan, pero otros siguen con la esposa y andan de novios con las niñas de la secundaria, es lo que he visto ahorita.

Y ahí hay algunos que se separan, ya no lo ven como algo malo. No sé si eso esté bien o esté mal, pero antes no se veía eso. Había como más respeto por el matrimonio, ahorita ya no, ya como que les vale, también. Por un lado pues yo digo como que ha sido como un poquito mal ¿no? porque se ha perdido el respeto. Lo moral de una persona, los valores, se han perdido ciertos valores, también y por otro lado pues también ya las mujeres, como te digo, ahora tienen más participación ya en casa, en la sociedad, ya no es la mujer que tenía que estar en la casa y no opinar en las decisiones que pasan en la familia. Ahorita ya no, por lo regular lo que veo ahorita son las mujeres más las que deciden. Porque son las mujeres que no tendrán estudios ni nada, a lo mejor no más terminaron la primaria, pero son las que están sacando adelante la familia. Se dedican a un negocio o algo y están ayudando al esposo, pues yo creo que esa es una gran aportación que están dando.

Antes, te digo, que la mujer no podía trabajar, o sea tener un trabajo donde perciba una remuneración económica, como el mío. Antes solo era el trabajo de la casa y no era valorado como un trabajo, era tu deber, y no es un trabajo valorado porque no percibes una remuneración económica. Entonces era un deber tuyo como mujer, hacer la comida, atender

a tu esposo, atender a tus hijos y tener hijos, hijos, hijos y no había un límite hasta que el marido quisiera y no podías cuidarte con algún anticonceptivo. No, porque el marido era el que decidía por ti y ahorita ya no.

Ahorita las mujeres son las que deciden cuántos hijos quieren tener, claro con su pareja también. Pues yo veo que en eso ha cambiado en algo y pues está bien, yo lo veo como algo bueno. Sí, porque antes las mujeres no podían trabajar, solo en cosas de la casa, hoy en día ves a las mujeres trabajando, no sé, atendiendo algún negocio, o trabajando para otra persona, para un empresa.

Algunos hombres también ya hacen algunas cosas de la casa, ya no lo ven como algo mal, antes lo veían como algo malo. Incluso hasta mi mamá, cuando me junté con Pancho, hace cinco años. Pues él me ayudaba en la casa, lavaba los trastes y yo veo que eso se ha perdido un poquito porque mi mamá también ha influido mucho. Porque mi mamá decía: *-Cómo es posible que tu esposo va a estar lavando los trastes, ¿o va a barrer la casa? Eso es tu deber como mujer, él no lo tienen que hacer-*. Mi mamá tiene esa idea porque ella creció así, pero mi papá le dice: *-No, mi hija trabaja-* le dice, *-Y ella llega cansada y también le puede ayudar su esposo, él le puede ayudar, él está ahí y que le ayude en algo aunque sea-*.

Y mi papá cuando llega a la casa, se pone a barrer el patio, se pone a recoger la basura, y eso les ha enseñado a mis hermanos. Ernesto se lava su ropa, a mano, tiene la lavadora pero lo lava a mano porque no le gusta que la lavadora le maltrate su ropa. Lava los trastes, cuando mi mamá no tiene tiempo él barre. Mi otro hermano preparaba la comida, se distribuían las actividades en la casa. Y eso también pues lo fueron aprendiendo con mi papá. Porque mi mamá pues tenía esa idea y no los dejaba, y pues yo le decía: *-Déjalos que lo hagan, para que también te ayuden un poco, le digo y pues también no va pasar nada si ellos trabajan-*. Y ella decía: *-No pues, cuando encuentren sus mujeres, las mujeres no van a querer hacer nada y van a dejar a que ellos trabajen-*.

Y yo les decía que no, porque eso va depender de la comunicación que tengan con su pareja. Sí van a distribuirse las actividades, así lo van a hacer, no quiere decir que tus hijos sean mandilones. Así les dicen aquí, mandilones. Sino que es una forma de poder apoyar en las cosas que se hacen en la casa, en el quehacer y lo fue entendiendo poco a poco.

A mí Pancho me ayuda, a veces, él lava la ropa, si te das cuenta yo no lavo ropa, y barre la casa, todo, la ropa de los tres. Yo lo que hago es la comida, pero ahorita no, porque estás aquí, hago la comida para todos, pero cuando no, él lo hace y ya yo desayuno con ellos, yo me voy, y en la comida cuando no llego, ellos ya hicieron su comida, ya comieron, porque a veces yo llego muy tarde. Ahorita también, como no teníamos gas, tenían que cocinar en la lumbre, no es lo mismo cocinar en la lumbre cuando no estás acostumbrada, pues ya en la estufa es más rápido, guisa unos huevitos y ya está lista la comida, y así, pero igual él me ha ayudado. Pero hay algunos que no son así.

Pues y así como ésto que te platico ha cambiado también costumbres del pueblo. Se han perdido, pues cosas buenas también se han perdido, por ejemplo antes la gente colaboraba en cosas de la comunidad ¿no? O cuando construían la casa a alguna familia, pues se apoyaban, le decían ayuda mutua, nosotros en Náhuatl le decimos Tapalewilis. Toda la gente ayudaba, las señoras ayudaban en los quehaceres de la casa, y los hombres iban al campo a apoyar a las personas, no sé, a sembrar el maíz o a cosecharle.

O si van a construir una casa, venían diez a quince personas y la levantaban luego, luego. En un día levantaban una casa de palma, y se ayudaban y las señoras venían y traían pollos, guajolotes y hacían una comida para la gente y no se gastaba mucho, porque entre la gente se apoyaba, para la construcción y la comida. Pero eso se perdió. Hoy en día si vas a hacerte una casita, pues te va costar, porque vas a tener que buscar quien te ayude, pero le tienes que pagar y esas cositas se han perdido. Eso era un valor muy importante pues avanzabas mucho, ahora si vas a sembrar una hectárea o dos hectáreas en un día terminabas, porque iban 20 o 25 personas a apoyarte, las más conocidas, las más cercanas a ti, los familiares, iban. Además, era un espacio de convivencia también, porque, convivían las personas, los hombres allá en el campo y las mujeres acá en la cocina, era un espacio de convivencia también, convivían las personas. Eso se perdió, yo veo que ya no, ya no se ocupan esas cosas.

Mi tío tiene que ir a sembrar solito; a veces lleva a mi otro tío que vive aquí en frente, pero le paga. Ya se perdió pues esa costumbre que había, ahorita es con dinero todo, y también algunas fiestas patronales que se hacían aquí en la comunidad ya se perdieron también. Y también se ha perdido porque hay muchas religiones, hay mucha gente que ya no, ya no existe aquí mucho el catolicismo, se ha ido perdiendo, hay poquitos. Porque ya

hay un mundo de religiones aquí, entonces de cierta manera se ha perdido ciertas costumbres, por lo mismo.

Yo no sé, si era bueno o era malo, pero antes yo veía que en la fiesta de navidad la gente salía, construía su “viejito”. Construían a un viejo, a un señor y lo llenaban de hojas de plátano seco y le ponen su pantalón, su camisa, su brazo, todo y ya lo llevaban por todo el pueblo como si fuera una peregrinación. Iba la persona como para pedir un apoyo económico para el fin de año hacerse su comida, y se hacia la comida de fin de año, era un grupo de personas, como un equipo, y bailaban, cantaban, pero ahorita ya no. Le decían la “fiesta del viejo” y mucha gente iba con su viejo o para comprar sus cohetes y quemarlos, para hacer la fiesta del viejo, se perdió también eso. Y era bonito, porque era un espacio para convivir con la gente, porque ya con lo que se recaudaba y porque era la fiesta para el viejo, el fin de año, era el año viejo que se iba.

Entonces, por ejemplo, yo recuerdo que cuando estaba más chica, toda mi familia se reunía en ese año. Pero para Pancho no era así porque en su familia nunca lo hicieron, pero aquí en la familia sí, yo veía que venían todos mis tíos de Ciudad Juárez, para ese año todos tenían que estar aquí. La familia de mi abuela, de mi mamá, la familia de mi papá, todos nos reuníamos aquí. A veces compraban comida bastante, y convivíamos el 31, el 24 y aquí el primero estábamos aquí todos como familia, era así como un espacio de decirnos “te quiero”, nos dábamos un abrazo, era un espacio de convivencia de decir qué me pasó el año pasado, cómo me va a ir este año, de ver mis metas para este nuevo año, y yo veía lo que hacían mis papás y mis tíos, mis abuelos, era un espacio de convivencia de estar en armonía con la familia, de convivir y eso también se ha perdido.

Algunos si lo hacen todavía, pero aquí en mi familia no, porque algunos ya son de alguna religiones, y como las religiones, pues uno va aprendiendo y pues dicen que son fiestas paganas, costumbres que a Jehová no le agradan y también ha sido como algo que uno dice, pues ya no voy a participar en esas cosas y en esos tiempos, pues mi abuelita se va a la reunión de la iglesia evangélica y no está aquí. Y pues nosotros también ya no participamos de esas cosas. En ese sentido la familia se ha dividido, porque no se participan en esas cosas. En algún cumpleaños tampoco participamos. A veces mi papá se enoja, por ejemplo, cuando hay algún cumpleaños aquí en la familia y a nosotros nos invitan, nosotros no vamos. Y no porque no queramos compartir con ellos, sino porque no estamos de

acuerdo en celebrar alguna festividad, algún cumpleaños en honor de alguna persona. Porque no se puede hacer una fiesta en honor a una persona. Por eso es que no participamos en esas cosas. Bueno, yo a mi papá ya le he explicado, pero mi papá no lo acepta y no le agrada eso.

Yo digo que igual las cosas cambian por algunas cosas que afectan como la televisión. La televisión ha influido mucho, lo de las modas se han perdido mucho. Se ha perdido nuestra forma de vestir, hasta nuestra forma de hablar, ¿no? Muchas personas que no quieren hablar el Náhuatl, muchas, la mayoría ya no lee Náhuatl, sólo el español. Por ejemplo, los jóvenes que van a estudiar a Chinameca, y les preguntan: *-Oye, tú que vienes de allá, ¿hablas Náhuatl?-. -¡No! Yo hablo español, yo no hablo eso-*.

O van a la ciudad y se avergüenzan de su lengua. Y eso se ha ido perdiendo por la televisión, por las modas, que nos han influido, yo digo que la globalización nos ha ido bombardeando con sus cosas también, con los programas de televisión que pasan y eso lo que también se ha ido perdiendo, la lengua, la ropa, nuestra propia ropa de acá que antes se usaba.

Antes la ropa que se usaba acá era el refajo y ya no, el refajo era un trapo que las abuelitas envolvían y la blusa era bordada, eso ya no se usa. A veces sin blusa. Y antes no había pena pues, no había esa morbosidad de ahorita de ver una mujer ahora sin nada enseñando los senos. Y no decían nada, ahora ya no, los hombres ven a una mujer así y ya están con la morbosidad y eso se ha perdido. La ropa ya casi nadie lo usa, ni mi abuelita usa esa ropa, se ha perdido. Y eso porque los programas, vemos a las modelos que visten así, y decimos yo quiero vestir así, yo quiero esa ropa que vi, quiero sus aretes, sus accesorios, quiero combinar mi ropa. Y los que tienen un poquito, pues compran su ropa, a la moda según, eso también ha influido bastante. Los jóvenes de hoy no más lo vemos en el tipo de música que escuchan.

Y esos cambios que te digo, yo creo que algunos si han sido para peor. Por ejemplo, el tipo de música que escuchan los jóvenes, pues hay mucho que incitan a la violencia y este, eso está promoviendo la violencia en los niños cuando escuchan esa música. Yo creo que eso sí está un poquito mal.

Hubo un cierto tiempo, no sé en qué año estuvo, estaba muy de moda la banda de los cholos aquí. La banda de los cholos, pues en Ciudad Juárez hay mucho eso de la “Banda de

los Cholillos”, que le dicen. Que usan los pantalones anchos y las camisas grandes, floreadas, así llamativas y el cabello así como mohicano, le dicen, largo. Y hubo una temporada, en que los jóvenes que se fueron a Ciudad Juárez venían y se comportaban como los cholos, porque los cholos de Ciudad Juárez eran bien violentos, golpeaban a cualquiera, violaban a las muchachas. Aquí no llegaron a ese extremo, pero se sentían, llegaban y se creían; y como son los cholos, les tenías que tener miedo y cierto respeto y decían éste es mi barrio. Porque mi tío llegó a comportarse así, llegó así ya todo cholo, con su pantalón grande y su camisa, fumaba ya cocaína, porque los cholos son así, los de Ciudad Juárez, se drogaba ya. Porque se sentían así como fuertes y si se les tenía que tener respeto. Y entonces llegó a haber ese tipo de jóvenes, un grupito que había, hasta incluso habían matado aquí a un señor.

Hubo un tiempo y teníamos ese miedo y lo único que queríamos era que se fueran y que no regresaran. Que vayan hacer esas prácticas allá donde lo aprendieron pero aquí no los queríamos, afortunadamente mi tío dejó de hacer eso, pero otros muchachos, pues no sé si sigan igual pero ya no regresaron.

Son cosas, como te digo, que han ido cambiando, unas para bien, otras para mal. Antes también había como más respeto. Por ejemplo, antes, pues como me contaba un abuelito que tenía, que anteriormente no había “refresco” y como fue cambiando la forma de alimentarnos, sí somos pobres, pero no comíamos tan mal. Ni tomábamos así, estábamos más sanos. Pues la gente que se iba al campo, pues llevaba su pozol, la masa que viste, se llevaba al campo y se preparaba su agua de pozol y le daba fuerza porque eso es masa de maíz. Y hoy en día vas al campo y te llevas tu coca de dos litro. Como cambiaron los hábitos de ciertas cosas que antes comíamos, y ahora lo vemos comer bien, porque para nosotros ahora eso es bueno. Ya estamos bien porque ya tomamos refresco, ya comemos otras cosas, y pues eso antes era más malo. Pero en realidad era lo más sano. Antes no se compraba el pollo para comer, se criaba, las frutas también, y hoy en día ya la gente ha perdido varias cosas. Y si no tienes dinero, pues no comes, no tienes con que comprar porque todo está caro y todas esas cosas han ido cambiando.

Yo creo que como esas cosas no se hubieran perdido, pues era bueno, era bueno. Mi abuelito me cuenta, todavía vive mi bisabuelo, él dice que todavía él trabajaba en su campo, como las prácticas del campo: antes no se fumigaba, no se utilizaba lo que es los

insecticidas, no se utilizaba eso y hoy en día ya todo el mundo va a fumigar el campo. Y antes solo a mano, a chapear con el “tarpala” o el azadón, manualmente lo hacían, no tenían que utilizar agroquímicos.

Hoy en día ya utilizamos agroquímicos porque es más fácil y rápido, pero no saben que están contaminando la tierra, están contaminando su cuerpo, porque todo eso lo inhalas y te contaminas. Y pues también aparte por fumigar, antes como no fumigaban y era manual a parte del maíz se daban lo que eran los tomatitos chiquitos. Se daba lo que era el quelite, se daba lo que eran los chiles de mata, la calabaza, podrías sembrar frijol. Era una milpa diversificada, no era una sola cosa, hoy en día no más se practica el monocultivo. Solo maíz, ¿por qué? Porque si fumigas, ya no te da para otra cosa, antes aunque sea de la milpa sacabas un mazo de quelite o dos, o tomatito. Ahora tienes que sembrar por parte: el tomate, sembrar el maíz, si quieres quelite, pues lo vas a tener que sembrar también, antes salía solito y todo lo fue modificando.

4. Desde el desarrollo: “evaluando” desde arriba los efectos educativos

En el capítulo anterior, tercer capítulo, presentamos las historias de vida de las cuatro sujetos del estudio. La comprensión de los procesos vitales, como un todo, en la trayectoria individual y la lectura conjunta, de las cuatro historias de vida, permite identificar los cambios y las diferentes condiciones de vida de cada una de estas mujeres. Esto responde, en parte, a las condiciones estructurales e históricas generadas por los cambios de políticas educativas y agrarias descritas en el capítulo segundo, y, en parte también, a las percepciones y opciones individuales tomadas por cada una de las mujeres dentro de las posibilidades existentes. De esta forma, el contacto con las historias de vida de las cuatro mujeres permitirá comprender el debate que traemos en este capítulo y en los dos siguientes.

Como señalamos en la introducción y primer capítulo de esta tesis, el análisis de los efectos educativos será realizado desde las dos epistemologías que contraponemos en este estudio: primero, desde la noción de calidad de vida, utilizando el Better Life Index de OCDE, a partir de la cual el desarrollo mide el nivel de aproximación a una vida digna; y, segundo, desde la noción propia de Bien vivir de las mujeres del estudio. Para abordar el efecto educativo desde esta segunda epistemología hemos debido, primero, realizar un proceso de construcción de lo que es el Bien vivir para las mujeres del estudio. De esta forma, organizamos los capítulos de análisis de la información empírica obtenida en campo de la siguiente manera: El presente capítulo contiene el análisis de los efectos educativos de las mujeres del estudio desde la epistemología de la Calidad de vida. El quinto capítulo presenta la construcción de Bien vivir que realizamos con las mujeres del estudio, para finalmente, en el sexto capítulo, presentar el análisis de los efectos educativos desde la noción propia de Bien vivir.

Resulta importante explicar que tomamos el Better Life Index de OCDE como base para nuestra aproximación y análisis a la calidad de vida básicamente por tres motivos. En primer lugar, como señalamos en el primer capítulo, desde la teoría de capital humano se establece la escolaridad prolongada como generadora de mejores condiciones de vida por ser el canal de acceso a empleo y salarios. De esta forma, establecemos el vínculo entre la noción que debatimos de efecto educativo y la epistemología del desarrollo que se

concretiza en las mediciones de calidad de vida. Tomamos entonces el Better Life Index como índice de medición de la calidad de vida para identificar en los cuatro casos del estudio diferencias en la calidad de vida. Siendo que las mujeres del estudio tienen niveles educativos diferentes, principalmente la más joven que es licenciada, esperaríamos encontrar, bajo la lógica de la teoría del capital humano, que las condiciones materiales de vida y las percepciones subjetivas sobre la propia vida, en el caso de Tonalí, son mejores y, por tanto, tiene mayor calidad de vida que sus antecesoras.

En segundo lugar, el Better Life Index es una forma consensuada y, en medio de todo, no tan cerrada para medir las condiciones de vida. Como mencionamos en el marco teórico, la OCDE es una de las organizaciones que desde la década de 1970 está presente en el debate en torno a los indicadores sociales, produciendo formas de medición de la calidad de vida y del bienestar que incorporen elementos del universo subjetivo. En tercer lugar, y recordando nuevamente lo presentado en el primer capítulo, tenemos que México es uno de los 36 países que forman parte de OCDE, por tanto el Better Life Index ya cuenta con información para México, y las categorías definidas por esta organización están validadas para el caso específico de dicho país.

Como presentamos en el primer capítulo, no existe una conceptualización explícita de lo que son los efectos educativos. Sin embargo, en la literatura de investigación educativa abundan alusiones a los efectos o retornos de la inversión que se realiza en educación formal. El caso más concreto es la ecuación definida por Mincer (1974) para el cálculo del retorno a la educación. En términos generales el argumento es que la escolaridad prolongada transmite a los individuos conocimientos generando el desarrollo de habilidades importantes para la mejora en las condiciones de vida; además la certificación que implica la culminación de cada ciclo de educación formal es una forma de capitalizarse en el mercado laboral:

Education plays a key role in providing individuals with the knowledge, skills and competences needed to participate effectively in society and in the economy [...] education may improve people's lives in such areas as health, civic participation, political interest and happiness (OCDE).

Es decir, se hace alusión a los llamados efectos institucionales y cognitivos de la escolaridad en términos del aumento del capital social y también en términos del desarrollo

de la racionalización. Para poder “medir” los efectos educativos, se ha tendido a identificar los retornos salariales, en términos de mostrar que las personas con mayores niveles de escolaridad perciben salarios más altos. El vínculo con el concepto Calidad de Vida lo hacemos en tanto este índice (Better Life Index) ha sido propuesto y construido para medir las condiciones de vida de las personas, y países, desde una lógica del desarrollo; es decir, desde la lógica del capital. Se trata de medir el nivel adquisitivo de las personas por acceso a empleo y, por tanto, salario que permite el consumo de bienes y servicios. Así, la idea es que si la ampliación de la escolaridad aumenta las posibilidades de acceder a empleo, y a empleos mejor remunerados, a su vez esto genera un nivel mayor de Calidad de Vida.

Dicho esto, a continuación presentamos las once categorías que OCDE considera en su Better Life Index. Definimos cada una de estas categorías y presentamos la información para la media de países OCDE así como la información que esa organización brinda para México. Finalmente presentamos para cada una de estas categorías la información que tenemos de los cuatro casos del estudio para ser contrastados entre ellos y en función a la información del país y la media de la organización. En cada una de las categorías, además, pretendemos discutir los resultados a la luz de la información que manejamos sobre el contexto específico intercultural que hemos definido en el segundo capítulo de la presente tesis.

4.1 Vivienda

In many OCDE countries, home ownership is an important dimension of individual well-being. It protects owners from fluctuations in rents and ensures families a stable and secure shelter. Additionally, the value of a property represents a major source of wealth for households [...] In addition to measuring home ownership rates, it is also important to examine living conditions, such as the average number of rooms shared per person and whether dwellings have access to basic facilities. (OCDE)

Indicadores:

- Gasto de ingresos totales del hogar destinados a garantizar un techo (Housing expenditure)
- Promedio de cuartos por persona (Rooms per Person)

- Acceso a baños con desagüe dentro de la vivienda (Dwellings with Basic Facilities)
- Satisfacción con situación de vivienda (Satisfaction with own housing condition)

Tabla V. Comparación entre media de países OCDE y datos de México con respecto a la categoría vivienda

Promedio de países OCDE	Resultados de México
Los hogares en promedio gastan 22% de sus ingresos totales en garantizar una vivienda	Los hogares gastan en promedio 19% de sus ingresos totales en garantizar una vivienda
El promedio de hogares tiene 1.6 cuartos por persona	El promedio de hogares tiene 1 cuarto por persona
97.8% de las personas habita en viviendas con acceso a baños con desagüe dentro del hogar.	95.8% de las personas habita en viviendas con acceso a baños con desagüe dentro del hogar.
87% de las personas dice estar satisfechos con su situación actual de vivienda	83% de las personas dice estar satisfechos con su situación actual de vivienda

FUENTE: <http://OCDEbetterlifeindex.org/topics/housing/>

Elaboración personal

Aunque el porcentaje de los ingresos del hogar destinados a garantizar una vivienda es menor en México que en el promedio de países de OCDE, es importante mencionar que las condiciones de hacinamiento serían mayores en México, siendo que el promedio de cuartos por persona es 60% menor que en el promedio de países OCDE. Además, el porcentaje de viviendas con baño con desagüe dentro del hogar es también menor en México en comparación con el promedio de países OCDE. Finalmente, la satisfacción frente a las condiciones de vivienda es menor en México que el promedio OCDE.

En los casos del estudio, las dinámicas de vivienda han sido garantizadas en tres de los cuatro casos por las mujeres madres de cada hogar. Ema, Matilde y Tonali han sido ellas mismas las que en los dos primeros casos pagaron la construcción de la vivienda con fondos propios, y en el caso de Tonali la que paga el valor de la renta con sus ingresos de trabajo asalariado. Solamente en el caso de Elena fue el esposo quien compró/construyó la vivienda. Cabe mencionar que en los casos de Elena, Matilde y Ema los solares fueron entregados por la administración de la localidad, no fueron comprados.

En el caso de Tonali, la proporción de cuartos por persona es 0.75, siendo tres habitantes en la casa y teniendo dos dormitorios. En los casos de Matilde y Elena, que viven solas, la proporción sería de dos cuartos por persona, y en el caso de Ema, que vive con su esposo, la proporción ha pasado entre julio de 2012 y marzo de 2013 de 1.5 cuartos por persona a 0.5 cuartos por persona. Ninguna de las cuatro viviendas cuenta con baño con desagüe, todos son baños con pozo séptico y solo el de Tonali se encuentra dentro de la vivienda.

Tabla VI. Cotejo de características de las viviendas.

Áreas	Categorías	Indicadores	Aurora	Eva	Marcelina	Efigenia
MEDIO AMBIENTE FISICO (Vivienda)	Características físicas de la vivienda	Material de las paredes	bloque	madera	madera	cemento
		Material de los pisos	cemento	cemento	cemento	cemento
		Material de techo	aluminio	aluminio	aluminio	aluminio
		Material de las ventanas	fierro y vidrio	madera	madera	madera
		Materia de la puerta	fierro	madera	madera	madera
	Categorías	Indicadores	Aurora	Eva	Marcelina	Efigenia
	Número de habitaciones	Total de habitaciones	2	1	1	1
		Cuenta con habitación para cocina	si	no	no	no
		Cuenta con baño dentro de la vivienda	si	no	no	no
		Número de personas por dormitorio	1.5	2	1	1
	Categorías	Indicadores				
	Acceso a servicios básicos	Acceso a agua potable	no	no	no	no
		Acceso a energía eléctrica dentro de la vivienda	si	si	si	si
		Acceso a energía eléctrica en la vía pública	si	si	si	si
		Acceso a desagüe	no	no	no	no
Acceso a celulares (cuántos en la vivienda)		2	1	no	no	
Combustible que se usa para cocinar (costo)		gas	leña	leña	leña	
Cuenta con lavadero		si	si	si	si	
Cuenta con medidor de luz		si	si	si	si	
Cuenta con tanque de gas estacionario		si	no	no	no	
Cuenta con bomba de agua		no	no	no	no	
Cuenta con tinaco, cisterna o aljibe		si	si	si	si	
Cuenta con calentador de agua		no	no	no	no	
Cuenta con teléfono fijo		no	no	no	no	

FUENTE: Fichas de observación cerradas de condiciones de vida aplicadas en trabajo de campo. Elaboración personal

Las condiciones de las viviendas son similares. La más pobre es efectivamente la de la mayor, Elena, que no cuenta con ingresos por trabajo y vive de los programas de ayuda social como el Programa “70 y más” de SEDESOL. La vivienda de Elena está constituida por una sola habitación, la cocina y baño se encuentran fuera de la casa.

La vivienda de Tonalí es la que está en mejores condiciones, es de material noble (bloques y cemento) con piso de cemento y techo de aluminio. Esta casa es de uno de los tíos de Tonalí que vive en Ciudad Juárez, ella la renta pagando 350 pesos mensuales.

Tabla VII. Cotejo de tecnología y objetos occidentales asociados a Calidad de Vida presentes en las viviendas.

COTEJO DE TECNOLOGÍAS Y OBJETOS OCCIDENTALES ASOCIADOS A CALIDA DDE VIDA									
	Categorías	Indicadores	Aurora	Eva	Marcelina	Efigenia			
GASTOS Y CAPACIDAD ADQUISITIVA (Ingresos)	Capacidad adquisitiva de bienes	Equipamiento del hogar	Televisión	si	si	no	no		
		Televisión por cable o paga	si	no	no	no			
		Computadoras	si	no	no	no			
		Internet	no	no	no	no			
		Radio	si	si	no	no			
		Automóvil o camioneta	no	no	no	no			
		Estufa de gas o eléctrica	si	no	no	no			
		Plancha eléctrica	no	si	no	no			
		Estéreo, modular, minicomponente	no	si	no	no			
		Videocasetera o DVD	no	si	no	no			
		Licuadaora	no	si	no	no			
		Tostador eléctrico	no	no	no	no			
		Horno de microondas	no	no	no	no			
		Refrigerador	si	no	no	no			
		Máquina de coser	no	si	no	no			
		Aspiradora	no	no	no	no			
		Lavadora de ropa (¿es eléctrica?)	si	no	no	no			
		Recreación	Enciclopedia/libros (excluya los de la escuela)	no	no	no	no		
		Periódicos	no	no	no	no			
		Revistas	no	no	no	no			
		Audio casetes, discos y discos compactos	si	si	no	no			
		Películas	si	si	no	no			
		GASTOS Y CAPACIDAD ADQUISITIVA (Ingresos)	Capacidad adquisitiva de bienes y servicios	Limpieza del hogar	Detergentes (polvo, líquido, pasta, gel)	si	si	si	si
Jabón de barra	si			si	si	si			
Blanqueadores	no			no	no	no			
Suavizantes de telas	no			no	no	no			
Limpiadores (en polvo o líquido)	si			si	no	no			
Servilletas y papel absorbente	no			no	no	no			
Platos y vasos desechables, papel aluminio y encerado	no			no	no	no			
Escobas, trapeadores, recogedor	si			si	si	si			
Fibras, estropajos, escobetas, pinzas para ropa, lazos	no			no	no	no			
Jergas y trapos de cocina	si			si	no	no			
Cerillos	si			si	si	si			
Pilas	no			no	no	no			
Focos	si			si	si	si			
Cera y limpia muebles	no			no	no	no			
Insecticidas	no			no	no	no			
Recipientes metal (cubetas, tinas, etcétera)	no			no	no	no			
Recipientes de plástico (cubetas, tinas, mangueras, etcétera)	si			si	si	si			
GASTOS Y CAPACIDAD ADQUISITIVA (Ingresos)	Capacidad adquisitiva de bienes y servicios			Higiene personal	Jabón de tocador	si	si	si	si
				Lociones y perfumes	si	no	no	no	
				Pasta dental y enjuague bucal	si	si	no	no	
				Hilo y cepillo dental	si	si	si	si	
				Champús/tratamiento para el cabello	si	si	si	si	
				Tintes y líquidos para permanente	no	no	no	no	
		Desodorante y talco	si	si	si	no			
		Bronceadores y bloqueadores	no	no	no	no			
		Crema para el cuerpo, para la cara y tratamiento facial	si	no	no	no			
		Gel, spray, mousse para el cabello	si	si	no	no			
		Crema para afeitarse y rastrillos	si	si	no	no			
		Cosméticos, polvo y maquillaje sombra, lápiz labial, delineador de ojos, etc.	si	no	no	no			
		Esmalte para uñas	si	no	no	no			
		Papel sanitario, pañuelos desechables	si	si	si	si			
		Toallas sanitarias	si	no	no	no			
		Pañales desechables	no	no	no	no			
		Artículos de tocador para bebé	no	no	no	no			
		Cepillos y peines	si	si	si	si			

FUENTE: Fichas de observación cerradas de condiciones de vida aplicadas en trabajo de campo.

Elaboración personal

Según la ficha de observación de las condiciones materiales de las viviendas, no parece haber mucha diferencia en términos de consumo y acceso a servicios. La ausencia o presencia de algunos productos está más vinculada con la utilidad y pertinencia de los mismos. Por ejemplo, la existencia de niños pequeños o de bebés que requieren de pañales y bienes de consumo particulares.

La principal diferencia estaría entonces en el material de la vivienda, siendo que las casas de Matilde y de Ema son de madera. Aunque sobre este punto vale la pena señalar que también hay un tema de preferencias, siendo que para Ema la casa de madera es más fresca y limpia que la de bloque y cemento. La otra diferencia significativa parece estar en la presencia de cocina a gas que se observa en el caso de Tonali. En todos los otros casos se cocina con leña.

Sin embargo, no parecen marcarse diferencias económicas relacionadas con el nivel de escolaridad. El mayor nivel de “pobreza” en Elena y Matilde está más vinculado con su imposibilidad de trabajar y, por tanto, de acceder a dinero. Esto debido a salud y/o edad avanzada, siendo que ambas están limitadas en sus posibilidades de trabajo.

Finalmente, en lo que concierne a la satisfacción con respecto a la vivienda, en tres de los cuatro casos se mencionó que están satisfechas. Solo Tonali menciona su preocupación por no tener una casa propia. El gasto que realiza en pagar renta mensual es percibido como una carga para su economía, y principalmente es percibido como una situación de inestabilidad. Su ideal es comprar un terreno en la localidad y construir una casa; sin embargo, este plan sufrió un impase cuando inició la compra de un terreno en 2011, que resultó tener irregularidades en la propiedad de quien vendía. Por este motivo la compra no llegó a efectuarse aunque ella perdió el dinero en la transacción. Luego de un año de proceso legal, pagando abogado y sin conseguir resolver el problema, Tonali desistió del proceso y asumió el dinero como perdido.

En el mes de marzo de 2013, encontramos que Tonali había iniciado el proceso de construcción de su casa. Aunque inicialmente no era lo que ella deseaba, aceptó que su madre le cediera parte de su terreno para la construcción de su casa. Con el pago de un trabajo que realizó como asistente de investigación durante el 2012, compró el material y pagó la mano de obra. En marzo de 2013, ya estaba construida la estructura de la vivienda

con bloques y cemento, quedaba pendiente el techado y el piso. Esta vivienda cuenta con tres habitaciones, además de baño dentro de la casa, cocina y sala.

Lo que queremos subrayar es que la única de las mujeres del estudio con escolaridad prolongada, nivel universitario, no cuenta con casa propia, realiza un gasto mayor para garantizar vivienda en su familia por la renta y está más insatisfecha con su situación. Aunque Tonali ya está construyendo su casa, continua pagando renta y sobre todo menciona los costos de construcción que son elevados. Como se mostró en los relatos biográficos en los caso de sus antecesoras, ellas no pagaron mano de obra, la comunidad trabajaba aún bajo la lógica del tapalewilis, ayuda mutua. De esta forma, si bien Tonali es la que tiene acceso a salario, es también quien tiene mayores gastos.

4.2 Ingresos disponibles

Household net-adjusted disposable income is the amount of money that a household earns, or gains, each year after taxes. It represents the money available to a household for spending on goods or services. Household disposable income includes income from economic activity (wages and salaries; profits of self-employed business owners), property income (dividends, interests, and rents), social benefits in cash (retirement pensions, unemployment benefits, family allowances, basic income support, etc.), and social transfers in kind (goods and services, such as health care, education and housing, received either free of charge or at reduced prices) [...] Household financial wealth is the total value of a household's financial worth, or the sum of their overall assets minus liabilities. Financial wealth takes into account: savings, monetary gold, currency and deposits, stocks, securities and loans. These financial assets can provide an important source of revenue on their own; either through their sale or refinancing, via pensions, via interest and dividend payments, or other property income. (OCDE)

Indicadores:

- Ingresos disponibles ajustados del hogar (Household Net-Adjusted Disposable Income)
- Riqueza financiera del hogar (Household Financial Wealth)

Tabla VIII. Comparación media de países OCDE y México con respecto a la categoría Ingresos

Promedio de países OCDE	Resultados de México
Los ingresos disponibles ajustados de un hogar son de 22 387USD al año	Los ingresos disponibles ajustados de un hogar son de 11 106 USD al año
El promedio de riqueza anual de un hogar es 36 238 USD	El promedio de riqueza anual de un hogar es 11 728 USD
Los ingresos del 20% más rico de la población es de 43 456 USD al año y del 20% más pobre 9 019 USD al año.	Los ingresos del 20% más rico de la población es de 29 003 USD al año y del 20% más pobre 2 236 USD al año.

FUENTE: <http://OCDEbetterlifeindex.org/topics/income/>

Elaboración personal

Los ingresos disponibles ajustados de un hogar en México representan menos de la mitad de lo que en el promedio de países OCDE, el promedio de riqueza anual de un hogar es menos de la tercera parte en México que en el promedio de países OCDE, y la diferencia entre los más ricos y los más pobres en México es mucho mayor que en el promedio de países OCDE. Esto hace de México uno de los países más pobres, en términos de ingresos y condiciones financieras de la población, de los 36 que conforman OCDE, además de ser uno de los más desiguales.

En lo que respecta a los casos del estudio, quien percibe mayores ingresos es Tonali, quien cuenta con un salario fijo de 4600 pesos mensuales, además de incentivos que varían entre los 4000 y 5000 pesos mensuales, haciendo un total de ingresos mensuales de entre 8600 y 9600 pesos. Además de esto, de forma irregular, Tonali tiene ingresos de otros trabajos que realiza como trabajadora de campo y/o asistente de investigación. Estos trabajos son eventuales y los pagos pueden demorar. Por un trabajo de investigación que implicó trabajo de campo que realizó entre marzo y julio de 2012, recibió en diciembre de ese año un total de 69000 pesos.

Este dinero se ha invertido en el pago de deudas que fueron principalmente adquiridas en el pago de abogado para el proceso legal por la compra del terreno que no se llegó a efectuar y en la compra de materiales y pago de mano de obra para la construcción de la casa. En total, Tonali tenía una total de 9500 pesos en deudas, que ya saldó, y la construcción de la casa le ha costado hasta marzo de 2013 70500 pesos. Es decir, todo el dinero que le fue pagado en diciembre de 2012 por el trabajo de investigación que realizara con una investigadora de la Universidad Veracruzana, se gastó en el pago de deudas y en el

inicio de la construcción de la casa. Además, para completar lo invertido Tonali se hizo de un préstamo de 20000 pesos con una financiera local.

Así, este ingreso extra-ordinario se gastó íntegramente. Los ingresos mensuales prácticamente alcanzan para cubrir los gastos mensuales que dan entre 7000 y 8000 pesos. Es importante recordar que Tonali aporta el único ingreso monetario del hogar, siendo que Pancho no trabaja y se encarga de parte de los trabajos de cuidado en el hogar.

Ema hasta el año 2012 vivió del comercio en la venta de plásticos. Cuando regresamos en marzo de 2013, Ema había iniciado un negocio de venta de pollos asados. Anteriormente también ha vendido ropa y fruta. En cualquier caso, ella no percibe un ingreso fijo mensual. Por lo que Ema nos explica, con el negocio de venta de pollo gana un poco más de dinero y principalmente está cerca de su familia, ya no debe gastar en pasajes para trasladarse a las distintas localidades ni pasarse el día fuera de casa. Pero, además de lo obtenido con el comercio, Ema recibe apoyo de sus hijos.

Hasta hace pocos meses el segundo de sus hijos vivía con ella y como trabajaba, le entregaba dinero mensual para ayudar en los gastos de alimentación de la casa. Pero Ernesto, que es Testigo de Jehová y está muy involucrado con el salón de oración y la congregación, decidió dejar de trabajar para dedicarse de lleno a predicar. Ernesto, que había iniciado la construcción de su casa el año pasado, también en el terreno de su madre, vive en el cuarto que quedó listo de la casa que dejó a medio construir, pero desayuna, come y cena con su madre y su hermana Tonali.

El menor de sus hijos, Edgar, que vive en Monterrey y trabaja en una maquila, le envía dinero a doña Ema esporádicamente. Quien la ayuda con regularidad es Tonali. Hasta el año pasado, Tonali le entregaba insumos mensuales de despensa, limpieza e higiene a su madre para que no haga esos gastos. De esta forma, solo la comida quedaba como gasto fijo pendiente para doña Ema. Sin embargo, desde inicios del 2013, se han reorganizado con respecto a la comida. Para poder darle una parte de su terreno a Tonali, la señora Ema debió disminuir el tamaño de su casa. Así, de una casa con dos grandes habitaciones cerradas, más baño y cocina fuera y un traspatio asfaltado, quedó con una pequeña casa de una sola habitación con baño al costado. Por tal motivo, ya no tiene ni cocina, ni traspatio asfaltado. Por eso ahora doña Ema y Ernesto, y el señor Saulo (su esposo) los días que está en

Huazuntlán, desayunan, comen y cenan en casa de Tonali junto con Tonali, Pancho y Mateo. Ahora los gastos de alimentación los dividen entre Tonali y Ema.

El esposo de Ema tiene un salario de trabajo fijo en Minatitlán. Pero según discursos familiares, él no aporta a la economía del hogar, por lo que no contabilizamos sus ingresos. Según la señora Ema, Saulo le entrega entre nada y 300 pesos semanales para la alimentación de la familia.

Matilde también es comerciante, pero por problemas de salud no puede viajar, motivo por el cual vende en un puesto construido frente a su casa en Huazuntlán. Vende muy poco cada mes, su subsistencia está garantizada por el apoyo de los hijos y el acceso a programas sociales como Oportunidades, que le da, en torno a, 800 pesos bimensuales. Matilde es la única de las mujeres del estudio que accede a alimentos de la milpa, que son facilitados por uno de sus hijos que trabaja la milpa que ella tiene en propiedad. Cuando volvimos en marzo de 2013, encontramos que la vista de la señora Elena había empeorado, quedando prácticamente ciega. Por este motivo, la señora Matilde se mudó a la casa de su madre para acompañarla durante las noches. Una de las nietas de la señora Matilde, bisnieta de Elena, hija de la señora Celeste, hermana de Ema, acompaña también a la señora Elena. Tanto la señora Celeste como una de las nueras de la señora Matilde cuidan de que ella y la señora Elena tengan comida; de esta forma ninguna de ellas dos cocina.

Finalmente, en el caso de Elena, sus ingresos provienen del programa “70 y más”, que le da 870 pesos bimensuales. Tiene una economía del día a día que se basa en garantizar la alimentación diaria. Elena es la que menos compra alimentos, y su dieta está basada en tortillas y huevo, casi no consume carnes.

En términos de ingresos podríamos decir que la más pobre es Elena, quien no puede realizar ningún trabajo, ni informal. La que se encuentra en mejores condiciones económicas es efectivamente Tonali, la única con estudios superiores. Dados sus ingresos, Tonali tiene mayor margen para comprar y consumir alimentos aunque no cuente con acceso a alimentos de la milpa. Cabe señalar que Tonali es quien más gasta por el pago de renta mensual y la inversión en la construcción de la vivienda.

4.3 Trabajo

Work has obvious economic benefits, but having a job also helps individuals stay connected with society, build self-esteem and develop skills and competencies. Societies with high levels of employment are also richer, more politically stable and healthier. (OCDE)

Indicadores:

- Tasa de empleo (Employment Rate)
- Tasa de desempleo de largo plazo (Long-term Unemployment Rate)
- Salarios promedio (Average Earnings)
- Trabajo estable (Job security)

Tabla IX. Comparación promedio de países OCDE y México con respecto a la categoría Trabajo

Promedio de países OCDE	Resultados de México
En promedio las personas ganan 34 033 US al año.	En promedio las personas ganan 11 020 US al año.
65% de la población en edad de trabajar (15 a 64 años) tiene un empleo remunerado	60% de la población en edad de trabajar (15 a 64 años) tiene un empleo remunerado
59% de las mujeres tiene un empleo remunerado frente a 72% de los hombres que lo tiene.	44% de las mujeres tiene un empleo remunerado frente a 78% de los hombres que lo tiene.
Los jóvenes de entre 15 y 24 años tienen una tasa de desempleo de 16.7%	Los jóvenes de entre 15 y 24 años tienen una tasa de desempleo de 9.5%
3.0% de personas en situación de desempleo de largo plazo (un año o más).	0.1% de personas en situación de desempleo de largo plazo (un año o más).
Hay un 35% de diferencia en el porcentaje de personas con empleo remunerado según pertenezcan al 20% más rico o al 20% más pobre.	Hay un 14% de diferencia en el porcentaje de personas con empleo remunerado según pertenezcan al 20% más rico o al 20% más pobre.
En 30 países OCDE 10% del total de empleados tienen contratos temporales de 6 meses o menos.	El 18% del total de empleados tienen contratos temporales de 6 meses o menos.

FUENTE: <http://OCDEbetterlifeindex.org/topics/jobs/>
Elaboración personal

El promedio de los ingresos por salarios de la población mexicana frente al promedio de población de OCDE es de menos de un tercio. El porcentaje de personas en edad de trabajar empleadas es de 5% menos en México que el promedio de OCDE. Aunque en México el porcentaje de hombres empleados es mayor que en OCDE, la diferencia de género entre mujeres y hombres empleados en México es más del doble de la diferencia promedio en países de OCDE.

El desempleo en jóvenes es mayor en el promedio de OCDE que en México, y el desempleo de largo plazo está mucho más presente en el promedio de OCDE que en México. Además, la diferencia en el porcentaje de personas empleadas según pertenezcan

al 20% más rico o más pobre de la población es más del doble en OCDE que en México. Estos tres aspectos, que aparentemente colocan a México en una situación mejor de empleo que el promedio de OCDE, puede explicarse por una mayor presencia de empleo informal y temporal en México que en los otros países miembros. Esto se refuerza por el último dato presentado; mientras en el promedio de los países de OCDE el 10% del total de empleados tiene contratos de seis meses o menos, en México este porcentaje llega a 18%, casi el doble.

De los casos del estudio, la única que cuenta con trabajo asalariado es Tonali y sus ingresos están entre 8600 y 9600 pesos mensuales, muy por debajo del ingreso anual promedio de OCDE (más de 34 mil dólares) e inclusive del de México (más de once mil dólares). Tonali, además, no cuenta con trabajo fijo, garantizado a largo plazo, sino con contratos temporales que se van renovando. Por este motivo no cuenta con los beneficios de ley de vacaciones, seguro médico, etc.

Cabe mencionar que la misma Tonali señala que el trabajo que tiene lo consiguió por su empeño, y el requisito era contar con la prepa. Es decir, ella señala que en su trabajo no consideraron su licenciatura ni para ofrecerle el empleo, ni para establecer su salario. Sin embargo, es verdad que aun considerándose solo la prepa y no la licenciatura, las otras tres mujeres de su grupo familiar no cuentan con primería completa, motivo por el cual no habrían podido acceder a este empleo ni siendo más jóvenes. De esta forma, si bien no la licenciatura, sí la prolongación de la escolaridad habría beneficiado a Tonali en el acceso a empleo.

Por otro lado, es importante señalar también que Tonali menciona la importancia de los aprendizajes en la licenciatura para la ejecución de su empleo actual. Ella menciona la importancia que ha tenido la formación en la UVI en lo que respecta a aprender a relacionarse con las personas de la comunidad, a perder la timidez y tener sensibilidad para comunicarse con las personas. Según ella, estos factores le ayudan en su desempeño laboral y hacen con que le vaya bien. De esta forma, la licenciatura si afectaría en los ingresos de Tonali, siendo que por sus habilidades personales, desarrolladas en la licenciatura, consigue colocar más préstamos y por tanto aumentar sus comisiones.

Los casos de Ema, Matilde y Elena quedan fuera de este análisis una vez que no cuentan con trabajo asalariado.

4.4 Comunidad

Humans are social creatures. The frequency of our contact with others and the quality of our personal relationships are thus crucial determinants of our well-being. Studies show that time spent with friends is associated with a higher average level of positive feelings and a lower average level of negative feelings than time spent in other ways. Helping others can also make you happier. People who volunteer tend to be more satisfied with their lives than those who do not. Time spent volunteering also contributes to a healthy civil society [...] A strong social network, or community, can provide emotional support during both good and bad times as well as access to jobs, services and other material opportunities. (OCDE)

Indicadores:

- Red social (Social Support Network)
- Actividades voluntarias (volunteer activities)
- Ayuda a extraños (helped a stranger)

Tabla X. Comparación promedio de países OCDE y México con respecto a la categoría Comunidad

Promedio de países OCDE	Resultados de México
91% de la población indica que conoce a alguna persona en la cual podrían apoyarse en tiempo de necesidad. (92% de las mujeres y 91% de los hombres)	82% de la población indica que conoce a alguna persona en la cual podrían apoyarse en tiempo de necesidad. (83% de las mujeres y 81% de los hombres)
Las personas dedican cuatro minutos diarios a actividades voluntarias.	Las personas dedican uno minuto diario a actividades voluntarias.
47% de las personas mencionan haber ayudado a un extraño en el último mes	41% de las personas mencionan haber ayudado a un extraño en el último mes
7% de las personas manifiesta que raramente o nunca pasa tiempo con amigos.	14% de las personas manifiesta que raramente o nunca pasa tiempo con amigos.

FUENTE: <http://OCDEbetterlifeindex.org/topics/community/>

Elaboración personal

En todos los aspectos considerados para medir el vínculo comunitario de las personas, éste aparece como siendo más débil en México que en el promedio de países OCDE. Esto llama la atención si consideramos que los países latinoamericanos suelen ser pensados como de mayores vínculos afectivos y comunitarios, donde las familias extensas ocupan aun un espacio importante en la reproducción económica y social de la vida.

En los casos del estudio, el vínculo comunitario aparece fuerte. En las narraciones de las cuatro mujeres las relaciones con parientes lejanos, vecinos y amigos han sido claves para

la resolución de problemas. Es decir, en las cuatro narraciones se puede identificar que estas mujeres tienen una red social con la cual contar en situaciones de necesidad.

Por ejemplo, Ema recibía ayuda económica de una vecina toda vez que no tenía dinero para comprar comida para el día o para pagar la movilidad de Tonali cuando estudiaba la secundaria y la prepa. Fueron unas amigas las que, al escuchar los problemas con su marido y de su situación económica, le aconsejaron y motivaron para que se iniciara en el negocio de la venta de frutas y plásticos. De la misma forma, la señora Ema contó con la ayuda de un cuñado y una concuñada para la construcción de su casa. Finalmente recordemos que fue su abuela, la señora Elena, quien le proporcionó el cerdo cuya venta le permitió conseguir dinero para pagar la construcción de su casa.

La señora Matilde también hace alusión a las amistades y a los consejos que recibió de amigas. Pero en su caso es la madre quien representó el apoyo más importante. Como ocurrió con la señora Ema, fue gracias a un cerdo que Elena le regaló a la señora Matilde que esta última pudo comprar su vivienda. En su narración no aparecen mencionadas otras personas de la comunidad como importantes en momentos de crisis o necesidad, aunque el vínculo con la comunidad de la iglesia sí es mencionado como un apoyo espiritual.

La señora Elena menciona el vínculo con sus hermanas como vínculos de apoyo y consejo. En su caso no pasó por situaciones de pobreza y/o necesidad económica hasta que enviudó, a partir de lo cual ella comenzó a trabajar. Hoy ella cuenta con la compañía y el cuidado de su hija, sus dos nietas y sus bisnietas. En este caso, el apoyo de los programas sociales de SEDESOL es fundamental para garantizar su alimentación y reproducción de la vida.

Finalmente está el caso de Tonali. Tonali hace alusión a la importancia de los vínculos comunitarios a un nivel más amplio. Ella menciona cómo los cambios en las dinámicas comunitarias de los últimos años han debilitado estos vínculos, haciendo que casi se pierdan. Ella menciona la importancia del trabajo colectivo (tapalewilis) que ya está en desuso. En su trayectoria específica y personal, los apoyos directos han sido por parte de su madre y bisabuela, pero también se menciona el apoyo de los profesores de la UVI en la época en la que siendo estudiante quedó embarazada. La relación con la pareja es también vista de forma positiva por el apoyo que su compañero, Pancho, le brinda en el trabajo de cuidado y doméstico.

De esta forma, es claro que para las cuatro mujeres la existencia misma está garantizada por la pertenencia a una red social que contiene en épocas de necesidad, pero a la que también hay que contribuir. Cabe señalar que en las narraciones de Ema, Matilde y Elena se hace alusión a amigas y otros miembros de la comunidad, mientras que Tonali parece señalar más a su madre y bisabuela como principales apoyos. Esto podría indicar que en las generaciones anteriores era más común el tejido comunitario, y que de alguna forma para Tonali los vínculos son más individuales, su esposo, su madre y las personas con las que convive en el cotidiano, como fueron en una época los maestros de la UVI. Lo que Tonali señala de la pérdida de ayuda mutua y de vínculos de la comunidad puede indicar un debilitamiento de este sentido de comunidad, que coincide con una mayor monetarización de la vida, la migración y la pérdida de protagonismo de la milpa como opción e sobrevivencia.

4.5 Medio ambiente

The quality of our local living environment has a direct impact on our health and well-being. An unspoiled environment is a source of satisfaction, improves mental well-being, allows people to recover from the stress of everyday life and to perform physical activity. Having access to green spaces for example, is an essential part of quality of life. Also, our economies rely not only on healthy and productive workers but also on natural resources such as water, timber, fisheries, plants and crops. (OCDE)

Indicadores:

- Polución del aire (Air Pollution)
- Calidad del agua (Water Quality)

Tabla XI. Comparación promedio de países OCDE y México con respecto a la categoría Medio ambiente

Promedio de países OCDE	Resultados de México
Concentración de PM10 (partículas contaminadas que pueden ser inhaladas y alojarse en el fondo de los pulmones) 22 gramos por metro cúbico. (OMS recomienda un límite de 20 gramos por metro cúbico)	Concentración de PM10 (partículas contaminadas que pueden ser inhaladas y alojarse en el fondo de los pulmones) 32.7 gramos por metro cúbico. (OMS recomienda un límite de 20 gramos por metro cúbico)
85% de las personas de los países OCDE dicen estar satisfechos con la calidad del agua.	71% de los/as mexicanos/as dicen estar satisfechos con la calidad del agua.

FUENTE: <http://OCDEbetterlifeindex.org/topics/enviroment/>

Elaboración personal

El nivel de polución del aire, medido en presencia de PM10 en metro cúbico, muestra que el aire es prácticamente 50% más contaminado en México que en el promedio de los países de OCDE. De la misma forma, la satisfacción con la calidad del agua es bastante más baja en México que en el promedio de países OCDE. Así, en términos generales, los niveles de preservación del medio ambiente en México serían de los más bajos de OCDE, ocupando el puesto 31 en el ranking de los 36 países miembros.

Por ausencia de fábricas y por ser zona rural con una presencia bastante menor de automóviles que la ciudad, Huazuntlán es una zona que en apariencia tiene poca presencia de polución del aire. Aunque ha disminuido en las últimas décadas por la inserción de ganado en las antiguas milpas y el crecimiento de la ciudad, aún existen áreas arborizadas y de vegetación silvestre, que permiten la limpieza del aire.

El tema del agua ya es un caso de mayor debate y sobre el cual levantamos más información en las narraciones biográficas. Por Huazuntlán pasa el río del mismo nombre. Sobre este río, Tonali comenta que se han llevado a cabo estudios por estudiantes de la UVI que han identificado que se está contaminando por utilizarlo como vertedero de los caños de la ciudad. En este río también se lava la ropa con lo que se dejan partículas de jabón. El agua de las llaves de las viviendas en Huazuntlán proviene de este río y es bombeada cada dos días para el suministro de las viviendas. Así, las viviendas no cuentan con agua potable, y por tanto la calidad del agua no es la mejor.

Resulta importante mencionar que las cuatro mujeres del estudio subrayan los cambios que ha sufrido la comunidad en términos de las condiciones ambientales. El primer punto resaltado es la disminución del caudal del río y su contaminación. Por este motivo, antiguamente el río era fuente de agua para beber y cocinar, cosa que hoy no pueden hacer,

y la compra de agua embotellada es una obligación y una práctica generalizada en Huazuntlán. Señalan también que han desaparecido árboles y la diversidad de plantas, con lo cual hay menos acceso a consumo de frutas y de plantas tradicionales, que eran alimento y hoy se encuentran en poca cantidad como el chipile.

4.6 Participación ciudadana

Today, more than ever, citizens demand greater transparency from their governments. Information on the who, why and how of decision making is essential to hold government to account, maintain confidence in public institutions and support a level playing field for business. (OCDE)

Indicadores:

- Asistencia a votar (Voter Turnout)
- Procesos de consulta para definición de políticas (Consultation on Rule-making)

Tabla XII. Comparación promedio de países OCDE y México con respecto a la categoría Participación ciudadana

Promedio de países OCDE	Resultados de México
56% de la población dice que confía en las instituciones políticas de sus países.	38% de la población dice que confía en las instituciones políticas de sus países.
73% de la población registrada asistió a votar	59% de la población registrada asistió a votar

FUENTE: <http://OCDEbetterlifeindex.org/topics/civic-engagement/>

Elaboración personal

Según estos datos habría poca credibilidad de las instituciones políticas y de participación ciudadana si se considera los pocos casos de ciudadanos que ejercen el derecho al voto tanto en la media OCDE como en el caso específico de México. Sin embargo, nos parece importante señalar que considerar apenas el ejercicio del voto y la credibilidad de las autoridades sigue una concepción de democracia representativa muy debatida en las ciencias políticas del siglo XX. Desde una concepción de democracia participativa, la inclusión ciudadana en los procesos de toma de decisiones, cabildeo y en organizaciones locales es fundamental para pensar una verdadera ciudadanía activa.

En lo que respecta a los cuatro casos centrales de este estudio, ninguna de las mujeres entrevistadas participa en alguna red de organización vecinal, ni comunal, ni hace parte del cuerpo de autoridades ejidales o político administrativas de Huzuntlán. Con respecto al

voto, sabemos que ni Tonali ni su compañero votaron en las últimas elecciones. Por lo que Tonali nos explicó, esto fue una decisión tomada en conjunto por considerar que había mucha corrupción en el proceso electoral y, además, que no había ningún candidato que efectivamente tuviera propuestas buenas. La señora Ema sí votó en las últimas elecciones porque considera que es importante votar. Ella votó por el candidato López Obrador. La señora Matilde y Elena indican que no han votado nunca. Cabe mencionar que en términos generales las cuatro mujeres mencionan el descredito de las autoridades, la corrupción y señalan no creer en el sistema político.

La participación política no es un tema que haya aparecido en las narraciones biográficas. Esto en parte puede explicarse por la presión que las tres mujeres mayores tuvieron por trabajar y mantener a sus hijos o nietos. Tonali tampoco ha manifestado tener un interés o disponibilidad para vincularse con los procesos políticos de la localidad. Esto se puede deber también a la escasa credibilidad que tienen las autoridades para estas mujeres. En los cuatro casos fueron narrados eventos que implican procesos de corrupción en la forma de trabajo de las autoridades locales o de representantes de organizaciones, como Antorcha Campesina.

Siendo parte del trabajo de campo llevado a cabo durante el período electoral de 2012, pudimos constatar que las personas en Huazuntlán, y particularmente los casos de nuestro estudio, aceptaban regalos de propaganda partidista, como sombrillas del PRI o del PAN así como bolsos y mochilas de estos partidos, sin que esto implicara un compromiso de voto. En todo caso no veían problema en aceptar los regalos y en utilizarlos haciendo propaganda.

Tal vez podría considerarse como participación ciudadana la pertenencia de Tonali a un grupo formado por jóvenes egresados de la UVI, que si bien tenía como meta convertirse en una plataforma laboral, tenía como línea de trabajo captar recursos para proyectos de desarrollo local.

En este caso, como en la mayor parte de las categorías de Calidad de Vida o Bienestar hasta el momento reseñadas, no parece existir una diferencia en el comportamiento de las mujeres del estudio que se distinga según su nivel de escolaridad. Es decir, considerando las categorías e indicadores señalados por OCDE, no podemos identificar que Tonali, la

que tiene una trayectoria escolar más prolongada, tenga mayor participación ciudadana que su madre, su abuela o su bisabuela.

4.7 Salud

Good health brings many benefits, including enhanced access to education and the job market, an increase in productivity and wealth, reduced health care costs, good social relations, and of course, a longer life. (OCDE)

Indicadores:

- Esperanza de vida (Life Expectancy)
- Percepción propia de salud (Self-Reported Health)

Tabla XIII. Comparación promedio de países OCDE y México con respecto a la categoría Salud

Promedio de países OCDE	Resultados de México
80 años de esperanza de vida al nacer.	76 años de esperanza de vida al nacer.
Esperanza de vida de las mujeres 83 y de los hombres 77	Esperanza de vida de las mujeres 78 y de los hombres 73
El presupuesto público para salud representa el 9.7% del gasto público total	El presupuesto público para salud representa el 6.4% del gasto público total
17% de adultos con obesidad	30% de adultos con obesidad
70% de los adultos indica que su salud es buena o muy buena	66% de los adultos indica que su salud es buena o muy buena

FUENTE: <http://OCDEbetterlifeindex.org/topics/health/>
Elaboración personal

Analizando los datos de salud para México y el promedio en países OCDE, tenemos que no solo la esperanza de vida es menor en México que la media OCDE, sino que además la percepción de las personas sobre el estado de su salud es también más crítico en México que en el promedio OCDE. Esto se ratifica al considerar el presupuesto público destinado al sector salud, que en México es menor que en el promedio OCDE. Así, tenemos que la salud aparece como más crítica, porque las personas viven menos.

Con respecto a los casos del estudio, tenemos que Elena, Matilde, Ema y Tonali presentan problemas de salud graves. Elena tuvo que operarse para extraer un tumor del estómago; además, de eso ha perdido la vista casi por completo. Matilde sufrió un derrame cerebral que la ha dejado con una movilidad limitada, al tener prácticamente paralizados pierna y brazo izquierdo. Recordemos además que en el caso de Matilde, tanto en su narración como en la de su madre, Elena, se señalan sus problemas de salud siendo niña;

tanto que este es el motivo por el cual, según su madre, Matilde habría abandonado los estudios escolares. Elena también señala haber tenido problemas de salud muchos años antes de ir al médico y descubrir que tenía un tumor. Ema sufrió lo que describe como un comienzo de embolia, que no le ha dejado secuelas, pero que requirió de internamiento hospitalario y acompañamiento médico por unos meses. Finalmente, a Tonalí le fue detectado el año 2011 un tumor en el seno que resultó benigno y tuvo que someterse a una operación para su extracción y posterior biopsia.

Lo interesante es que, ante la necesidad de atención médica, estas mujeres recurrieron al sistema privado de salud, pagando médicos particulares y hospitalizaciones. En el caso de Tonalí sabemos que al no ser ahora beneficiaria del programa Oportunidades, por tener empleo con salario fijo, no cuenta con seguro de salud público. Elena sí puede acudir al sistema público de salud, pero aun así prefirió no hacerlo. Pudiendo acudir al hospital público y al seguro popular, en la mayoría de los casos prefieren buscar un médico particular por la espera que requiere el sistema público y los problemas de atención. En Huazuntlán hay un pequeño centro de salud que tiene muchas deficiencias de presencia de médico y medicamentos disponibles. Muy cerca está el hospital de Tonalápan, pero solo pueden acudir a él si el médico del centro de salud de Huazuntlán los deriva, por lo cual es muy demorado.

En la vida cotidiana, todas intentan incorporar nociones locales de salud, básicamente en la dieta, aunque no hayan hecho alusión a medicina y/o médicos tradicionales.

Tabla XIV. Cotejo de consumo de alimentos y dieta.

GASTOS Y Cap. Adp. bienes y servicios	Categoría	Indicadores	Aurora	Eva	Marcelina	Efigenia
	Alimentación		Consumo de frutas	si	si	si
		Consumo de agua (líquidos)	si	si	si	si
		Consumo de verduras	si	si	si	si
		Consumo de carne	si	si	si	no
		Consumo de lácteos	si	si	no	no
		Consumo de harinas	si	si	si	si
		Consumo de granos	si	si	si	si

FUENTE: Fichas de observación cerradas de condiciones de vida aplicadas en trabajo de campo.
Elaboración personal

Tonalí sí conocía de la medicina en base a plantas y tinturas de plantas, pero mencionó que esto lo aprendió en un trabajo que realizó para la universidad; es decir, no es un conocimiento que tuviera por sus vivencias familiares o comunitarias y menos que

acostumbrara aplicar. Con respecto a la dieta, sí es importante señalar que Elena, Matilde y Tonali mencionan claramente cómo los cambios ambientales, el crecimiento urbano y la contaminación del río han afectado en términos de la variedad de alimentos a los cuales tienen acceso, principalmente frutas, que no se encuentran más. Además, Elena y Matilde también han señalado la pérdida que implica para la calidad de la nutrición el dejar de consumir alimentos producidos en la milpa por consumir alimentos industrializados comprados en la tienda.

4.8 Educación

Education plays a key role in providing individuals with the knowledge, skills and competences needed to participate effectively in society and in the economy. In addition, education may improve people's lives in such areas as health, civic participation, political interest and happiness. Studies show that educated individuals live longer, participate more actively in politics and in the community where they live, commit fewer crimes and rely less on social assistance. (OCDE)

Indicadores:

- Asistencia escolar (Educational Attainment)
- Años de escolaridad (Years in education)
- Habilidades escolares (Students' skills)

Tabla XV. Comparación promedio de países OCDE y México con respecto a la categoría Educación

Promedio de países OCDE	Resultados de México
74% de adultos (25-64 años) tienen un diploma equivalente a la secundaria.	35% de adultos (25-64 años) tienen un diploma equivalente a la secundaria.
La expectativa son 17 años de escolaridad	La expectativa son 14.6 años de escolaridad

FUENTE: <http://OCDEbetterlifeindex.org/topics/education/>

Elaboración personal

Cabe mencionar que México ocupa el puesto 34 en el ranking de los 36 países en el indicador “asistencia escolar” y el puesto 35 en los indicadores “habilidades escolares” y “años de escolaridad” entre los países miembros de OCDE. Esto coloca a México entre los dos o tres países de OCDE con peores desempeños en la categoría educación.

En los casos del estudio, Matilde, Ema y Tonali se encuentran dentro del grupo de edad entre los 25 y 64 años considerado como adulto; sin embargo, de estas tres mujeres Ema y

Matilde tienen menos de tres años de escolaridad, siendo el promedio en México 14.5 y el de OCDE diecisiete años. Tonali, habiendo concluido la licenciatura, tiene un total de quince años de escolaridad, más que el promedio mexicano, pero menos que el de OCDE.

Resulta importante señalar que lo que sí está presente en los discursos de las cuatro mujeres es la noción de que el diploma escolar es importante para garantizar el acceso a mejores empleos. Está presente la lógica del capital humano según la cual la inversión en escolaridad prolongada retorna en forma de beneficios económicos y movilidad social. Aquí es importante también recordar que no solo por los hechos, sino por la propia percepción de Tonali esto no necesariamente se cumple. Así, sabemos que el empleo que Tonali tiene, que efectivamente le permite acceder a un salario fijo, no lo ganó por su nivel de licenciatura. Ella misma recuerda que ni su pago ni su plaza consideran su nivel de escolaridad. Sin embargo, en términos de habilidades aprendidas Tonali sí reconoce la importancia que ha tenido su formación universitaria para hoy llevar a cabo un empleo que implica trabajo directo con personas.

El impacto de la educación prolongada considerado en la definición de OCDE, lo que se llama efectos educativos y viene directamente de la teoría del capital humano, tampoco lo vemos reflejado en la realidad de nuestros casos. Así, tanto en lo que respecta a la participación política, como en lo concerniente al cuidado de la salud, estas mujeres siguen los mismos procesos; sea Tonali, con licenciatura, como su madre, su abuela y su bisabuela con primaria incompleta.

4.9 Satisfacción - Felicidad

Measuring feelings can be very subjective, but is nonetheless a useful complement to more objective data when comparing quality of life across countries. The data can provide a personal evaluation of an individual's health, education, income, personal fulfillment and social conditions. Surveys, in particular, are used to measure life satisfaction and happiness [...] Life satisfaction measures how people evaluate their life as a whole rather than their current feelings. It captures a reflective assessment of which life circumstances and conditions are important for subjective well-being [...] Happiness, or subjective well-being, is also defined as the presence of positive experiences and feelings, and/or the absence of negative experiences and feelings. (OCDE)

Indicadores:

- Satisfacción general con la vida (General satisfaction with life)
- Ausencia de experiencias y sentimientos negativos (Absence of negative experiences and feelings)
- Presencia de experiencias y sentimientos positivos (Presence of positive experiences and feelings)

Tabla XVI. Comparación promedio de países OCDE y México con respecto a la categoría Satisfacción - Felicidad

Promedio de países OCDE	Resultados de México
Las personas califican con 6.7 su satisfacción con la vida en una escala de 0 a 10.	Las personas califican con 6.9 su satisfacción con la vida en una escala de 0 a 10.
80% de las personas señalan tener más experiencias positivas que negativas en el día a día.	85% de las personas señalan tener más experiencias positivas que negativas en el día a día.

FUENTE: <http://OCDEbetterlifeindex.org/topics/life-satisfaction/>

Elaboración personal

Es interesante señalar que de todas las categorías de Calidad de Vida o Bienestar de OCDE analizadas hasta el momento, esta es la única en la cual los valores de México son mayores que el promedio OCDE. Es decir, aunque las circunstancias materiales antes señaladas apuntan a que las condiciones de vida son inferiores en México que en el promedio de países OCDE, la percepción de los individuos sobre la propia vida señala que el nivel de gratificación es mayor en México. Esto hace evidente que hay factores de la experiencia de vida que no son solo materiales y que influyen en la concepción de Bienestar.

Es importante señalar que en las narraciones biográficas identificamos un actual momento de satisfacción con la vida en los casos de Tonali, Ema y Matilde. Este estado actual de satisfacción, en términos de vivencias definidas por experiencias y sentimientos positivos más que negativos, se explican por la ausencia y fin de situaciones de violencia. Como trabajaremos en el capítulo siguiente (quinto capítulo) al presentar nuestra construcción de Bien vivir de estas mujeres y como se puede ver en las narraciones biográficas presentadas en el capítulo anterior (tercer capítulo), vivir en condiciones de tranquilidad afectiva es clave para una percepción de felicidad y vida buena. Así, en las narraciones biográficas tanto Matilde, como Ema y Tonali comenzaron señalando que sufrieron mucho en sus vidas aunque hoy ya están bien y consideran que tienen una Buena vida.

4.10 Seguridad

Personal security is a core element for the well-being of individuals, and largely reflects the risks of people being physically assaulted or falling victim to other types of crime. Crime may lead to loss of life and property, as well as physical pain, post-traumatic stress and anxiety. The biggest impact of crime on people's well-being appears to be through the feeling of vulnerability that it causes. (OCDE)

Indicadores:

- Tasa de asaltos (Assault Rate)
- Tasa de homicidios (Homicide Rate)

Tabla XVII. Comparación promedio de países OCDE y México con respecto a la categoría Seguridad

Promedio de países OCDE	Resultados de México
4% de la población dice haber sido asaltada en el último año.	11% de la población dice haber sido asaltada en el último año.
4.4% de hombres y 3.8% de mujeres dice haber sido asaltada en el último año.	12% de hombres y 10% de mujeres dice haber sido asaltada en el último año.
La tasa de homicidio es de 2.1 asesinatos en 100mil habitantes.	La tasa de homicidio es de 19 asesinatos en 100mil habitantes.
67% de las personas declara sentirse seguro caminando solas por la noche.	72% de las personas declara sentirse seguro caminando solas por la noche.

FUENTE: <http://OCDEbetterlifeindex.org/topics/safety/>

Elaboración personal

En términos de violencia, el índice de Better Life de OCDE coloca a México en el penúltimo lugar del ranking de los 36 países miembros, estando apenas delante de Brasil. Dada la información cualitativa que manejamos en esta tesis, sería interesante considerar otros datos que afecten más a las mujeres como, por ejemplo, tasas de violencia física y sexual contra las mujeres dentro y fuera del hogar. Sobre este tipo de violencia no aporta información el Better Life Index.

En las narraciones biográficas analizadas identificamos la fuerte presencia que tiene la violencia doméstica en las experiencias de vida de las mujeres. De la misma forma, la violencia doméstica es identificada como la principal causa de insatisfacción o infelicidad y, por tanto, como el elemento central que afecta la posibilidad de experimentar un Bien vivir.

En los casos del estudio no se mencionan eventos de asalto o agresión física fuera del núcleo del hogar. De esta forma, en términos de la localidad la violencia callejera no se registra como un problema. Sobre esto es interesante señalar que Tonali narró en las entrevistas llevadas a cabo cómo la localidad se organizó para echar a delincuentes que llegaron pidiendo cupos a los negocios. Es el único evento sobre el cual registramos que ocurriera un proceso de organización comunitario local en los últimos años en Huazuntlán:

... la gente cuidaba en las carreteras, en las entradas principales y también en las escuelas. Aquí voceaban que las mamás tenían que llevar a sus hijos a las escuelas e irlos a buscar, ya cuidarlos, no dejarlos salir. Y en el día tenían tapada la carretera, revisaban los carros que pasaban y para ver que no transportaban cosas así como drogas o armas. No más la gente de aquí, y todas las comunidades de por acá adelante lo mismo hacían así cada quien tenía la forma de organizarse y cuidarse entre uno mismo. Y tratábamos, ya se daban indicaciones que aquí en las tiendas, en ese tiempo que estuvo así, en esos meses a las ocho de la noche todos en su casa, nadie que va a andar en las tiendas comprando, si tenías que comprar hasta las seis de la tarde. Las ocho de la noche ya estaban cerradas las tiendas, nadie podía salir todo en la casa, a las seis de la tarde ya tenías que comprar las cosas que ibas a necesitar. Hasta donde venden antojitos, todo, todo, todo, hasta las cantinas todo, era una como una forma de seguridad para el pueblo, así voceaban ya no se podía hacer. Y si veían cualquier gente extraña, pues los amarraban, sí “Los bolilleros” que no son de aquí son de Oteapan porque venían a vender a las ocho, nueve de la noche y aquí había cierta regla de que no tenía por qué venir otro a romper esa regla que puso la comunidad, por eso los amarraban, es lo que hacían. Fue la vez que más se organizó el pueblo, porque en otras cosas no. Así es. (Tonali)

Por lo identificado en las narraciones y considerando los indicadores de violencia que se analizan por OCDE, no encontramos diferencias en los cuatro casos del estudio, de tal forma que no parece haber diferencias en cuanto a experiencias de violencia definidas por OCDE según nivel de escolaridad. Sin embargo, es innegable que uno de los aspectos más importantes donde se presenta una diferencia entre Tonali, mujer con escolaridad muy prolongada, y sus antecesoras es el de la violencia doméstica. Es importante recordar, como hemos visto en el segundo capítulo en las narraciones biográficas, que la señora Elena no sufrió violencia ni en el hogar de sus padres ni con su pareja, al menos no por lo mencionado, y que ella no cuenta con escolaridad. Sin embargo, en el caso de Tonali, como

veremos en los capítulos siguientes, el proyecto de vida, la escolaridad y la ausencia de violencia son tres aspectos estrechamente relacionados.

4.11 Balance trabajo-vida

Finding a suitable balance between work and daily living is a challenge that all workers face. In particular, families are most affected. Some couples would like to have (more) children, but do not see how they could afford to stop working. Other parents are happy with the number of children in their family, but would like to work more [...] People spend one-tenth to one-fifth of their time on unpaid work. The distribution of tasks within the family is still influenced by gender roles: men are more likely to spend more hours in paid work, while women spend longer hours in unpaid domestic work. (OCDE)

Indicadores:

- Jornadas de trabajo largas (Employees Working Long Hours)
- Tiempo destinado a ocio y cuidado personal (Time devoted to Leisure and Personal Care)

Tabla XVIII. Comparación promedio de países OCDE y México con respecto a la categoría Balance trabajo - vida

Promedio de países OCDE	Resultados de México
Las personas trabajan 1749 horas al año	Las personas trabajan 1866 horas al año
Mujeres gastan al día 279 minutos en actividades de cuidado personal.	Mujeres gastan al día 373 minutos en actividades de cuidado.
Hombres gastan al día 131 minutos en actividades de cuidado	Hombres gastan al día 113 minutos en actividades de cuidado
El 9% de los trabajadores trabajan jornadas de más de 8 horas diarias.	El 29% de los trabajadores trabajan jornadas de más de 8 horas diarias.
12% de los hombres trabajadores trabajan jornadas de más de 8 horas.	35% de los hombres trabajadores trabajan jornadas de más de 8 horas.
5% de las mujeres trabajan jornadas de más de 8 horas.	18% de las mujeres trabajan jornadas de más de 8 horas.

FUENTE: <http://OCDEbetterlifeindex.org/topics/work-life-balance/>

Elaboración personal

En la comparación de los datos de OCDE para el promedio en los países miembros y México tenemos que en México las personas trabajan más horas, es decir, jornadas más largas. Además, en México la diferencia de tiempo dedicada a labores de cuidado es mucho mayor que en el promedio OCDE, siendo que aquí las mujeres dedican mucho más tiempo que los hombres. Las diferencias de género aparecen mucho más marcadas en México que

en otros países del grupo. Si bien en México el porcentaje de hombres que trabaja largas jornadas es bastante mayor que el de mujeres, tanto en hombres como en mujeres los porcentajes son mayores en México que los correspondientes a los promedios de países OCDE.

En los casos del estudio pudimos recoger una conceptualización propia del rol del trabajo en el Bien vivir. Para las mujeres del estudio, el trabajo es percibido como una fuente de ingresos, pero también como actividad valiosa en sí misma. Así, por ejemplo, Ema señala la importancia de no ser ociosa, de estar ocupada, tener cosas que hacer. De esta forma, más allá del dinero recaudado en una actividad realizada, es importante realizar una actividad que genere sensación de utilidad. Esto podría aplicarse justamente al caso de Ema y Matilde y ayudar a comprender la dinámica económica de la venta de plásticos. Aunque esta actividad no parece generar un crecimiento de la inversión, estas mujeres invierten un dinero que tienen previamente en comprar mercancía, pero a la hora de venderla no han generado un crecimiento de ese capital inicial. Por lo gastado en pasajes, sin contar costos de, por ejemplo, salarios, por la actividad misma de la venta que al realizarla ellas no contabilizan.

Tal vez, la importancia de realizar esta actividad reside en que les permite circular el dinero entre varias familias y, además, distribuirlo a lo largo del tiempo. Aquí podríamos pensar que, además de esto, una lógica por detrás de la actividad de comercio informal en pequeña escala es que les permite ocuparse, tener una actividad, no estar “ociosas”.

Se trata de un equilibrio necesario por las condiciones económicas actuales que describimos en el capítulo siguiente. Cuando había alimentos de la milpa, no era necesario comprarlos y por tanto las presiones por dinero eran menores. Hoy resulta inevitable contar con ingresos monetarios porque gran parte de los alimentos y artículos de supervivencia son industrializados y comercializados. La ocupación en actividades que implican una remuneración es entonces fundamental para garantizar la reproducción de la vida. El equilibrio está dado por las demandas concretas, por ejemplo, el tiempo que las mujeres dedican a la venta de productos, doña Ema y Matilde, tiene que ver con cubrir las necesidades cotidianas inmediatas.

En este caso, el nivel distinto de escolaridad de Tonali, su madre, abuela y bisabuela, no parece garantizar un mejor equilibrio en el uso del tiempo trabajo-ocio, siendo que Tonali

trabaja muchas más horas que su madre y abuela que se dedican al comercio. Tonali sale de casa en torno a las nueve de la mañana y regresa entre las siete y ocho de la noche. Algunos días logra ir a casa a la hora de la comida, pero no siempre. Frente a esto, la señora Matilde vende sus productos frente de su casa, cierra cuando se va a descansar, a la hora de comer y temprano por la tarde. La señora Ema, cuando salía a vender a otras localidades, lo hacía por vuelta de las diez de la mañana y para las dos de la tarde ya había regresado. Hoy prepara y vende los pollos delante de la casa de Tonali, lo que le permite estar en casa y ayudar en el cuidado de su nieto.

Así, el tiempo que dedica Tonali a trabajar es bastante más y no le permite hacerse cargo de actividades de cuidado en la casa y muy poco de actividades de ocio. El acuerdo con su compañero, Pancho, que no tiene empleo asalariado, es que él se encargue de las labores domésticas. Sin embargo, al margen de las actividades de cuidado y domésticas en su hogar, a las que también contribuye su madre Ema, la dinámica de trabajo asalariado fuera de casa hace que Tonali tenga poco tiempo disponible para pasar con su hijo en el día a día. Esta es una diferencia importante también con respecto a las dinámicas de su madre, abuela y bisabuela, que salvo momentos específicos de crisis, que exigieron migración temporal por trabajo, la convivencia con los hijos era bastante mayor.

En este capítulo lo que hemos intentado hacer es, tomando las categorías del Better Life Index de OCDE, identificar si es posible encontrar una diferencia en las condiciones de vida de Tonali y sus predecesoras en función a sus niveles distintos de escolaridad. De esta forma, tratamos de ver si efectivamente la trayectoria escolar más prolongada de Tonali se ha traducido en mejores condiciones de vida desde un estándar establecido por el desarrollo capitalista y la teoría del capital humano.

En este caso podría pensarse que Tonali, la que tiene mayor nivel de escolaridad, es quien está en una situación económica más holgada y que la ampliación de los estudios ha sido un elemento importante para lograr mantener esta mejor situación. Aunque ya vimos que no hay un reconocimiento de su nivel licenciatura en el empleo que ella tiene hoy, con relación a la vivienda la situación de Tonali en realidad es la peor; es la única que paga renta, la construcción de su casa representa para ella una versión mucho mayor de la que fue requerida a su madre, abuela y bisabuela en su momento. Esto nos hace ver que, aunque efectivamente sea la que percibe mayores ingresos, también es la que tiene más gastos si se

ve obligada a recurrir más a dinámicas monetarias al verse menos incorporada en los vínculos comunitarios de ayuda.

En términos de redes sociales, decíamos que estas mujeres componen entre ellas una red de apoyo importante. Es cierto que en la narración biográfica de Ema aparecen más recursos y presencia de otros miembros de la comunidad como apoyándola en momentos de crisis, pero es interesante mencionar que en la actualidad ellas cuatro constituyen un círculo de apoyo y colaboración mutuo y continuo. A este círculo se aúnan otras mujeres miembros del círculo femenino familiar, como es la única hermana mujer de la señora Ema, Celeste, y su hija. Se trata de vínculos de solidaridad femeninos, de apoyos entre mujeres que sostienen a los hombres del grupo familiar, como Ernesto, Saulo y Pancho.

Sobre el acceso a salud, educación y seguridad, las cuatro mujeres viven en condiciones similares. Igual ocurre con las categorías Seguridad, Balance trabajo-ocio, Participación ciudadana y Comunidad, en las cuales las situaciones de Tonali, Ema, Matilde y Elena son bastante similares.

En cuanto al acceso a servicios, vimos que las condiciones de las viviendas son muy similares entre las tres mujeres mayores y que solo Tonali accede a más servicios, como televisión por cable y baño y cocina dentro de la vivienda. De esta forma, los aspectos en los cuales Tonali muestra estar en mejores condiciones que sus antecesoras es en el acceso a empleo, lo que se refleja en mayores ingresos y mejores condiciones de vivienda. En todos los otros aspectos, como vimos, las condiciones de vida de estas cuatro mujeres son muy similares. Esto es sumamente interesante si vemos que, según los criterios más económicos, vinculados con acceso a salario y condiciones materiales de la vivienda a las cuales se accede por tener un salario fijo, la situación de calidad de vida de Tonali es mejor; sin embargo, estas mejores condiciones salariales no parecen reflejarse en mejores condiciones de vida de lo que no es directamente consumible de forma monetaria. Además, en el último aspecto balance trabajo – vida la que tiene menos tiempo disponible para pasar con su hijo es Tonali, justamente quien accede a un empleo asalariado.

De esta forma, no parecen existir, más que en el acceso a empleo (porque aunque no cuenta la licenciatura de Tonali, si pesa haber terminado la prepa), una diferencia en las condiciones de vida de Tonali con escolaridad prolongada y su madre, abuela y bisabuela con trayectorias escolares muy cortas o nulas. Diríamos entonces que, considerando la

definición de Calidad de vida de OCDE y su instrumento de medición, el Better Life Index, es limitado el efecto de la escolaridad en las trayectorias de estas cuatro mujeres.

5. Construyendo una visión emic y desde abajo del Bien vivir

En el análisis que sigue a continuación hacemos referencia a las historias de vida presentadas en el capítulo tercero. Es en base a las narraciones biográficas que ha sido posible realizar la construcción de la noción propia de Bien vivir de las cuatro mujeres del estudio. Como mencionamos en la introducción a la tesis, y en el capítulo tercero, estas historias de vida fueron elaboradas en un proceso dialógico de revisión conjunta con las sujetos del estudio, y, de la misma forma, procedimos para la definición del Bien vivir. Es decir, una vez realizado el proceso de análisis de las historias de vida, llevamos a campo las hipótesis sobre el Bien vivir para ser discutidas con las sujetos del estudio. En estas discusiones e intercambios, que realizamos de forma individual, pudimos confrontar nuestras hipótesis e ideas, sobre lo que valoran más estas mujeres al reflexionar en torno a lo que desean en la vida. Como sostienen Dubet y Martuccelli:

La socialización no es reductible a un proceso de puesta en conformidad de los actores con su entorno, no se vincula solamente con la adquisición de disposiciones siendo que implica también que los actores adquieran una capacidad de adaptación a un entorno múltiple y modificable y, principalmente, una capacidad de individualización y de autonomía: una reflexividad. Por este trabajo sobre sí mismo, el individuo no es solamente un actor social, sino también sujeto (1998: 62-63).

En su propuesta de una sociología de la experiencia social, Dubet (1996) distingue dos niveles de la misma: por un lado, se trata de la experiencia subjetiva personal, que se refiere al modo cómo cada sujeto interpreta lo vivido. Por otro lado, se trata de la experiencia como actividad cognitiva; es decir, como la forma de construcción del mundo y del conocimiento. En su intento por comprender cómo son pensados y vividos los eventos sociales, Dubet (1996) sostiene que se debe tomar como materia indispensable de análisis la experiencia de los sujetos, a partir de cómo interpretan sus vivencias y cómo conocen y explican el mundo:

El proyecto de una sociología de la experiencia consiste, entonces, en discernir la forma en la cual los individuos se desenvuelven en ella, configurándose más que simples aprendizajes de los mecanismos de distribución o de correspondencia social (Dubet y Martuccelli, 1998: 430).

Como hemos mencionado en el primer capítulo, al definir nuestras comprensiones de cultura e interculturalidad, con ‘simbólico’, y recursos simbólicos nos referimos a los procesos culturales que permiten la asociación de significados particulares a ciertos significantes (Geertz, 1989); es decir, la forma cómo los grupos culturales interpretan los fenómenos. De esta forma, la experiencia de las mujeres del estudio es particular y diferente de la de otras mujeres de medios urbanos o de “nuevas ruralidades” con historias políticas, agrarias y educativas distintas. Por eso nuestra preocupación en contextualizar las condiciones del campo mexicano, y de Huazuntlán de forma particular, en el segundo capítulo. Es desde estas particularidades que nuestras y sus interpretaciones han estado en diálogo para la construcción de este Bien vivir. Es por este motivo que esta investigación centraliza las experiencias de vida, narraciones biográficas, de las sujetos del estudio, como forma de aproximación para comprender la realidad actual de las mujeres de Huazuntlán.

Las discusiones vertidas en los capítulos primero y segundo se retoman también en esta parte de la tesis, una vez que es a la luz de la propuesta teórica que son analizadas las historias de vida para la construcción de la propuesta de Bien vivir. De la misma forma, interpretamos los eventos descritos en las narraciones biográficas a la luz del proceso político, educativo y agrario del campo mexicano, eventos que analizamos en el capítulo segundo de la tesis.

Además de las narraciones producidas para la construcción de las historias de vida, hubo momentos de conversación con las sujetos del estudio específicamente en torno a la noción de Bien vivir. En estas conversaciones intentamos abordar el tema de la vida deseada desde diferentes preguntas, como por ejemplo: ¿Qué sería para ti una vida buena (una vida satisfactoria)? ¿Cómo es la vida que te gusta tener? ¿Qué vida desearías que tuvieran tus hijos/as? ¿Cómo sería esta vida? ¿Qué cosas para ti son importantes en la vida?

Preguntas desde la lógica de la felicidad y la satisfacción fueron también útiles para aproximarnos a una noción de Bien vivir propia de estas mujeres. Así, preguntas como ¿Te sientes feliz actualmente? ¿Te sientes satisfecha con tu vida? ¿Por qué? ¿Qué te hace feliz? ¿Has sufrido en algún momento de tu vida? ¿Qué cosas te han hecho o te hacen sufrir? ¿Qué cosas o situaciones te dejan triste?, ayudaron a identificar los factores que parecen generar felicidad y en este sentido un ideal de vida, un Bien vivir.

Cabe señalar que al preguntar ¿Qué es para usted una vida buena?, la respuesta inmediata de estas cuatro mujeres fue “estar tranquila”. La noción de tranquilidad aparece como definitoria del bienestar en términos subjetivos, la tranquilidad aparece como definitoria de una vida feliz o satisfactoria. Si bien es sumamente interesante que la expectativa de bienestar esté asociada a un elemento psíquico-emocional, no nos permite entender qué condiciones o situaciones concretas hacen posible la tranquilidad deseada o en qué términos se piensa esta tranquilidad.

Esta potencial “universalidad” de la comprensión de Bien vivir como vida tranquila no ayuda a identificar las particularidades y visiones propias de la vida y del mundo de estas mujeres. Como señala Rojas (2010, 2012), estas conclusiones tan generales no ayudan a comprender qué esperan las personas para conseguir la felicidad o el Bien vivir, cuáles son sus componentes y/o cómo se desagrega esta amplia noción.

Como resultado del análisis de las narraciones, que conforman las historias de vida, y de las entrevistas llevadas a cabo, sobre el tema más específico de Bien vivir y felicidad, identificamos cinco grandes temas que consideramos constituyen la visión del Bien vivir de estas cuatro mujeres. Se trata de lo que hemos denominado: 1) la reproducción de la sobrevivencia, 2) los vínculos afectivos, 3) la motivación de los proyectos, 4) el sentimiento de realización y 5) el componente místico. Es en torno al análisis de estos 5 componentes que se desarrolla el presente capítulo.

Cabe señalar que en nuestras narraciones no se trata de la visión andina del Bien vivir, del *sumaq kausay*, *sumaq cañari*, etc. No se evidencia una visión de la naturaleza como ser vivo, no se defiende una visión biocentrada en lugar de una antropocentrada, ni se hace referencia constante a la importancia del respeto y conservación de la naturaleza. Sin embargo, recordamos que lo que pretendemos es la construcción de formas múltiples de Bien vivir, entendiendo esta categoría como abierta y en contraposición al modelo del desarrollo. A esto sí nos parece que aporta el ideal de vida que comprendemos, hemos podido construir junto con las mujeres del estudio. Una visión que, pretendemos, habla de un Bien vivir cuando hace referencia a los vínculos afectivos, a equilibrio en la vida por vínculos familiares y sociales sólidos, tranquilos, sin conflicto. Se hace alusión a una vida donde las necesidades elementales estén satisfechas y se pueda vivir sin apremio económico, pero donde el objetivo no es la acumulación de dinero ni de bienes.

5.1 La reproducción de la sobrevivencia: economía familiar y del cuidado

Lo que llamamos aquí la reproducción de la sobrevivencia se refiere tanto a las condiciones económicas que hacen posible el consumo de bienes y servicios, como a las redes y mecanismos de solidaridad, reciprocidad y comunalidad (Marañón-Pimentel, 2012) que permiten la reproducción de la vida en espacios no monetarizados. Es innegable que la reproducción de la vida, principalmente en sus aspectos más básicos (alimentación y descanso) ha pasado hoy en día a estar monetarizada en prácticamente cualquier lugar del mundo. Inclusive en el campo, donde la sobrevivencia “tradicionalmente” estaba garantizada por una agricultura familiar de autoconsumo e intercambio, hoy debe comprarse la mayor parte de alimentos y productos de higiene, limpieza y cocina.

Esto, como vimos en el capítulo segundo, es el resultado de las políticas de desarrollo llevadas a cabo por el Estado posrevolucionario, que entendió el progreso nacional en base a la industrialización del campo. Este proceso, que introdujo el monocultivo, el uso de pesticidas y fertilizantes sintéticos, y que actualmente amenaza con la introducción generalizada de Organismos Genéticamente Modificados (transgénicos), ha tenido como consecuencia un paulatino abandono de la población campesina-indígena, generando su empobrecimiento ante su mayor inserción en los mercados monetarizados.

Todo esto constituye un aspecto de los resultados de las políticas desarrollistas aplicadas en América Latina desde la década de 1950. Son políticas basadas en una visión monolítica y monológica de forma de existencia que ha generalizado los mercados monetarizados obligando a todas las sociedades a insertarse en procesos de compra-venta de bienes, lo que ha hecho más pobres a los más distantes de los mercados de empleo. Así, campesinos e indígenas pasaron a ser pobres para los Estados. Esta pobreza se explica por su falta de desarrollo, su carencia de habilidades para la inserción en el mercado laboral y por su atraso cultural.

Como analizamos en el primer capítulo, desde la colonialidad del poder (Quijano, 2000), el capitalismo desde su origen y hasta la actualidad se ha apoyado en un sistema económico basado, no solo en el trabajo asalariado, sino también en la servidumbre, la esclavitud, la solidaridad, reciprocidad e intercambio. Sin embargo, una lectura moderna de la economía

entendió que el trabajo asalariado es la forma más desarrollada de producción económica y definió como atrasadas las otras formas de sobrevivencia, aunque sin estas no habría sido posible la sobrevivencia del capitalismo.

Aunque en Huazuntlán la principal actividad que sostenía a las familias hasta hace algunas décadas era la agricultura familiar, hoy en día ésta ocupa un lugar reducido en las economías múltiples de las familias del campo. Sin embargo, aun hoy trabajar la milpa permite acceder a alimentos más sanos, por lo que las familias que pueden continúan trabajándola. Como señalan los estudios de la nueva ruralidad (Martínez Borrego y Vallejo Román, 2011), se trata de una economía múltiple (basada en la multifuncionalidad y pluriactividad) que, sin abandonar la milpa, se diversifica para captar recursos de la migración, del trabajo asalariado, del comercio informal, etc. La migración, a través de las remesas, ha pasado a ser un ingreso importante para la mayor parte de familias, al igual que el comercio y, en menor medida, la prestación de servicios.

Programas sociales como Oportunidades y “70 y más” llegan a Huazuntlán desde 1997. Se trata de programas interinstitucionales promovidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Secretaría de Salud (SALUD), el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), y los gobiernos estatales y municipales. Según la web del programa Oportunidades: “es un programa federal para el desarrollo humano de la población en pobreza extrema. Para lograrlo, brinda apoyos en educación, salud, nutrición e ingreso” (SEDESOL).⁴⁸ Este programa tiene por objetivo promover la permanencia de niños/as y jóvenes en las escuelas, así como su asistencia a centros médicos y la mejora en la nutrición. Para esto se realizan transferencias monetarias condicionadas a las familias por cada hija o hijo inscrito en la primaria, secundaria o prepa: “Oportunidades tiene como prioridad fortalecer la posición de las mujeres en la familia y dentro de la comunidad” (SEDESOL).^{49 50}

⁴⁸ Ver http://www.oportunidades.gob.mx/Portal/wb/Web/conoce_oportunidades visitada el 13 de febrero de 2013.

⁴⁹ ibidem

⁵⁰ Además de ser las madres las receptoras de las transferencias, los montos recibidos son mayores para las mujeres una vez iniciada la secundaria. Esto porque se sigue considerando que las mujeres están en desventaja frente a los hombres en cuanto a asistencia escolar. Pero también esta medida esconde que la inversión educativa en las mujeres, como vimos en la introducción y en el primer capítulo al referirnos a los efectos educativos, responde al cálculo del retorno educativo según el cual mujeres con mayor escolaridad son madres con mayor escolaridad que ayudan a los hijos en tareas, apuestan más por la educación de los hijos y

Como en otros países de América Latina (Bolsa Escola e Bolsa Familia en Brasil, Programa Juntos en Perú, los bonos Juancito Pinto y Juana Azurduy en Bolivia, etc.), Oportunidades es un programa del gobierno central para la contención de la pobreza mediante la transferencia de renta, la cual queda condicionada a la asistencia a instituciones públicas como escuelas y hospitales en la lógica de aumentar el capital humano⁵¹.

En Huazuntlán, estos programas sociales representan parte importante de los presupuestos familiares. De los cuatro casos de nuestra investigación, las dos mujeres mayores tienen por ingreso principal los aportes de Oportunidades y “70 y más”. En el caso de la señora Ema, recibió Oportunidades hasta hace pocos años, y con los recursos que percibió por este programa mientras sus hijos estudiaban es que pudo construir su casa. Solo Tonalí, la más joven, no recibe Oportunidades desde que es madre, aunque mientras ella fue estudiante recibió este apoyo.

En términos de empleo y acceso a salario, en los cuatro casos de este estudio (Elena, Matilde, Ema y Tonalí) encontramos tres experiencias de comercio informal a pequeña escala y un caso de empleo asalariado, en la más joven de las mujeres. Es decir, de los cuatro casos solo la más joven ha podido acceder a empleo asalariado. Cabe señalar que esto inevitablemente responde a la existencia o inexistencia hasta hace pocos años de oferta laboral⁵².

Cabe señalar que la actividad de comercio a pequeña escala no parece generar ganancia, es decir, no parece haber un incremento significativo del capital invertido. Lo que parece activar este circuito comercial es una circulación del dinero que va de mano en mano en la comunidad y comunidades del entorno. O, dicho de otra forma, se trata de una forma de distribuir el dinero en pequeños ingresos diarios, como un mecanismo de racionalización de los recursos escasos. Esto lo sostenemos a partir de lo declarado por Ema, que hasta inicios

participan en su proceso escolar. Es decir, la inversión en escolaridad de las mujeres se traduce en lo que Lahire (1997) ha llamado capital escolar familiar.

⁵¹ Otro programa que representa parte de los ingresos de Elena es El programa “70 y más” de SEDESOL. Según la web oficial “El Programa 70 y Más atiende a los adultos mayores de 70 años y tiene cobertura a Nivel Nacional. Los beneficiarios reciben apoyos económicos de 500 pesos mensuales, que se paga cada dos meses; participan en grupos de crecimiento y jornadas informativas sobre temas de salud y obtienen facilidades para el acceso a servicios y apoyos de instituciones como el INAPAM [Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores], además de las que ofrecen actividades productivas y ocupacionales.” (http://www.sedesol.gob.mx/es/SEDESOL/Programa_de_70_y_mas visitada el 13 de febrero de 2013)

⁵² Entendiendo laboral como empleo asalariado. Con ocupación, de otro lado, vamos a referirnos a la actividad que con retribución económica o no, permite la reproducción de la vida de la persona y familia.

del presente año se dedicó a vender cubetas y utensilios de plástico en las localidades cercanas de Huazuntlán. Al hacer las cuentas de lo que invierte y lo que gana, queda evidente que al descontar los gastos de transporte e inversión en mercadería, no hay un saldo positivo al final del proceso.

En Huazuntlán, como analizamos en el capítulo segundo, hasta la década de 1970 fue posible la subsistencia por el trabajo agrícola⁵³. Como consta en las narraciones biográficas de Elena y Matilde, sus padres y parejas, al tener acceso a la milpa, podían garantizar la sobrevivencia de la familia; esto tanto por el consumo de maíz y otros productos de la milpa y por la venta del excedente no consumido por el grupo familiar. Sin embargo, ya para la generación de Ema, que se casó a inicios de la década de 1980, fue más difícil el acceso a tierra agrícola. El señor Saulo no tuvo parcela y por este motivo nunca pudo dedicarse a la agricultura. Para la generación de Tonali fue aún menor el grupo de personas que pudo acceder a la milpa como consecuencia del fin del proceso de reparto agrario y del proceso de privatización de las parcelas. Como prueba de esto tenemos que de las 12 egresadas de la primera generación de la UVI de Huazuntlán ninguna, ni sus parejas, tienen milpa.

La ausencia de oferta laboral en Huazuntlán, sumada a la insuficiencia de milpas para las nuevas familias, y de apoyo para la producción agrícola en los pocos casos que contaban con ella, generó un cambio en la lógica de los procesos migratorios. Como señalan Elena y Tonali en sus narraciones biográficas, siempre hubo migración temporal. Sin embargo, hasta la década de 1970, los campesinos migraban a las haciendas para emplearse por alguna temporada o a otras zonas agrícolas cercanas para buscar trabajo como jornaleros. Pero desde los años de 1980 las zonas de emigración se amplían, incluyendo ahora las grandes producciones agrícolas del norte y, en la década de 1990, a las maquiladoras de Monterrey y Ciudad Juárez, iniciándose además un proceso de migración internacional. En nuestros casos de estudio sabemos que un hermano de Tonali e hijo de Ema está trabajando

⁵³ Un estudio interesante sobre las consecuencias de la individualización de las parcelas agrícolas y, por tanto, del trabajo en la milpa, se puede encontrar en el trabajo de Lazos (2004). Analizando el caso de Tatahuicapan, comunidad vecina de Huazuntlán a 10 minutos de distancia en auto, Lazos (2004) señala los conflictos surgidos en la organización comunal por tres factores: la forma de organización del trabajo, la privatización de la tierra y el cambio de la milpa a la ganadería. Todos estos factores forman parte de un proceso que desde la década de 1970 ha generado un cambio no solo en el mapa agrario sino en la misma lógica y subsistencia campesina.

en una maquiladora en Monterrey, desde hace un año aproximadamente. Además, 5 hermanos de Ema están en Monterrey y Ciudad Juárez trabajando. Finalmente, el esposo de Matilde también habría migrado para buscar trabajo en el norte.

Se trata, por lo tanto, de una importante presencia de la migración en las experiencias familiares y, de la misma forma, de un importante peso de la migración y las remesas en la economía familiar. Sabemos por las narraciones biográficas que Elena, Matilde y Ema reciben ayuda económica de sus hijos y hermanos migrantes. Sabemos también, por las conversaciones mantenidas con otros/as habitantes de Huazuntlán durante las diversas etapas del trabajo de campo, que esta fuerte presencia de la migración no es particular de este grupo familiar. Por el contrario, la migración aparece como experiencia común en las familias de Huazuntlán.

Esto lo expresa claramente Ema, cuando nos narra un diálogo con su hijo menor (Edgar) que trabaja en una maquila en Monterrey y a quien recomienda enviar dinero primero para la construcción de su casa y luego para el establecimiento de un negocio. Lo que Ema expresa es un proyecto en el cual la migración es temporal, porque el ideal es que la familia se mantenga unida, viviendo en la misma localidad. Pero la migración debe permitir acceder al sueño del negocio propio para ser independiente⁵⁴.

En la narración de Tonali también se explica el papel de la migración como la oportunidad de acceder a un salario que permita lograr metas como la ampliación de los estudios. En su caso personal, su plan se frustró por no conseguir autorización de su madre para ir a Monterrey a emplearse en una maquila⁵⁵. En el caso de Elena, la migración no se hace presente más que de forma secundaria. Ni ella ni su esposo migraron para trabajar, y su única hija tampoco lo ha hecho. Sin embargo, Elena recibe aportes eventuales de algunos de los nietos que están trabajando en Ciudad Juárez⁵⁶. Para Matilde, la ayuda económica de los hijos que viven en Juárez es muy importante, pues aun no siendo un recurso permanente, puede acudir a él en caso de enfermedad o emergencia. Es el mayor de sus hijos quien envía dinero con mayor frecuencia⁵⁷.

⁵⁴ Ver la narración biográfica de Ema en el punto 3.3 del tercer capítulo.

⁵⁵ Ver la narración biográfica de Tonali en el punto 3.4 del tercer capítulo.

⁵⁶ Ver narración biográfica de Elena en punto 3.1 del tercer capítulo.

⁵⁷ Ver narración biográfica de Matilde en punto 3.2 del tercer capítulo.

Un factor más reciente que participa en la economía local es el de las financieras. Esta vez las financieras, que son privadas, no están volcadas al rubro agropecuario, como en el período de la pos-guerra con capital privado y desde mediados de los años 70 con oficinas públicas (Rubio, 2012), sino que se enfocan en prestar dinero a personas con interés en establecer un negocio. De esta forma, desde las financieras, muchos habitantes de Huazuntlán han conseguido dinero para iniciar o ampliar sus comercios. Es así como en los últimos años la principal actividad ha dejado de ser la agricultura para pasar a ser la migración y el comercio.

Sabemos que, en la región que incluye a Huazuntlán, actualmente operan al menos 14 financieras y cajas que prestan dinero a pequeños y medianos comerciantes. De todas estas financieras solo una tiene oficina en Huazuntlán, se trata de SOMIC, la financiera donde trabaja Tonali.

Explicado el mercado laboral local y las oportunidades económicas, cabe señalar que consideramos la presión por la sobrevivencia como un elemento angular de la noción propia de Bien vivir, una vez que ante las preguntas por lo que sería una vida buena o deseada las respuestas de las cuatro mujeres hicieron referencia a: “no pasar hambre”, “tener una casa”, “que no falte nada”, “no pasar necesidad”. Se trata de alusiones a condiciones básicas de sobrevivencia, como alimentación, descanso y seguridad, que, dado el actual panorama económico del campo, exigen cada vez más la compra de productos. Así, esta demanda por satisfacer necesidades básicas hace referencia a posibilidades de acceso a empleo y salario. Es decir, nos deparamos con un cambio intergeneracional de la economía de autoconsumo e intercambio a la economía monetarizada.

En este panorama resulta interesante analizar las nociones de pobreza presentes en las narraciones de estas mujeres e identificar con qué elementos se relacionan. Elena y Matilde de pequeñas vivieron en hogares sostenidos por la agricultura familiar. En el caso de Elena eran muchos hermanos, pero el padre conseguía alimentar a la familia con lo producido en la milpa⁵⁸. A pesar de esto, Elena al narrar su infancia dice “hemos sufrido mucho”, aunque luego señale recurrentemente que no les faltó nunca alimento.

⁵⁸ Ver narración biográfica de Elena en punto 3.1 del tercer capítulo.

Al parecer, el sufrimiento aquí se asocia con la escasez de dinero. Tal vez hace alusión al hecho de no poder escoger, como supuestamente se hace hoy cuando se puede ir a comprar a la tienda. Antes “se comía lo que había”, dice Elena. Como se puede leer en su narración, Elena explica que se sufría por la ausencia de dinero, porque no se podía comprar nada. Sin embargo, ella misma explica más adelante que antes no era necesario comprar nada. Se utilizaban pocas ropas, las mujeres andaban con el torso desnudo, la comida provenía de la milpa y las viviendas eran construidas con materiales locales, utilizando la mano de obra de la comunidad en un sistema de ayuda mutua. Inclusive cuenta Elena que algunas veces, por el calor, sacaban los petates fuera de la casa para dormir debajo de un árbol. En esa época había seguridad, no tenían miedo de dormir a la intemperie, ni de ladrones, ni de insectos.

En las narraciones de Elena y de Tonali se mencionan los cambios en las dinámicas comunitarias y familiares de “los tiempos de antes” y la actualidad. Como se puede ver en la descripción de Tonali que reproducimos abajo, la lógica “antigua”, basada en la ayuda mutua (tapalewilis en Náhua), junto con el acceso a recursos naturales, eran la base de una sobrevivencia no garantizada por el dinero⁵⁹. Efectivamente no había dinero, pero no era necesario comprar nada, bienes como sal, azúcar y aceite cuando comenzaron a ser introducidos en el consumo local se obtenían por intercambios. Las fibras y los alimentos estaban disponibles en la naturaleza y en la milpa. La fuerza de trabajo provenía de la familia para la producción agrícola y de la comunidad o familia ampliada para la construcción de viviendas o de obras para beneficio colectivo:

Pues y así como esto que te platico, han cambiado también las costumbres del pueblo. Se han perdido pues, cosas buenas también se han perdido. Por ejemplo, antes la gente colaboraba en cosas de la comunidad ¿no? O cuando construían la casa a alguna familia pues se apoyaban. Le decían ayuda mutua, nosotros en Náhuatl le decimos Tapalewilis. Toda la gente ayudaba, las señoras ayudaban en los quehaceres de la casa, y los hombres iban al campo a apoyar a las personas, no sé, a sembrar el maíz o a cosecharle. O si van a construir una casa, venían 10 a 15 personas y la levantaban luego, luego. En un día levantaban una casa de palma, y se ayudaban y las señoras venían y traían pollos, guajolotes y hacían una comida para la gente y no se gastaba mucho,

⁵⁹ Sobre el paso de la “ayuda mutua” a “cada quien en su parcela”, cfr. Lazos (2004)

porque entre la gente se apoyaba, para la construcción y la comida. Pero eso se perdió (Tonali).

El caso de Matilde es diferente, siendo que es hija única; se resalta en su relato, y en el de su madre Elena, que no pasaron ningún aprieto por ser una familia pequeña. El padre de Matilde tenía terreno agrícola. Sin embargo, él no lo trabajaba directamente, sino que contrataba jornaleros para que trabajen la milpa en cuanto él se dedicaba a la música. De esta forma, garantizaba la alimentación y el acceso a dinero por los contratos que obtenía como músico. Así, ambas mujeres señalan que no pasaron apuros porque, siendo solo una hija y además contando con ingresos monetarios por los contratos de música del esposo, no carecieron ni de alimentos de la milpa ni de dinero para comprar complementos.

Ambas mujeres hacen hincapié en que no les faltó nada mientras vivió el padre de Matilde y subrayan el hecho de que con una sola hija ¿qué podía faltarles? Esto podría indicar que para Elena, por su experiencia de infancia, ya era claro que una familia extensa es más difícil de sostener. Esto aún en un sistema de ayuda mutua, principalmente si la mayor parte de hijos son mujeres y no trabajan en la milpa.

Para el caso de estas dos mujeres, Elena y Matilde, las experiencias de infancia relatadas muestran una valoración de la responsabilidad del padre por cumplir con la alimentación y cuidado de la familia. Elena señala que tanto su padre como su esposo bebían alcohol, pero no en demasía, de modo que esto no intervenía con sus obligaciones familiares (de sustento).

Los casos de Ema y Tonali son ya diferentes. El padre de Ema tenía tierra agrícola, pero dejó de trabajarla cuando los hijos eran aun pequeños. Esto, en los relatos de Ema y de su madre, Matilde, coincide con el momento en que comenzó a beber más⁶⁰. El padre de Tonali no tiene tierra agrícola, por tanto nunca se dedicó a la agricultura, ni como jornalero. Desde hace más de 20 años trabaja como asalariado en la ciudad de Minatitlán. Es mecánico en una empresa de autobuses.

Es interesante señalar que en el caso de estas dos mujeres sí se hace mención, y se subraya, la pobreza vivida en la infancia. En el caso de Ema, como el padre no trabajaba la milpa y se dedicaba a la bebida no proporcionaba alimentos ni dinero para la familia. Por

⁶⁰ Ver narración biográfica de Ema en punto 3.3 del tercer capítulo y la de Matilde en punto 3.2 del tercer capítulo.

este motivo la madre, Matilde, comenzó a dedicarse al comercio. En el caso de Tonali, el padre, aun teniendo trabajo asalariado, no proveía de dinero ni de alimentos a la familia. En ambos casos, fueron las madres las que debieron hacerse cargo de la manutención de los/as hijos/as, lo que lograron con apoyo de otras mujeres de la familia. Para Matilde y para Ema el apoyo de Elena fue indispensable.

En la narración de Tonali, con respecto a su infancia, y en la de Ema, sobre su vida de casada, se subraya la precariedad en la que vivieron por la falta de participación del esposo de Ema y padre de Tonali en la economía del hogar. Numerosos eventos son descritos en las narraciones; eventos caracterizados por la angustia por la escasez radical⁶¹, tanto por falta de comida para el día a día, como por la escasez de dinero para los pasajes de Tonali para asistir a la escuela. Aquí se resalta la condición de pobreza descrita como una situación de escasez extrema de recursos monetarios y de alimentos por la ausencia de una milpa.

Consideramos, entonces, que la pobreza tiende a describirse como una situación extrema de falta de alimento. Tonali y Ema sostienen que fueron pobres en su infancia y juventud, mientras Elena y Matilde no tuvieron esta vivencia en esas etapas de su vida. Sin embargo, ya de adultas, Elena al enviudar y Matilde por irresponsabilidad de su esposo, se vieron confrontadas con la escasez de dinero, ante lo cual debieron dedicarse al comercio. Es decir, la situación de precariedad alimentaria, definida por ellas como pobreza, ocurrió en la vida adulta. La salida inmediata contra la carencia de dinero que genera precariedad alimentaria es el comercio, inicialmente la venta de animales, que luego se combina con la venta de frutas o de productos como ropa y/o insumos de cocina de plástico. Es por esto que Elena, Matilde y Ema se han dedicado al comercio en diferentes etapas de su vida.

Además de coincidir la percepción de la condición de pobreza, por escasez de alimentos y precariedad en la vivienda, un tema coincidente en las infancias de Tonali y Ema es que el alcoholismo de los padres generaba un clima de violencia en la casa. Las experiencias de violencia están fuertemente presentes en las infancias y juventudes de Ema y Tonali así como en la vida de casadas de Matilde y Ema.

⁶¹ Con escasez radical queremos apuntar la situación de escasez extrema a la que hacen alusión estas mujeres. Se trata de falta de dinero y de alimentos producidos por la milpa que pone en riesgo la propia alimentación del grupo familiar. Esto ayuda a comprender que las demandas por recursos económicos, por salario, la preocupación por acceder a dinero, no es en una lógica de acumulación y movilidad social, sino para garantizar la sobrevivencia mínima de la familia.

El haber crecido en un ambiente de violencia marca las narraciones de Tonali y de Ema y aparece como un ejemplo de lo que no quieren repetir. Sin embargo, en el caso de Ema se repite en su propia vida marital la experiencia de la violencia doméstica. Aunque sobre este punto volveremos al desarrollar el siguiente apartado en este capítulo, cabe aquí señalar que es Tonali la única que en tres generaciones logró romper las dinámicas domésticas de violencia.

Como mencionamos líneas arriba, es interesante considerar que Tonali es la única en estas cuatro generaciones que ha accedido a un empleo asalariado. Hoy, es Tonali la única que cuenta con un salario fijo mensual, lo que le permite acceder a una economía de mediano plazo, en términos de las proyecciones que logra hacer de sus ingresos, mientras las tres mujeres de su familia de generaciones anteriores (Elena, Matilde y Ema) viven en una economía más del día a día.

Resulta interesante notar en los casos de Elena y Matilde que, cuando la economía se basa en una generación de ingresos diarios y un evento de salud limita el desempeño del comercio, la misma sobrevivencia se pone en cuestión. Se rompe la independencia de estas mujeres cuando, por la pérdida de la vista en el caso de Elena y por las dificultades para caminar generadas por un derrame cerebral en Matilde, no pueden continuar vendiendo y pasan a depender del apoyo económico de los hijos y nietos. En el caso de Elena, al enviudar, y sin hijos varones que continúen trabajando la milpa, ella no cuenta con un soporte para su manutención. Así, la situación actual de Elena es de pobreza en sus propias palabras, por no contar con acceso a los alimentos de una milpa, ni un ingreso monetario ni propio, ni de un esposo. Actualmente Elena vive de programas sociales de transferencia de renta de Oportunidades y “70 y más”.

Así se va perfilando un primer elemento que parece central en lo que sería la noción propia de Bien vivir en los casos del estudio y es la pobreza como su antónimo; pobreza entendida como precariedad, principalmente en términos de escasez de alimentos. Esto es interesante, además, porque esta escasez de alimentos hoy se vincula con el acceso a dinero, para lo cual el empleo es básico. Así, se comprende aquí que la preocupación con el salario y el empleo está en garantizar la sobrevivencia de la familia por medio de la compra de alimentos que hoy en día en cada vez menos casos se producen en la milpa; y son comprados.

Resulta entonces emblemática la aparente contradicción que existe cuando en los testimonios recogidos se señala que ahora se vive mejor porque hay más dinero, más acceso a empleo y, por tanto, más acceso a salario. Pero, por otra parte, se señala que la alimentación es peor y que las personas se enferman más por comprar los alimentos y no producirlos ellas mismas:

Ya no es una alimentación sana, antes era más sano, antes como la gente cuidaba más el campo, había más árboles, había monte y se daban más animalitos del campo, como los venados, los conejos y en vez de comer carne de vaca, comíamos los animalitos de carne de conejo, carne de venado, carne de “tepezcuíntle”, de todo, dicen que eso era súper rico, todo sano, y todo se fue perdiendo también porque la gente tiraba los árboles. Como decía Pancho, llegó la ganadería y empezaron a tirar todo y se perdieron, se extinguieron los animalitos, se fueron donde había más monte, pues se perdió todo, pues si cambiaron muchas cosas, hasta la forma de la pesca y todo también, todo ha cambiado (Tonali).

Lo que hay entonces es la constatación de dos tiempos, de dos órdenes económicos distintos, que pautan formas de existencia y sobrevivencia que se muestran opuestos; un tiempo pasado, de agricultura familiar, donde no hay una monetarización generalizada en el ámbito rural y, por tanto, muy poco acceso a dinero. Esto generaba escasez de algunas cosas como ropas, transporte y cierto tipo de alimentos hoy presentes. Frente a dicha escasez, este sistema garantizaba la alimentación saludable de las personas. De otro lado, el tiempo presente, del dinero, donde hay una monetarización generalizada que obliga a las personas a buscar acceder al dinero porque los alimentos son, en menor medida, auto producidos y ahora deben ser comprados.

Es importante considerar que para las mujeres del estudio, la misma producción e milpa de la actualidad es inferior en calidad de alimentos en comparación a las décadas pasadas. La misma producción agrícola ha implicado la introducción de químicos en los procesos productivos, por lo cual ni los alimentos producidos en la milpa son tan sanos como antes, según Elena y Tonali⁶².

Pero ¿por qué hemos dicho que se trata de tiempos que se muestran opuestos? Porque la llamada modernización del campo ha supuesto su capitalización. La modernización de los

⁶² Ver narración biográfica de Tonali en punto 3.4 del tercer capítulo y la de Elena en punto 3.1 del tercer capítulo.

países latinoamericanos, en diferentes etapas, ha supuesto la absorción del campesinado por el sistema industrial, sea porque capta los productos del campo, sea porque industrializa el campo o por que, ante el abandono de la agricultura, el campo queda excluido de los procesos productivos (Rubio, 2012). Cuando no se ven completamente excluidos se genera sobre el campesinado una presión por la maximización del trabajo; es decir, el aumento de la productividad, propio del capitalismo. Estrategias ampliamente conocidas del capitalismo y la industrialización del campo son la tecnificación, el monocultivo y la introducción de agroquímicos.

Así, el uso de pesticidas ha ocurrido en el marco de una exigencia de aumento de la productividad, que pretendía en primera instancia un acceso mayor a dinero por aumento de la venta de productos, pero que en la práctica solo significó una pérdida de la calidad de los alimentos, en lo que Matilde señala como “el envenenamiento de la comida”.

Decíamos también que el acceso a dinero se consigue principalmente, al menos en el caso de las mujeres, por medio de los programas asistenciales y en segundo lugar por la actividad comercial; y el tener un negocio propio es el objetivo en los proyectos de las mujeres entrevistadas y en los proyectos que imaginan para sus hijos⁶³. Así, no solo Ema lo manifiesta al hablar de las recomendaciones que le hace a su hijo Edgar, sino también en el caso de Tonali que, aun contando con un empleo asalariado, manifiesta su deseo de abrir un negocio. En palabras de Tonali:

Aquí en Huazuntlán no encuentran empleo, sino en Mina o en Coatza. En Mina y en Coatza si hay trabajo, para aquellos que tienen la carrera de contaduría o de administración de empresas, porque pues hay negocios y centros comerciales ahí en Mina y pues si les contratan. O los que son ingenieros en combustión interna, como química, también les contratan. Que pueden trabajar con empresas que hacen jabón... no sé bien, es lo que he escuchado que hacen. [...]Pero son muy poquitos. La mayoría en realidad es migrante, se van a Ciudad Juárez, Monterrey o Sinaloa, los que tienen una carrera terminada son mínimos. Van mujeres, niños, señoras, señores, de todas las edades, se va toda la familia completa. Dicen que si hay trabajo, hay comunidades en las que todas las casas están cerradas porque toda la comunidad se va... (Tonali).

⁶³ Ver narración biográfica de Ema en punto 3.3 del tercer capítulo y la de Tonali en punto 3.4 del tercer capítulo.

En esta descripción que hace Tonali del mercado laboral en Huazuntlán y alrededores se deja ver una comprensión de la educación superior en términos del acceso a empleo. Ella reclama de su experiencia en la UVI el haber estudiado una carrera poco convencional, que al no ser conocida, ni reconocida, no le ha permitido acceder a una oferta de empleo para personas con licenciatura, a pesar de contar con una. Se filtra aquí una visión de la universidad que, al menos en parte, coincide con lo que hemos llamado la lógica del capital humano y del desarrollo implícita en la comprensión de lo que se espera de la educación formal.

Como hemos señalado ya al contraponer las experiencias de infancia de Elena y Matilde, tener muchos hijos también es un peso enorme para la reproducción de la familia. Algunos estudios clásicos sobre el campesinado señalaban la importancia de la amplitud de la familia para garantizar fuerza de trabajo, la agricultura familiar absorbía toda la fuerza de trabajo disponible en el grupo familiar, lo que Chayanov trabajó como el equilibrio entre “riqueza” de la familia campesina y su constitución (Chayanov, 1974; Kerblay, 1979). Pero hoy, cuando la meta es el trabajo asalariado o el autoempleo por medio del comercio, la lógica de la familia campesina es otra. Ya no es fuerza de trabajo, son consumidores del hogar. Como explica Matilde:

Yo lo veo como que no, están igual. No sé, por qué será digo, antes yo sufrí porque yo tenía muchos hijos, y nunca como ahorita que estamos que tantas cosas antes yo sufrí pero no saco dinero, lo poquito que tengo, yo no sufro de eso, ahorita ya comencé a trabajar, ya tengo dinero, ahorita y me dan del gobierno, ahorita ya estoy haciendo mi baño, ahorita viene mi hija, qué te pasa madre está mal esa, viene sin dinero, ay ese hombre dios mío por qué no piensa, voy a platicar con mi consuegra, debemos ayudar a sus hijos, yo ayuno por mis hijos porque mis hijos que tienen tanto sufrimiento en este, mucha lucha, igual nosotros, sin estudios sufre uno, eso me da tristeza (Matilde).

De esta forma, el primer aspecto que consideramos parte central de la comprensión propia del ideal de vida, Bien vivir, es lo que hemos llamado “la presión de la sobrevivencia”. Porque el acceso a empleo y salario es una demanda básica en un sistema donde la reproducción de la vida depende del acceso a dinero; esto, una vez que los alimentos, la vivienda, el transporte, e inclusive, en parte, la salud y la educación, se pagan. Así, lo

primero que señalan las sujetos del estudio en las reflexiones sobre lo que sería el ideal de vida, lo que sería una comprensión propia de Bien vivir, de vivir bien, es tener dinero.

Pero comprendemos, y hemos intentado mostrar aquí, que se trata de una adaptación a una economía y a una dinámica laboral donde la agricultura familiar ha perdido espacio, generando carencia de alimentos que ya no son producidos por la familia. La demanda por empleo es una demanda por acceso a dinero para la satisfacción de necesidades muy primarias como la alimentación, es decir, para garantizar lo mínimo necesario para la reproducción de la vida. No es una comprensión del empleo y el salario para lograr ascensión/movilidad social como en el desarrollo y la teoría del capital humano, sino que se manifiesta una adaptación a un sistema monetarizado y la presión que esto implica para la sobrevivencia.

5.2 Los vínculos afectivos: paz como estructura de la vida

Como decíamos en la introducción al capítulo, la noción general de felicidad o Bien vivir de las mujeres del estudio se expresa mediante la idea de acceder a una vida tranquila. Decíamos también que esta noción es demasiado amplia y que en su generalidad se pierden las particularidades que nos interesa encontrar. Vimos en el apartado anterior que la precariedad económica es un innegable componente de angustia y, por tanto, es contrario a la tranquilidad. De esta forma, la preocupación por acceso a empleo asalariado, así como la inserción en el comercio, son parte fundamental de la visión de Bien vivir. Sin embargo, ante las escasas oportunidades de acceso a empleo y el poco rédito que deja el comercio informal a pequeña escala, encontramos que los vínculos de solidaridad intra-familiar son fundamentales para garantizar la sobrevivencia.

En este apartado vamos a centrarnos en los componentes afectivos de la tranquilidad, una vez que entendemos que la importancia de los vínculos intra-familiares, que posibilitan el apoyo económico, depende del tipo de relaciones que se establece al interior de las familias.

Para analizar los vínculos familiares en relación al ideal de tranquilidad, partimos de lo más general, sosteniendo que la tranquilidad se refiere a una vida sin sobresaltos, en una armonía emocional sin preocupaciones, lo que estas mujeres también han llamado “estar en

paz”. Aquí encontramos distintos niveles que apuntan a las necesarias relaciones sociales: paz interior (individual, con uno mismo), paz con la familia (no conflictos con padres, hermanos, pareja, hijos) y paz con la comunidad (buenas relaciones con vecinos y autoridades, que permitan contar con su apoyo).

Cabe mencionar que desde los estudios del Bienestar subjetivo, enfoque de la felicidad que reseñamos en el primer capítulo, se ha identificado la importancia que tienen las redes sociales para el bienestar subjetivo en América Latina y específicamente en el caso mexicano (Rojas, 2007 y 2012). Citando a Graham y Pettinato (2001), Rojas (2012) indica que en América Latina el matrimonio es un importante elemento para el bienestar subjetivo, siendo que las personas con relaciones de pareja se consideran, significativamente, más felices que las solteras. De forma consistente con nuestra discusión, este autor (Rojas, 2006) encuentra que para la población mexicana la satisfacción con la familia es crucial para la satisfacción con la vida. Así, lo encontrado por Rojas apoya lo que identificamos a partir del análisis de las narraciones biográficas de Elena, Matilde, Ema y Tonalí.

Si nos abocamos a identificar cada uno de estos tres niveles de tranquilidad en las narraciones de estas mujeres, encontramos primero que la paz interior, la tranquilidad generada por el sentimiento de satisfacción con una misma, pasa por el plano de los proyectos y logros; es decir, por el orgullo en términos de realización por las trayectorias vividas. En este punto cabe mencionar que el proceso de construcción conjunta de las narraciones biográficas fue percibido por estas mujeres como un proceso que les permitió recordar eventos tristes de sus vidas, pero también, en el caso de Tonalí y Ema, asentarse en el sentimiento de logro, de orgullo por lo conseguido.

Este nivel de la paz interior también se contrapone a los sentimientos de arrepentimiento. Este arrepentimiento o insatisfacción en la recapitulación de la historia de vida se centra de forma particular en las relaciones de pareja. Elena, por ejemplo, explica que ella no se casó “por amor”; es decir, ella no escogió a su marido, ni decidió casarse. A pesar de esto, Elena menciona:

Yo estaba tranquila con mi marido, contenta porque no me faltaba nada y era buen agricultor. No como esas mujeres que van inquietas, que buscan otros hombres, que tienen sus amantes. Yo nunca sentí eso, yo siempre he estado tranquila en mi casa, con mi hija. Cuando he quedado viuda, que joven me dejó

mi marido, tampoco he querido ya otro hombre. Yo me he sentido tranquila, así sola, trabajando. Tal vez mi marido no me ha pegado y me voy a juntar con otro que sí... (Elena).

Elena dice claramente: “las mujeres intranquilas que buscan otros hombres”; lo que parece manifestar esta frase es una cierta resignación al reconocerse tranquila a pesar de no tener, en el plano de pareja, la vida que habría deseado. Por otro lado, sostenemos que esta satisfacción en el balance general, a pesar de la decepción con el matrimonio, está basada en una vida sin carencias alimentarias, ni materiales, donde Elena, de forma independiente, ha podido garantizarse sustento sin depender del esposo. Es, por lo tanto, una tranquilidad basada en la independencia de los vínculos de pareja que parecen estar potencialmente cargados de incertidumbre por la violencia física, por la infidelidad, por la falta de afecto y la humillación, como vemos principalmente en las narraciones de Ema y Matilde.

No se puede dejar de notar que la alusión a la potencial violencia en la pareja, presente en el imaginario de Elena, parece indicar una recurrencia de estas situaciones en la localidad. Recuérdese, además, que experiencias de violencia doméstica han sido vividas por su hija Matilde y por su nieta Ema.

Si bien, como mencionábamos, comprendemos que esta paz interior pasa por el sentimiento de realización y logro de metas y proyectos propios, este aspecto será analizado en detalle en los dos apartados siguientes, comprendiendo que la posibilidad de construir proyectos y el sentimiento de realización son otros dos aspectos centrales del Bien vivir que encontramos en los casos del estudio. Dicho esto, en el presente apartado nos interesa centrar el análisis en los vínculos afectivos, por tanto, en los vínculos sociales. Nos detendremos entonces en el segundo nivel de la paz o tranquilidad, que es el de la familia: los vínculos e interacciones con padres, hermanas/os, hijas/os y pareja.

Como mencionamos en el apartado anterior, Elena no hace referencia a situaciones de violencia, ni en su infancia, ni en su vida de casada. Su relación de pareja, al parecer, fue armoniosa. Lo que sí menciona es que a ella la casaron sus padres, ella no conocía previamente a quien fuera su esposo. Elena tenía dieciséis años cuando le dijeron que debía casarse. Ella, que inicialmente no quiso y se asustó, pensó que debía hacerlo para quitarles una carga a los padres. Es decir, para Elena el matrimonio fue percibido como la única forma posible de independencia económica del núcleo de la familia de origen, lo cual era

visto como necesario para aliviar a los padres de la responsabilidad por su alimentación y manutención.

Con Matilde se repitió la historia, los padres la casaron con dieciséis años. El esposo de Elena buscó marido para la hija y acordó el matrimonio. Nuevamente, este no fue un matrimonio por amor o deseado y planeado por la hija. El matrimonio aparece como el mecanismo necesario para la sobrevivencia de las mujeres, que dependerán del trabajo campesino, la agricultura. Recordemos, como vimos en el segundo capítulo, que hasta la década de 1970 la agricultura garantizaba la sobrevivencia del grupo familiar, por el acceso a alimentos de la milpa diversificada y por la posibilidad de intercambiar maíz por otros productos, e, inclusive, por la venta a pequeña escala, que permitía el acceso a dinero. Por eso, la recurrencia en la narración de Elena al mencionar que su esposo era “un buen campesino” y que eso se esperaba del esposo de la hija. Es por este modelo de familia, apoyado en el trabajo agrícola eminentemente masculino, que se planea el matrimonio de Matilde, aunque a diferencia de su madre no provenía de un hogar con muchos hijos donde existieran presiones económicas.

Matilde sí tuvo muchos hijos (nueve en total), y su esposo desde muy joven se vinculó con la bebida. El alcoholismo lo habría llevado, según las narraciones de Elena y de Matilde, a dejar de trabajar el campo y a la violencia doméstica. Por este motivo, la señora Elena se llevó a las dos nietas a vivir con ella, la abuela materna fue siempre un apoyo económico para Ema y sus hermanos⁶⁴. Es así como, aunque el esposo de Matilde era un “buen partido” porque tenía parcela y la trabajaba, no fue un marido proveedor y esta familia pasó por serias dificultades para garantizar su sobrevivencia.

Sin embargo, el problema no está solo en las dificultades económicas y alimenticias que pasaron Matilde y sus hijos, sino en el clima de violencia vivido. Por esta fuerte convivencia entre la señora Elena, su hija y sus nietos, ella misma fue agredida más de una vez por el yerno. Así, aunque en menor medida, en su experiencia adulta también estuvo presente la violencia doméstica, como en el caso de Matilde y de Ema. De esta forma, por la convivencia y apoyo a nivel de la familia, a pesar de la constitución de nuevos núcleos familiares (familia extensa y la relación entre abuela y nietos/as), la violencia presente en la

⁶⁴ Ver la narración biográfica de Elena en el punto 3.2 del tercer capítulo.

relación de pareja de Matilde la trasciende y afecta de forma directa a hijos y madre. Aunque la violencia en este caso estaba centrada en agresiones a la esposa, la narración biográfica de Elena y de Ema describen eventos en los cuales por defender a la madre o a la hija fueron agredidos los hermanos de Ema, la señora Elena, y en un caso Celeste (hija de Matilde y hermana de Ema) hirió con un cuchillo al padre⁶⁵.

El matrimonio de Ema habría sido también “arreglado” por los padres, al menos así lo describen Ema y Tonalí. No queda claro quién arregla o aconseja el matrimonio de Ema, si fue la abuela Elena o la madre Matilde, o si en realidad la misma Ema buscó casarse joven para salir de la dinámica de violencia familiar⁶⁶. Ema menciona que cuando era niña y veía las dinámicas de violencia física de su padre, y lo que ella menciona como la violencia (verbal) de ambos padres, todo lo que quería era constituir un hogar propio donde las relaciones fueran distintas. Ema se casó con catorce años, más joven que su madre y su abuela. Esto parece ser coherente con el deseo que manifiesta de salir del hogar para distanciarse de la violencia vivida; sin embargo, no logró distanciarse del modelo paterno, cuando su esposo también es bebedor y agresor.

Como ocurriera con su madre, para Ema la señora Elena representó un apoyo fundamental. Con ella vivió más de una vez cuando se separó del esposo y fue ella quien le brindara apoyo económico (regalo del cerdo que al vender le permitió comprar su casa). Las experiencias de violencia doméstica vividas en la infancia generaron un distanciamiento entre Ema y Matilde, siendo que Ema responsabiliza en parte a su madre por el clima de violencia en el hogar. Para Ema, su madre fue irresponsable porque los dejaba (a los hijos) al cuidado de la abuela para irse a trabajar y, además, porque no sabía cómo tratar el problema de alcoholismo del padre. Así, la responsabiliza por gritar y pelear delante de los hijos e inclusive por provocar al padre con los reclamos.

El esposo de Ema no es campesino, no tiene parcela ni la ha tenido antes. Aquí parece romperse el modelo del esposo agricultor proveedor que había funcionado como ideal en las dos generaciones anteriores. Sin embargo, por haber vivido en Minatitlán, con un tío de forma temporal, ya había tenido algunos trabajos eventuales en la ciudad. Cuando se

⁶⁵ Ver la narración biográfica de Ema en el punto 3.3 del tercer capítulo.

⁶⁶ La duda está en que en la narración biográfica de Ema ella menciona que “la casaron”, pero tanto la señora Elena como la señora Matilde indican que no fue así.

casaron, el señor Saulo se dedicó a distintas actividades en Minatitlán, entre ellas, fue guardia de seguridad en una época, hasta que finalmente desde hace 25 años trabaja en un taller mecánico. Así, aunque no era agricultor, Saulo representaba la posibilidad de esposo proveedor al tener vínculos con la ciudad, lo que, por lo analizado en el segundo capítulo, sabemos que se fortaleció como fuente ocupacional desde la década de 1970 por el crecimiento del eje Minatitlán - Coatzacoalcos, coincidiendo con el empobrecimiento de la actividad agrícola.

Sin embargo, como señalan las narraciones biográficas de Ema y Tonali, Saulo no ha sido un marido y padre proveedor. Su salario lo gasta en sus gastos personales, en la bebida en sus tiempos libres y en dar, eventualmente, dinero a sus otros dos hijos, los que tiene con dos mujeres distintas, uno en Huazuntlán y otra en Minatitlán. Como en el caso de su madre, y como hemos analizado en el apartado anterior, Ema pudo subsistir gracias al apoyo de Elena y al comercio de plásticos en pequeña escala. Cuando Ema debió pasar temporadas fuera para trabajar (lo que ocurrió en dos ocasiones), dejaba a los hijos al cuidado de su abuela Elena y no de su madre Matilde.

Tonali, la más joven de las cuatro mujeres, es la única que logró romper la dinámica de violencia en la pareja. La diferencia más notable entre Tonali y las otras mujeres del grupo es que ella se juntó con su pareja bastante más tarde que su bisabuela, su abuela y su madre (que lo hicieron entre los 14 y 16 años). Con 22 años, y estudiando en la universidad, Tonali quedó embarazada y se juntó con su pareja. Una segunda diferencia fundamental es que Tonali escogió a su pareja, ella se juntó con el novio que ella había elegido; es decir, no se trata de un matrimonio arreglado.

Cabe recordar que, como hemos visto en la narración biográfica de Tonali, ella no estuvo completamente exenta de un matrimonio arreglado. Con catorce años su padre intentó casarla, antes, inclusive, de que comenzara la secundaria:

De hecho mi papá quería que me casara, cuando yo estaba en la secundaria ya me habían buscado un novio, que me casara, ya hasta habían ido a pedir la mano. Y no querían que estudiara la secundaria porque aquí eran costumbres diferentes, si tienes cierta edad ya tienes que casarte. Pero yo no quise, yo quería estudiar y les dije que iba a estudiar la secundaria. Le dije: “Yo no me voy a casar y si quieres tú pues cástate con el muchacho pero yo no me voy a casar” (Tonali).

Se evidencia en esta cita la determinación de Tonali por estudiar y el apoyo de la madre para que no se casara tan joven. No se puede negar que, además, el tema de la economía familiar también tuvo un peso en la definición de la decisión por el no matrimonio de Tonali. En primer lugar, la casa era sostenida por la madre. Por este motivo, Ema pudo imponer su opinión y defender a la hija contra un matrimonio no deseado. En segundo lugar, Tonali comenzó a trabajar muy joven, por lo que ella no pedía dinero para los estudios. Esto parece haberle dado también cierta independencia y posibilidad de decisión para la continuidad educativa. Sostenemos que es por este motivo que es una posibilidad en el imaginario de Tonali no obedecer el mandato del padre, a diferencia de lo que ocurriera con Elena y Matilde.

Este elemento de la independencia económica resulta fundamental en nuestro análisis y requiere de mayor detenimiento. En primer lugar cabe señalar que, según lo analizado en el segundo capítulo, sabemos que entre la década de 1970 y la de 1990 se dieron cambios económicos importantes a nivel nacional y regional que impactaron en los modelos e imaginarios de familia. Se da un crecimiento de la oferta de empleo urbano, primero por el crecimiento del eje Minatitlán – Coahuila de Zaragoza y luego por la ampliación de la demanda de mano de obra en la frontera norte para el empleo en maquiladoras (Hjorth Boise, 2011). Al mismo tiempo, disminuyen los apoyos estatales a la agricultura (Rubio, 2012), limitándose las posibilidades productivas de los pequeños agricultores, y se debilita la propiedad ejidal comunitaria en el campo, a partir de las modificaciones constitucionales de 1992 y del inicio del PROCEDE (Velázquez, 2009).

Todo esto lleva a una disminución de la actividad agrícola como elemento central de la ocupación de la población del campo (Suárez Paniagua, 2011), y al mismo tiempo abre más espacios de trabajo para las mujeres en el ámbito urbano o periurbano; ello, a su vez, se traduce en una mayor posibilidad de independencia económica para las mujeres de la generación de Tonali. Se gesta un proceso de transformación de las condiciones del campo, en lo que los estudios de la nueva ruralidad han definido como la multifuncionalidad y pluriactividad del campo. Como señalan Martínez Borrego y Vallejo Román:

Todo esto trae como consecuencia que el grueso de la población “rural” se enfrente a condiciones económicas muy adversas. La reducción de opciones

para la sobrevivencia ha obligado a las familias “rurales” a generar estrategias socioeconómicas, enmarcadas en la “multifuncionalidad” y “pluriactividad”, ligadas cada vez más a actividades urbanas: el comercio, los servicios y la industria, creando nuevos mercados de trabajo periurbanos (2011:30).

De esta forma, para Tonali era una posibilidad imaginar una vida de independencia sin necesitar constituir una familia con un esposo proveedor. Es tal vez por este aspecto que en la narración de Tonali el matrimonio no se define como una estrategia de subsistencia, sino como una decisión más basada en el afecto. El afecto en la pareja no aparece como un tema importante en las tres mujeres mayores, siendo recién en la narración de Tonali que lo encontramos. Es ella quien manifiesta ser muy feliz con su pareja y sostiene haberse casado con alguien que sí la quiere y a quien ella quiere. En los casos de Ema y Matilde, los matrimonios arreglados parecen haber generado un sentimiento de insatisfacción y de frustración ante la realidad violenta de la convivencia. En el caso de Elena, decíamos, su relación de pareja no se caracterizó por la presencia de violencia aunque fuera también un matrimonio arreglado por sus padres. En todo caso, es claro que en la narración de Elena está ausente el vínculo afectivo con la pareja.

En base al análisis histórico económico presentado, sostenemos que esta nueva constitución de pareja, en parte, responde a los efectos de los cambios en las dinámicas ocupacionales generadas por las mudanzas del modelo del capital. El paso de la substitución de importaciones al modelo neoliberal, al limitar las posibilidades de la agricultura familiar y generar procesos de ampliación urbana, generó también otros arreglos familiares posibilitando otros imaginarios.

Sin embargo, no se trata de una mera determinación del mercado laboral. Estos nuevos imaginarios de familia, de pareja y de género, presentes en Tonali, responden también a los efectos de la ampliación de la escolaridad que, con la difusión de los discursos oficiales sobre equidad que conlleva (discursos de equidad de género muy presentes desde mediados de la década de 1990 en las políticas públicas), presenta otras formas de feminidad posibles⁶⁷.

⁶⁷ Quilodrán y Sosa (2004) identifican a mediados de la primera década del siglo XXI cambios en los procesos de formación y disolución de las familias entre los cuales subrayan: retraso de la edad al casarse, disminución de matrimonios, incremento de uniones consensuales y reducción de diferencia de edad en los conyugues. Estos factores, según los autores citados, apuntarían hacia un patrón de emparejamiento más moderno que en principio puede dar cabida a relaciones de género más igualitarias. Sin dejar de notar que esta

Ariza y Oliveira (2004) sostienen que la ampliación de la escolaridad y los cambios en las dinámicas de género, asociadas a una ampliación del mercado laboral que se feminiza en algunos sectores, son los principales factores que han afectado las dinámicas familiares en las últimas décadas. Estas autoras sostienen que dicho proceso puede asociarse a los ciclos económicos del capital. De esta forma, si entre las décadas de 1940 y 1970 los procesos económicos y educativos impulsaron un modelo de familia basado en el hombre proveedor y en relaciones de género jerarquizadas; entre las décadas de 1980 y 2000, los cambios económicos (modelo neoliberal) afectaron los modelos de familia al ampliar los mercados laborales para las mujeres y ampliar la educación⁶⁸, además de estar acompañados por un discurso político en torno a la idea de equidad de género. Frente a esto, las autoras identifican que la familia monoparental, con mujer como jefa de familia, es cada vez más común en la sociedad mexicana. Esto resulta de suma importancia porque ayuda a visibilizar que el proceso de constitución de otros imaginarios en Tonalí es consecuente con un panorama político y económico a nivel regional e, inclusive, nacional.

Finalmente, no se puede dejar de considerar, como señala Suárez Paniagua (2011), el efecto de los discursos urbanos que circulan por medio de la migración y que promueven nuevos modelos de género, a partir de la imagen de la mujer trabajadora independiente⁶⁹. No se trata apenas de discursos explícitos, sino de otros modelos observables, el hecho de que en sectores urbanos, por ejemplo en las maquilas, las mujeres tengan oportunidades de acceso a empleo asalariado. Otro canal de circulación de modelos es la televisión, de acceso bastante generalizado actualmente, que muestra, por ejemplo en las novelas, mujeres independientes, trabajadoras e, inclusive, de madres solteras que logran subsistir sin un marido proveedor.

idea de emparejamiento moderno como más equitativo, que asocia los emparejamientos “tradicionales” como inequitativos sin explicar claramente de dónde vienen y cómo se construyen esas “tradiciones”, resulta interesante que se apunten procesos que parecen construir relaciones más igualitarias entre hombres y mujeres. En todo caso, podemos identificar en las narraciones biográficas analizadas una clara diferencia en las posibilidades de imaginario de Tonalí con las de sus antecesoras y en la práctica observamos también que ella es la única que ha logrado construir una relación, si bien con bemoles, más equitativa en la pareja.

⁶⁸ Sobre el proceso de feminización de la fuerza de trabajo y la ampliación de mercados laborales para mujeres puede revisarse Rendón (2004).

⁶⁹ Sobre este punto se puede revisar el trabajo de Rendón (2004) sobre evolución del mercado laboral entre 1980 y la década de 2000.

En lo que respecta al momento actual, Ema señala en su narración que la relación con el esposo ha cambiado; dice que Saulo “ya entendió” que no debe golpearla, ni deben discutir delante de los hijos. Ema indica que hoy a veces Saulo bebe, pero ya no llega a agredirla como hacía antes, ahora llega directo a dormir. Esta versión es corroborada por Tonali, quien menciona que desde que nació Mateo, nieto de Ema y Saulo, su padre ha cambiado “por la felicidad de estar con su nieto”.

Además de la violencia, la falta de apoyo económico y del afecto, otro aspecto importante en las narraciones de las mujeres, en lo que respecta a las parejas es lo que denominan el respeto. La infidelidad es denunciada y recriminada, por lo que implica en términos de la economía del hogar (el dinero que se gasta con otras mujeres en lugar de aportar en la casa), pero también por lo que genera en la pareja, en la mujer traicionada que es, además, insultada viendo afectado su orgullo y la percepción de sí misma⁷⁰.

Se hace referencia a una violencia psicológica y verbal que se refuerza por los insultos y el rechazo. Esto es evidenciado por Ema cuando cuenta, en su narración, que su esposo le decía que por ser fea no conseguiría a nadie más y que por eso él prefería buscar a otras mujeres. Además de llamarla fea, la llamaba tonta, estructurando su justificación de la infidelidad en responsabilizar a Ema: por ser fea el esposo debía buscar a otras mujeres y por ser tonta le era fácil engañarla. Lo que Saulo manifiesta con estos discursos es que Ema estará amarrada a él por una dependencia definida por ser mujer, fea y tonta; como si dependiera de él para sobrevivir, cuando en la práctica ella ha sido económicamente independiente. No solo fue independiente para el sostén cotidiano del hogar, sino que la propia casa fue construida y financiada por gestión exclusiva de Ema.

Estas dinámicas de violencia verbal no solo minan y limitan la paz y tranquilidad en la relación de pareja, sino que además afectan la paz interior al disminuir la autoestima y, por tanto, el sentimiento de satisfacción con una misma. De esta forma, la armonía en la relación de pareja es un elemento central en la concepción de tranquilidad, que a su vez representa el elemento condensador de la comprensión de Bien vivir de estas mujeres. La presencia de afecto, de apoyo y de respeto que las mujeres esperan de sus parejas, y que

⁷⁰ Ver la narración biográfica de Ema en el punto 3.3 del tercer capítulo.

forma parte de lo que son los vínculos afectivos familiares, son elementos centrales en la noción de Bien vivir propia de estas mujeres. Como señala Matilde:

Por los hijos sufrimos, como si fuera cuerpo, sufrimos pareja conmigo con mis hijos, y por eso mis hijos piensen ahorita, ya no piensan ya, digamos como padre, cariño de su padre, cariño de su padre, si lo quiere, pero no más decir porque yo a mis hijos, yo siempre, cuando sale uno de mis hijos como si fuera me están hiriendo el corazón, cuando estoy junto siento alegre, contenta, gracias a Dios, y si yo lo falté a mis hijos, le perdono a mis hijos (Matilde).

Como menciona también Tonali con respecto a su padre Saulo, la infidelidad lleva a que tenga muchos hijos y no se responsabilice por ninguno. Así, una vez analizados los vínculos afectivos en la pareja y la concepción misma de pareja que tienen estas mujeres, nos detendremos en un segundo aspecto de los vínculos familiares: los vínculos padre/madre – hijos/as.

En la narración de Tonali encontramos que el vínculo paterno está definido por el aporte al sustento de los/as hijos/as, pero también por la presencia que permite la construcción de un vínculo afectivo cotidiano. Para Tonali, el recuerdo de infancia es triste por los episodios de violencia vividos en casa, la violencia contra su madre, los gritos, un ambiente de miedo que se convierte en el contra ejemplo de lo que ella desea para su propia vida. La relación con el padre fue distante, y ella narra, inclusive, como tenía miedo de estudiar con él porque le gritaba y golpeaba cuando no entendía algo que le explicaba:

Estoy mejor porque ya estoy tranquila, ya no vivo con problemas como antes que escuchaba a mis papás que se la pasaban peleando. Y pues yo me ponía triste, me ponía a llorar. Cuando mi papá se iba de la casa y ahora no. Ahorita yo me preocupo por estar bien, porque mi familia esté bien, ya mi familia que tengo, mi familia, mi pareja y mi hijo, que estemos bien, que tengamos qué comer más que nada. Y que todo esté bien (Tonali).

De esta forma, otro aspecto importante de resaltar es que las dinámicas de violencia doméstica no afectan solamente los vínculos de pareja que hemos descrito hasta el momento, sino también los vínculos entre padres/madres e hijos/as. Esto es evidente en la cita extraída de la entrevista con Tonali⁷¹. Aunque en ningún caso se ha mencionado que en

⁷¹ Ver la narración biográfica de Tonali en el punto 3.4 del tercer capítulo.

los momentos de violencia se golpeará también a los y las hijas, es claro que la violencia contra las madres ocurría en su presencia. Así, por ejemplo, Ema cuenta que la última vez que su esposo la golpeó, su hijo menor (Edgar) atacó al padre golpeándolo y amenazándolo. Según Ema, Edgar le dijo al padre: “Ahora estoy yo para defenderla, no la vas a volver a pegar”⁷².

Como ya mencionamos, Ema cuenta también que en una ocasión siendo niña su hermana Celeste hirió a su padre con un cuchillo por defender a su madre⁷³. Esto Ema lo cuenta con reprobación hacia la madre, por provocar la discusión con el padre y principalmente por hacerlo delante de los hijos. Lo que Ema subraya en su narración es que los padres nunca deben discutir delante de los hijos porque dan mal ejemplo de cómo interactuar en pareja, y, principalmente, porque pueden provocar que los hijos se involucren en una situación violenta, siendo que podrían llegar a matar al padre por defender a la madre golpeada. Esto lo anota Ema cuando señala: “los hijos se pueden desgraciarse si cometen algo contra el padre, y la culpa es de la madre que no sabe dialogar, no sabe evitar los conflictos para no involucrar a los hijos.”

Para sostener nuestro argumento de la importancia de los vínculos afectivos para un Bien vivir, es importante subrayar que Matilde, Ema y Tonali inician sus narraciones, y lo refuerzan en diversos momentos, mencionando que tuvieron una vida muy triste. Aunque sobre este punto nos extenderemos en el apartado 5.5 de este capítulo, cabe aquí señalar que espacios como el templo religioso y la escuela aparecen como espacios de reconforto⁷⁴. Aunque aparece con menor intensidad en la narración de Ema que en las otras tres, las cuatro mujeres mencionan que frecuentar un templo religioso y aprender a perdonar (es decir, aproximarse a una cierta paz interior) les ha permitido sentirse hoy tranquilas y felices⁷⁵. Sobre esto Matilde menciona: “cuando hay odio en el corazón no podemos ser tranquilos. Hay que dejar para poder vivir bien”.

En lo que respecta a las dinámicas familiares y la conquista de la paz, el diálogo se vuelve el elemento defendido como fundamental para garantizar una convivencia tranquila y armoniosa dentro de la pareja y en el hogar en general:

⁷² Ver la narración biográfica de Ema en el punto 3.3 del tercer capítulo.

⁷³ Ver la narración biográfica de Ema en el punto 3.3 del tercer capítulo.

⁷⁴ Ver la narración biográfica de Tonali en el punto 3.4 del tercer capítulo.

⁷⁵ Ver la narración biográfica de Matilde en el punto 3.2 del tercer capítulo.

Porque antes, creo que yo no sabía, no habíamos pensando, le gritaba a mi esposo, discutimos delante de los hijos. Ya luego me puse a pensar y le digo “si tú tienes un problema, me lo dices a mí, pero no delante de los hijos, vamos a platicar, no a pelear, si de verdad me quieres compórtate bien, vamos a platicar como gente civilizada.” Ahorita ya tenemos yerno, se ve feo que nos esté escuchando que nos estemos peleando. ¿Qué ejemplo le vamos a dar? ¿Qué va a decir? “mira cómo viven mi suegro y mi suegra, entonces yo voy a tratar igual”. ¿Ese ejemplo le vamos a dar nosotros? “No”, le digo (Ema).

El diálogo es el arquetipo de una relación familiar basada en el afecto y la tranquilidad. No solo se trata de diálogo entre la pareja, evitando la violencia, sino también, como indicara Ema, diálogo entre padres e hijos para aconsejarlos y para contarles la historia de sus padres y abuelos. Aparece en las narraciones como un elemento importante de la formación en la familia el aprendizaje de las experiencias de otras generaciones. En palabras de Matilde, “platicando los dos: el hombre y la mujer. Si no platican ¿pues cómo?”

Resulta interesante pensar que este elemento del diálogo en la pareja, además de colocarse en contraposición a la violencia, supone una participación de la mujer en las decisiones del hogar. Esto podría entenderse como empoderamiento de la mujer que participa en decisiones familiares, que es uno de los criterios de mejor vida que maneja la OCDE (Better Life Index).

Hasta el momento hemos mostrado cómo en los cuatro casos del estudio resultan fundamentales los vínculos afectivos, por una convivencia armoniosa y sin violencia, pero además por la unidad de la familia a través de la valoración de la proximidad física. Ejemplo de esto último es el caso de Ema que en su narración explica la importancia que tiene para ella que la migración de los hijos sea temporal⁷⁶. La cercanía física de los hijos, y de la familia en general, hermanos/as, padres, pareja, garantiza la tranquilidad, el saber que los parientes están bien, evitando las preocupaciones. Así, la tranquilidad se refiere a un estado “mental”, de no tener preocupaciones, ni por la propia sobrevivencia (como hemos visto en el apartado anterior) ni por las condiciones de vida de la familia.

Como hemos visto, se comprende la necesidad de la migración ante la escasez de empleo en la localidad, pero se espera que esta migración sea temporal, que sirva para

⁷⁶ Ver narración biográfica de Ema en punto 3.3 del tercer capítulo.

juntar dinero y establecer un negocio propio en Huazuntlán, generando autoempleo cerca de la familia. Como claramente expresa Ema en su narración biográfica “yo quiero a todos mis hijos cerca, sean hombres, mujeres, mi idea es que todos tienen que estar conmigo”⁷⁷. Y lo mismo manifiesta al contar la situación de su padre, quien viajó a Baja California para buscar empleo pero dejó de comunicarse hace un año:

Nosotros no sabemos si estará vivo o muerto, si estará bien, si le estarán tratando mal, haciendo mal. Por eso no me gusta que se vayan. Si aquí es su lugar, aquí tienen que estarse. Seremos pobres, tal vez no tengamos mucho, pero de lo poco nos damos, nos cuidamos. A mi papá siempre yo le he cuidado, a pesar de todo lo que ha sido, yo le quiero porque es mi padre y sufro que está lejos, quién lo estará cuidando, si aquí lo cuidaba yo (Ema).

Los vínculos afectivos, entonces, no están dados apenas por la presencia de la familia en la misma localidad, lo que les permite ayudarse y cuidarse, sino también por la calidad de los vínculos afectivos. Se trata de una alusión a la calidad en términos de los afectos que se cuidan y que permiten una convivencia armoniosa, no violenta, ni definida por la angustia y la preocupación. Así, por ejemplo, Ema sostiene, aun indicando que sabe que la madre debía irse a trabajar porque el padre no aportaba a la alimentación de los hijos, que la madre fue muy irresponsable porque dejaba a los hijos solos durante todo el día. Aquí prima la punición a la madre que deja solos a los hijos, antes que la punición al padre alcohólico y violento que no trabajaba la milpa ni se empleaba para aportar dinero al hogar.

El reclamo es por un abandono de la madre que, al no estar presente en el cotidiano, no acompaña a los hijos e hijas. Es un reclamo por la afectividad presente en las dinámicas de cuidado cotidianas. Y esto lo afirmamos porque la propia Ema explica que los hijos no se quedaban solos, se quedaban al cuidado de la abuela Elena y bajo la responsabilidad de ella, Ema, hija mayor. De esta forma, parece claro que el reclamo no es por abandono y sus consecuencias en la seguridad y sobrevivencia de los hijos, sino por el abandono afectivo, por la limitación de la convivencia con los hijos que marca la afectividad.

Para sostener este punto tenemos también en la narración de Ema las contraposiciones a lo que ella reconoce que es el modelo de maternidad de su madre, la señora Matilde, y el de ella misma, cuando, por ejemplo, menciona que ella dialoga con sus hijos, los abraza, los

⁷⁷ Ver narración biográfica de Ema en punto 3.3 del tercer capítulo.

besa, haciéndose presente la afectividad. Así se materializa la afectividad, en el contacto físico, pero también en la preocupación que la lleva a aconsejar a los hijos. Frente a esto, la ausencia de la madre Matilde en la infancia, la falta de contacto físico y el poco diálogo que ella estableció con los hijos son elementos entendidos como características de una maternidad reprobable.

Esto de alguna forma podría corroborarse en el hecho de que Tonali en las entrevistas y en la narración biográfica manifestó tener conocimiento de la infancia de su madre. Comentó que su madre siempre les ha compartido sus propias experiencias, contándoles de sus sufrimientos, pero también como ejemplo y consejo. En cambio, Ema no trajo de forma espontánea ninguna mención a historias de la madre, y al preguntarle por lo que conocía de la infancia y experiencias de Matilde, indicó que ella “nunca [les] compartió nada de eso”.

Finalmente, dijimos al inicio que el tercer nivel donde se espera encontrar la paz y tranquilidad es el referido a las relaciones comunitarias y de vecindad. En las narraciones biográficas es posible identificar, por ejemplo, los problemas señalados por Ema que trajeron las infidelidades del esposo con personas de la localidad. Se distancian las familias y los vecinos por engaños y celos. Así, la familia extensa se divide. Por ejemplo, Ema menciona a la suegra que “apañaba” (protegía, escondía) al esposo que tenía una amante y a la cuñada que no defendió a la hija, Tonali, cuando un predicador la acosó.

Los conflictos con la familia extensa y con la comunidad debilitan las posibilidades de sobrevivencia en casos extremos⁷⁸. Es decir, la localidad y la familia extensa son una red de soporte ante situaciones de emergencia. Así, por ejemplo, Ema describe también el apoyo recibido de la abuela Elena, de un cuñado y de una vecina. Sin estos apoyos Ema no habría podido comprar su casa, ni, muchas veces, alimentar a su familia, además de haberse iniciado en el negocio de la venta de plásticos, por recomendación de amigas.

En la narración de Ema también se describe la importancia de no pelear con vecinos y de cuidar la imagen que se tiene frente a las personas de la comunidad. Así, describe un evento de pelea que terminaría en una denuncia ante el comisariado ejidal de Huazuntlán, por una

⁷⁸ Lazos (2004) explica cómo en una localidad vecina de Huazuntlán, Tatahuicapan, los conflictos por el acceso a la tierra, incrementados desde la década de 1990, tienen consecuencias en la organización comunal, siendo que las autoridades ejidales han perdido prestigio y la individualización en la propiedad y el trabajo tiene como consecuencia el “abandono” del sistema de organización ejidal – comunitario.

mujer que la insultó y difamó en público. La difamación consistió en decir, durante una discusión por el espacio de venta en un tianguis, que Ema tenía un amante.

Dicho todo esto, “vivir tranquila”, en términos afectivos, se define en contraposición a la violencia doméstica, en contraposición al alcoholismo, en contraposición a la irresponsabilidad de padres que no asumen su rol de aportar dinero para la alimentación de los hijos, en contraposición a las peleas entre hermanos, a la falta de diálogo en la pareja y en la familia, a la infidelidad, a los celos en la pareja y la posesión sobre las esposas.

5.3 La motivación de los proyectos

Desde una fenomenología social, Schutz (1979) ha abordado la construcción de proyectos y experiencias de vida para entender la acción social de los sujetos. En la propuesta de este autor, el mundo de la vida (concepto central) se comprende como el mundo social que los sujetos son capaces de interpretar; es el mundo de la subjetividad, de los códigos comunes que permiten la interpretación y significación de la realidad. Como explica Wagner⁷⁹ en su ensayo sobre Schutz y la fenomenología social:

Cada indivíduo constrói o seu próprio mundo. Mas o faz com o auxílio de materiais e métodos que lhe são oferecidos por outros: o mundo da vida é um mundo social que, por sua vez, é pré-estruturado para o indivíduo (Wagner, 1979:17).

La vida se circunscribe a un mundo de la vida que no es otra cosa que la suma de las experiencias cotidianas, direcciones, acciones y proyectos. Es, por tanto, un mundo colectivo, determinado por principios y normas previamente establecidos en un campo social. En esta comprensión, hablar del sujeto, o de lo subjetivo, no hace referencia a lo único/individual, sino a lo social en la medida en la cual las experiencias y arreglos cotidianos se configuran a partir de lo que el imaginario social permite. Es por esto que, en la presente investigación, hablar de los casos particulares de Elena, Matilde, Ema y Tonali permite una aproximación a la realidad de las mujeres de Huazuntlán y, en esta medida, entendemos que al aproximarnos a los elementos que, para estas cuatro mujeres,

⁷⁹ En la introducción al libro “Fenomenologia e relações” (Schutz, 1979:50).

constituyen el Bien vivir, es una aproximación a una comprensión de ideal de vida compartido por muchas mujeres de Huazuntlán.

Pero decíamos que nos interesa comprender los procesos de significación de las trayectorias, esto es, las experiencias de vida de las mujeres del estudio en tanto nos permite aproximarnos a lo que son hoy como sujetos y cómo se posicionan en el panorama social. Así, el otro lado de las experiencias, como el proceso reflexivo de mirar el pasado, son los proyectos, en tanto son las formulaciones a futuro que motivan y direccionan la acción de los sujetos. Lo que se constituye en acción cotidiana está formulado para alcanzar determinados objetivos, siempre relativizado por las condiciones materiales concretas, toda acción está pensada en tanto contribuye a las metas establecidas. Para Schutz, proyecto se refiere a la conducta organizada para lograr finalidades específicas⁸⁰:

O projeto é a fantasia motivada pela intenção posterior, antecipada, de desenvolver o projeto. A possibilidade prática de desenvolver a ação projetada, dentro do quadro imposto da realidade do *Lebenswelt*, é uma característica essencial do projeto (Schutz, 1979:138).

El proyecto se constituye por acciones planeadas y proyectadas para ser desarrolladas a futuro. Desde esta perspectiva se trata de una acción consciente. El proyecto es consciente porque implica proyección de las acciones, implica el imaginario de los sujetos. Pero sobre todo es consciente porque su formulación es posible solamente a partir de la consideración de las circunstancias materiales existentes, esto es, a partir de las posibilidades identificadas por los sujetos (Velho, 1988:104). Cabe puntualizar entonces que la formulación de proyectos implica la evaluación de las condiciones presentes tanto cuanto la reflexividad sobre las experiencias vividas. A esto Schutz (1979) hace referencia con el concepto de memoria.

No quiere decir que exista un cálculo y evaluación absolutamente racional para la formulación de proyectos, la memoria del pasado y las evaluaciones del tiempo presente son componentes de la subjetividad. Según Velho (1988), además, los proyectos no pertenecen al universo de lo individual, porque existen en diálogo con el Otro, en el mundo de la intersubjetividad y por lo tanto corresponden al universo de lo social.

⁸⁰ Ver también Velho (1988).

Dicho esto, el tercer punto que consideramos para definir lo que es el Bien vivir para las mujeres del presente estudio es lo que hemos identificado en las narraciones como la importancia de los proyectos de vida. Se trata de la importancia que tienen las metas o proyectos de futuro para la acción cotidiana.

Resulta fundamental considerar, como venimos señalando, que estos proyectos se construyen a partir de un proceso de reflexión sobre las experiencias propias y de los otros. Esto implica, como decíamos en el apartado anterior, un reconocimiento de la importancia que tiene el diálogo entre padres e hijos para conocer y aprender de las experiencias y reflexiones de los padres y madres. Así, por ejemplo, Tonali manifiesta en la narración biográfica que considera que conocer la experiencia de violencia doméstica vivida por su madre y abuela fue uno de los aspectos centrales que la llevó a constituir una relación de pareja distinta a la de sus predecesoras. Tonali cuenta que no quería casarse porque tenía miedo de acabar en una relación de pareja violenta:

Porque yo te dije que no me quería casar, tenía miedo de que fuera igual que a mi mamá. Inclusive tuve un novio, pero que luego me fueron contando que tomaba. Y me decían “¿Así quieres terminar como tu mamá con un borracho?” Ya pues yo pensé y vi que no. Mejor no. Y yo no pensaba casarme, no estar con nadie en serio. Yo pensaba que sola podía hacer mi vida, estudiar, trabajar y ser independiente. Hasta que le conocí a Pancho y ya vi que era diferente y comencé a andar con él (Tonali).

Resulta importante considerar que en el imaginario de Tonali cabe la posibilidad de no casarse, de estar sola y ser independiente, sin marido. Así, no solo cabe la posibilidad de buscar una pareja que cumpla sus criterios, como no beber, sino que es posible pensarse sin una pareja. Por el contrario, en las narraciones de las mujeres predecesoras de Tonali esta posibilidad no parece existir, cuando el reclamo de las señoras Ema y Matilde es que no pudieron elegir con quien casarse y por eso les fue mal en sus matrimonios.

Como decíamos en el apartado anterior, al analizar las relaciones afectivas, el análisis histórico de los cambios económicos en el panorama agrario, que llevaron al crecimiento de las ciudades y a una ampliación de la demanda por mano de obra en estos espacios, generó que desde la década de 1980 el ser campesino dejara de ser una alternativa para la

sobrevivencia⁸¹. De esta forma, como señalan Ariza y Oliveira (2004), este imaginario de independencia femenina en Tonali se condice con un cambio en el panorama laboral y familiar a nivel nacional y regional.

Es posible pensar que para Elena, Matilde y Ema estuviera aun fuertemente presente en el imaginario que, siendo la agricultura la principal actividad en el campo, las mujeres eran económicamente dependientes de un marido que pueda trabajar la propia milpa, o emplearse como jornalero. Esto se observa en las afirmaciones de Elena, quien subraya que su esposo y su padre eran “buenos campesinos”. Lo que su padre le decía era: “hija, cástate con este señor que es buen campesino, con él no vas a sufrir.” Y la misma Elena menciona que pensaba lo mismo de su yerno: “Cuando le conocimos si era buen campesino, trabajador, pero después se echó a perder con su vicio”.

Vimos también que en este cambio por oferta de empleo urbana, la migración ha cobrado mayor importancia en la zona. Una evidencia de la presencia de este proceso de Huazuntlán es que Tonali y Ema manifiestan que las migraciones siempre habían ocurrido⁸², pero no en la escala en la que ocurren el día de hoy, en que llegan camiones para llevar familias enteras para trabajar en el norte:

La mayoría en realidad es migrante, se van a Ciudad Juárez, Monterrey o Sinaloa, los que tienen una carrera terminada son mínimos y si estudian se van. Casi todos los que estudian es porque su papá es profesor y les va a heredar su plaza, así que casi los que estudian es más para profesor. Los toros que trabajan es, como te digo, en las maquilas. Van mujeres, niños, señoras, señores, de todas las edades, se va toda la familia completa. Dicen que sí hay trabajo, hay comunidades en las que todas las casas están cerradas porque toda la comunidad se va. Podrá haber tres o cuatro casas que están ocupadas, porque toda la gente se fue. Vienen autobuses, tres o cuatro autobuses llenos de gente se van llenos de toda la gente, toda la familia (Tonali).

A esto Ema agrega:

⁸¹ Como señala Lazos (2004) en Tatahuicapan, localidad vecina de Huazuntlán, la agricultura que persiste en la zona tiene hoy una función socializadora y cultural, más que económica. La gran mayoría de los agricultores actuales de la región logran producir en la milpa gracias al envío de remesas de parientes migrantes. Es decir, la agricultura no solo no representa más una posibilidad de generación de ingresos, sino que además requiere de un gasto económico cubierto por otro rubro.

⁸² Sobre los cambios en la migración en el sur de Veracruz ver Hjorth Boisen (2011)

Antes no era así, o sea sí se iban, pero algunos, no como ahora que ya casi todos los jóvenes más se prefieren irse. Antes había todavía mucho trabajo en la milpa, la gente lo cultivaba todavía su milpa, ya no, lo tienen tirado ya (Ema).

Asociamos a este imaginario de la vida campesina como vinculada principalmente a la producción agrícola como el sustento principal como parte de un imaginario de familia que implica la necesidad de tener una pareja, un hombre que pueda acceder al trabajo agrícola. Esto, sumado al impacto de los discursos de equidad de género presentes en la escuela y en los medios de comunicación, podría explicar por qué solo Tonali consigue imaginar una vida sin matrimonio. Resulta interesante que las mismas Elena y Matilde dicen, cada una a su manera, que ahora es posible imaginar mujeres que no se casan: “mejor si no se casan porque no sufren” dice Matilde, pero que antes no se podía pensar en esa posibilidad.

En términos de los proyectos de vida, este cambio en la oferta laboral y en las percepciones de los roles femeninos y masculinos han generado un cambio en los proyectos posibles de ser imaginados. Se trata de modificaciones en las condiciones materiales dadas que hacen posible un cambio en el imaginario, pero también del efecto de las experiencias escolares que, en el caso de Tonali, le han permitido construir otros proyectos, distintos al de sus predecesoras.

Como veremos a continuación, la presencia de la universidad en Huazuntlán es, sin duda, un factor importante en la construcción y ejecución de un proyecto de estudio superior y de vida profesional en el caso de Tonali. En Huazuntlán aún no hay prepa, la más cercana es la de Tatahuicapan, y la telesecundaria es de reciente creación, tanto que Tonali para cursarla debió trasladarse a Chinameca. Si, como señala Tonali, cada ciclo escolar fue un reto para ella y culminarlo implicó el proyecto de continuar estudiando y llegar más lejos en la trayectoria escolar, la escuela representa un importante espacio para la formulación de proyectos de vida. Y en este caso la UVI ha tenido un lugar especial, porque le ha permitido conocer a otros profesionistas, no solo profesores, sino biólogos, antropólogos, psicólogos, lingüistas, etc. En palabras de Tonali:

Como que me abrió las puertas a conocer otro mundo, otras posibilidades. Era lo que leía, lo que comentaban los maestros, lo que daban en sus clases, vi que había otras cosas y que podía yo querer hacer otras cosas (...) yo te había contado que cuando chica quería estudiar derecho. Y me sigue gustando. Pero

cuando estaba en la UVI, y ya después cuando he trabajado con Yolanda, he visto que hay otros campos importantes [en los] que me gustaría, tal vez, trabajar. Como la sociología, podría ayudar a mi comunidad, y otras comunidades, y aprender con la gente con una carrera como esa (Tonali).

También es cierto que desde que Matilde era niña había primaria en Huazuntlán pero, a pesar de eso, ni ella, ni su hija Ema, concluyeron la primaria. Esto muestra que la presencia de posibilidades, condiciones materiales, tampoco garantiza ni que la escolaridad sea parte de un proyecto personal y/o familiar, ni que, de serlo, este proyecto pueda concretizarse. Hay que considerar, además, que las demandas por trabajo familiar hacen parte de las condiciones materiales. Así, para Ema, que debía ayudar a cuidar a sus ocho hermanos cuando la madre salía a trabajar, era más difícil poder estudiar.

En las narraciones de Ema y Matilde, si bien se señala la importancia de los estudios escolares, esto aparece más como un mandato, porque todos deben estudiar, que como un proyecto personal. En contraposición, en la narración de Tonali la “lucha” personal por la continuidad de los estudios aparece de forma constante y se mantiene hasta el día de hoy como meta. Tonali se negó a casarse para poder continuar la secundaria y comenzó a trabajar muy joven para que sus estudios no implicaran un gasto para la familia. En el caso de Tonali la prolongación de la escolaridad, claramente, ha sido un proyecto personal:

Pues ya te había comentado que me gustaría seguir estudiando, yo si quiero seguir estudiando. Porque quiero aprender otras cosas también que me van a ayudar también, no sé a lo mejor ayudar a Mateo para cuando él ya esté estudiando y me pregunte algunas cosas. O no sé, me podrá servir para encontrar un mejor trabajo y para sentirme bien conmigo misma también. También por eso, quiero seguir estudiando, como que no quedarme en el conformismo con no más terminar ahí la UVI, y ya quedarme y conformarme con el trabajo que tengo y conformarme con el sueldo que tengo, porque puedo llegar a ganar más. Igual hay ahorita el gerente me ofreció, dice: para que te vas a estudiar otra una maestría, si ya tienes trabajo aquí, estudia una maestría sobre algo de administración o no sé (Tonali).

Se puede apreciar que la constitución de un proyecto, la continuidad escolar, implica decisiones cotidianas y pequeños pasos para la consecución del objetivo final. Además, como vemos en esta cita, la escolaridad se percibe como fuente de nuevos retos y oportunidades y, de esta forma, como espacio importante para la constitución de nuevos

proyectos de vida. Si en la narración de Ema la prolongación de la escolaridad se define por la importancia de los diplomas de estudio para la inserción en el mercado laboral, siguiendo la lógica del capital humano, en la narración de Tonali la prolongación de los estudios tiene un valor en sí misma, por los aprendizajes de saberes y experiencias que la enriquecen como persona:

Por eso yo te digo, una vida buena que tengamos nosotros es que sean felices, que tengan su trabajito, que sepan valorarlo. Porque la verdad, como mis hijos, ellos les va a servir un día para sus nietos. Y ese valor, ese ejemplo, le van a enseñar a sus nietos. Porque, a veces, tenemos otra cosa en mente, pero a los hijos les tenemos que enseñar igual. Cómo se debe valorar uno, porque el trabajito siempre tenemos que valorarlo, siempre tienes que tener una casita ya más o menos, ya tener donde vivir. Ya el día de mañana que tenga tan siquiera para comer si van a trabajar, los beneficios son para ustedes, por eso estudiar para conseguir un trabajito (Ema).

La escuela es, además, un espacio de aprendizaje porque permite la interacción con personas diferentes. Por ejemplo, Tonali debió asistir a una escuela urbana en Chinameca. De esta experiencia, una de las cosas que subraya Tonali es que sus compañeros, y algunos docentes, la discriminaban por ser de una zona rural. A pesar de la dificultad que expresa por sentirse sola ante la discriminación, Tonali menciona que han sido experiencias enriquecedoras que le enseñaron a defenderse. De esta forma, la educación formal parece representar un campo de múltiples aprendizajes y crecimiento personal que da nuevos elementos para el establecimiento de nuevos proyectos de vida.

Una aparente contradicción reside en que Tonali deja claro, en su narración biográfica, que para ella una limitación de la UVI es que, al ofrecer una carrera no convencional, dificulta la inserción de los y las egresadas en el mercado laboral⁸³. Así, la demanda de Tonali es, en parte, una demanda desde el capital humano, pensando que la inversión en la educación superior (inversión no solo económica sino principalmente en tiempo y esfuerzo)

⁸³ Sobre este punto cabe señalar que este no es el objetivo de la UVI. Como hemos visto en el segundo capítulo de esta tesis, el objetivo de las Universidades Interculturales, y de la UVI en particular, es ofrecer carreras que sean demandadas por las comunidades y que sean pensadas desde las necesidades locales para formar profesionistas involucrados con el desarrollo de sus localidades, priorizando la constitución de habilidades de investigación y reflexión. El objetivo de la UVI es formar profesionistas que puedan autoemplearse, que puedan identificar necesidades de sus comunidades y formular y aplicar proyectos para el beneficio de las mismas.

debería traer como retorno mayores posibilidades de acceso a empleo y salario. Pero, al mismo tiempo, ella reconoce el valor y la importancia del proceso de formación universitaria como proceso que permite la construcción de habilidades importantes para la vida. Se trata de habilidades como ser capaz de relacionarse con las personas de las comunidades, tener un pensamiento crítico, ser capaz de hablar en público, no ser tímida y poder formular sus propias ideas, así como poder expresarse de forma oral y escrita. Estos son algunos de los elementos que Tonali dice haber aprendido en su proceso de escolarización prolongada. Por eso, ella menciona que no se arrepiente de haber estudiado en la UVI y que está muy agradecida por lo que ahí aprendió. Así, manifiesta que la persona que ella se reconoce hoy es en parte gracias a su proceso en la UVI.

Hoy Tonali desea continuar estudiando, hacer un posgrado que le permita aprender más, contactarse con otros profesionistas y acreditarse en un nivel superior para poder acceder a mejores ofertas de empleo. Esta ampliación del proyecto ocurre gracias al proceso de escolaridad prolongado. Decíamos que la actitud reflexiva y evaluativa ante las experiencias vividas permite la construcción de proyectos que son fuente de motivación y, por tanto, de lucha por la satisfacción.

Decíamos también que es indispensable considerar la importancia de los flujos de los discursos que desde el feminismo han calado en las políticas públicas, desde mediados de la década de 1990, y en el saber social (sentido común). El mismo programa Oportunidades, por ejemplo, promueve de forma particular la asistencia de las niñas a la escuela, siendo que el pago que reciben las familias por mujeres inscritas en la escuela es mayor, desde la prepa, que el que reciben por hombres inscritos. Las clases y materias que se enfocan en la formación ciudadana también transmiten un discurso oficial sobre los derechos de las mujeres y la equidad de género.

Hay, así, algunos saberes escolares que ayudan a la construcción de proyectos distintos a los de las madres, porque parecen confrontar algunos mandatos que oprimen a las mujeres, como la naturalización de la violencia en el hogar, como la sumisión de las mujeres a un orden patriarcal, como la entera responsabilidad por el cuidado. Así, por ejemplo, Tonali cuenta que en su relación Pancho participa de las labores domésticas, siendo que ella tiene un empleo y él no. Tonali cuenta que su madre la criticaba, y en menor medida aun lo hace hoy, por dejar que su esposo cuide de la casa, porque son tareas de mujeres. Pero Tonali

afirma que no existe tal cosa como tareas de mujeres, que todos pueden ayudar con los trabajos que haya que realizar. Aquí se evidencia un cambio en la comprensión de los roles masculinos y femeninos que se asocia a los saberes escolares.

Cabe señalar que con esto no queremos decir que la institución educativa es una transmisora directa de discursos de equidad. Sabemos de los problemas del currículum oculto⁸⁴ en la formación de los y las jóvenes, así como del potencial reproductor de desigualdades⁸⁵ de esta institución. Sin embargo, es innegable que los cambios en los discursos oficiales tienen un importante impacto que, aunque no todo el deseado, apuntan a la transformación hacia una sociedad más equitativa.

Vimos en el acápite anterior que Ema, cuando soltera, no quería repetir la historia de su madre, viviendo una relación de pareja violenta. Sin embargo, al casarse joven y sin conocer bien a su pareja, terminó envuelta en una situación similar. Vimos también que en la narración de Tonali el rechazo a la violencia familiar ha constituido parte importante de la formulación de sus proyectos de vida; esto tanto desde su deseo de ser abogada, para ayudar a las mujeres violentadas, como desde su imaginario como soltera independiente. Lo que proponemos en este punto es considerar que, si bien Ema no logró romper la reproducción de un matrimonio violento en su propia experiencia, sí logró que su hija lo hiciera. En este sentido, están los proyectos familiares o intergeneracionales cuando padres y madres transmiten un deseo a la siguiente generación y también se ven realizados/as cuando los/as hijos/as los cumplen.

Lo que en este punto nos interesa resaltar es que las vivencias de las mujeres mayores sirven como ejemplos, en este caso, de lo que no desean repetir. Así, como los discursos escolares y los discursos que en general circulan, por ejemplo, en los medios de comunicación, las experiencias de las generaciones anteriores juegan un papel importante en la formulación de proyectos.

Como mencionábamos al inicio del acápite, se trata de una actitud reflexiva, que, en este caso, evidencia un proceso de constitución de los proyectos de vida en base a las

⁸⁴ Para una discusión sobre el concepto de currículum oculto ver Giroux (1992). Tomamos de este texto la definición que rescata el autor del concepto: "... aquellas normas, creencias y valores no explicitados sino implementados y transmitidos a través de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales, tanto en la escuela como en el aula" (Giroux, 1992:73).

⁸⁵ Sobre la escuela reproductora ver los trabajos de Bourdieu y Passeron (1998 y 2004).

experiencias pasadas. Es decir, en base a una evaluación. Sin embargo, los casos de Ema y Matilde evidencian también que la constitución de un ideal de vida, de un proyecto determinado, depende de otros factores para ser conseguido. Las dinámicas de la vida misma afectan la consecución de los proyectos. Así, aunque Tonali se manifiesta satisfecha con su relación de pareja, y aunque podamos identificar en su narración una clara diferencia en su experiencia con la de su madre y abuela, su situación actual no es exactamente lo que ella había proyectado.

Como hemos visto en el tercer capítulo, en la narración biográfica de Tonali, el haberse juntado con su actual pareja, Pancho, fue consecuencia de un embarazo no planeado. Y, aunque Tonali parece haber logrado construir la relación de pareja deseada, el embarazo representó un cambio de formulación del proyecto de vida. Ella, que quería migrar para trabajar, no casarse y continuar estudiando derecho, se quedó en Huazuntlán, estableció su propio núcleo familiar y ha postergado, por el momento, los estudios. Sin embargo, esta virada en los acontecimientos la han llevado a replantear su proyecto y no por eso sentirse insatisfecha con su vida. Por el momento Tonali trabaja en una financiera, que tiene oficina en Huazuntlán, pero su plan es conseguir un empleo mejor. El plan de los estudios continúa vigente. A partir de unas experiencias de trabajo en el campo de la investigación educativa ha pensado que esta es un área en la que le gustaría especializarse. Así, está contemplando la posibilidad, y viendo la factibilidad económica, de hacer un posgrado en investigación educativa en Xalapa, o algo más cerca.

En lo que respecta al proyecto de Tonali, en relación a su vivencia como madre y compañera de Pancho, dice con claridad que se siente satisfecha con Pancho y con la familia que ha construido, pero no descarta una separación si las cosas no funcionaran. Como hemos visto en su narración biográfica, Tonali es la “jefa de hogar”; es decir, el sustento económico de la familia depende de los ingresos laborales de Tonali. Hace aproximadamente dos años que Pancho no consigue empleo, aunque continúa yendo a entrevistas de trabajo cuando aparece alguna oportunidad. En este panorama el acuerdo es que Pancho se encarga de los trabajos domésticos de cuidado, es quien acompaña y cuida de Mateo durante el día y quien ve el aseo de la casa y el lavado de la ropa. Sin embargo, Tonali ha manifestado que por momentos siente que Pancho carece de iniciativa y eso a ella

le preocupa; Tonali ha considerado dejarlo si no ve que busca alternativas al empleo, como el comercio, para aportar al presupuesto de la casa.

El proyecto se perfila, por lo tanto como un objetivo a largo plazo en función al cual se construye una cotidianidad. Para Tonali, lo que ella tiene como meta inmediata es terminar de construir la casa que está construyendo para poder tener su casa propia. Esto le ha implicado un plan de ahorro en el cual quiere permanecer para poder darle a su hijo Mateo la mejor educación posible, además de las comodidades que ella no tuvo. En un plano más personal, espera conseguir una oportunidad para realizar estudios de posgrado que no le implique irse de Huazuntlán o que le permita una beca suficiente para vivir en la ciudad junto con su pareja y su hijo. Para la conquista de estos objetivos Tonali ahorra todo lo que puede y se mantiene en contacto con los profesores de la UVI y de la UV que conoce. Además, aprovecha las oportunidades de trabajo en investigación que le aparecen, como ella dice: “no solo por el dinero, sino porque así voy aprendiendo y tengo experiencia. Todo eso, yo pienso, me va a servir para hacer mi maestría”.

En los casos de Elena y Matilde la idea de un proyecto de vida aparece más difusa. Tal vez por su condición de salud y por ser ya mayores, no se plantean un objetivo a futuro, al menos no lo verbalizaron en nuestras conversaciones. Sin embargo, tanto en el caso de Ema como en el de Matilde, aparece una idea de proyecto vinculada con la vida de los hijos. Ambas mencionan que desean tener a los hijos viviendo cerca, para no preocuparse, por tanto, añoran el regreso de los hijos migrantes. Pero ambas mencionan también que recomiendan constantemente a los hijos fuera que envíen dinero para construir sus casas y que ahorren para poder ser independientes con un negocio cuando regresen. Así, el ideal de trabajador independiente, de tener una casa propia y una fuente de ingreso fija, aparece como meta para estas mujeres aunque vean más factible realizarlo a través de los hijos.

Los proyectos de vida, por lo tanto, movilizan, organizan la acción y explican los comportamientos de las personas. Representan una motivación y, por tanto, estimulan a las personas. En este caso, entendemos que los proyectos, la satisfacción de aprender y conocer que permite la construcción de proyectos, es un elemento central de una vida ideal para estas mujeres. Por lo tanto, la existencia de proyectos es un elemento del Bien vivir para Elena, Matilde, Ema y Tonali.

Este componente del Bien vivir, la construcción de proyectos, aporta a la satisfacción con la vida en relación con el siguiente, y cuarto, elemento del Bien vivir: el sentimiento de realización. El sentimiento de realización, que promueve el orgullo en uno mismo, central para el sentimiento de satisfacción, se vuelve factible en la medida en que ha sido posible tener ilusiones, metas; es decir, en la medida en que ha sido posible construir proyectos.

5.4 El sentimiento de realización

Como señala Rojas (2010), los estudios sobre el bienestar subjetivo suelen entenderlo desde la satisfacción o la felicidad de forma indistinta. Sin embargo, Rojas diferencia estas dos categorías sosteniendo que la satisfacción es uno de los principales componentes de la felicidad, siendo el placer la parte emocional y la satisfacción la parte cognitiva. En base a esto, aboga por un uso de la categoría satisfacción para medir el bienestar subjetivo, una vez que esta categoría permite una aproximación a las evaluaciones y reflexiones de los sujetos. Sobre la evidencia de investigaciones realizadas, este autor sostiene que la satisfacción es una experiencia, o, en otras palabras, la satisfacción como reflexión está en función a la experiencia de vida, siendo que la experiencia de vida puede entenderse desde tres componentes: las experiencias evaluativas, las afectivas y las hedónicas. Como el autor explica:

People have different types of experiences: evaluative (based on experiencing success and failure in the attainment of personal goals), affective (based on experiencing positive and negative emotions) and hedonic (based on experiencing pleasure and pain). These types of experiences may overlap and there may even be complementary or conflictive situations; however, people are able of making a synthesis about their life on the basis of their experiences, which is useful for taking life's important decisions (Rojas, 2010:7).

Resulta interesante, y consistente con lo que hemos encontrado en nuestro análisis, que parte importante de las experiencias que generan satisfacción se vinculan con la evaluación de logros. Desde el enfoque que venimos desarrollando, desde el cual, como sustentamos en el acápite anterior, defendemos la relevancia de una aproximación que recoja las percepciones y subjetividades de los sujetos, la propuesta de Rojas aparece como un aporte interpretativo que aporta a nuestro análisis:

First, well-being is inherently subjective. There is no objective well-being. Well-being is an experience of a persona; as such, it cannot be disentangled from the person who is experiencing it and it does not occur in the realm of objects. Under the incorrect posture of objectivity many approaches ended up measuring large lists of variables; these variables may be related --in intricate and deficient ways-- to well-being but they are not well-being themselves (Rojas, 2012:9).

En consideración a estas recomendaciones, del debate del bienestar, y desde lo encontrado en las historias de vida elaboradas en esta investigación, pasamos a trabajar el cuarto aspecto del Bien vivir de las mujeres del estudio. Nos referimos a lo que hemos llamado el sentimiento de realización. Si bien son diversos los aspectos que identificamos como logros, y generan sentimiento de realización, lo que es común en las cuatro narraciones es la clara alusión al orgullo por lo conseguido. Es un sentimiento que, al parecer, se condensa en la idea de haber logrado cosas importantes a pesar de las dificultades, subrayando el propio esfuerzo.

Cabe mencionar y explicar la diferencia entre lo que entendemos por el sentimiento de logro, como elemento central del Bien vivir, y la categoría de agencia, a la cual podría parecer que hay una proximidad. Sobre este concepto es interesante señalar, brevemente, que desde su introducción al debate sociológico contemporáneo, por autores como Bourdieu (1991) y Giddens (1986), este concepto se entiende como la posibilidad de acción de los individuos:

La agencia se refiere no a las intenciones que la gente tienen en hacer cosas, sí a su capacidad de hacer esas cosas en primer lugar (por eso la agencia implica poder). Agencia se refiere a los eventos de los cuales un individuo es un autor, en el sentido de que un individuo podría, en cualquier fase de una secuencia dada de conducta, haber actuado de manera diferente (Giddens, 1986:9).

El concepto de agencia se inserta, entonces, en el debate sociológico en torno a la posibilidad de actuar del sujeto social, es decir, el debate que pretende entender si lo que determina el funcionamiento y existencia social es la estructura o si existe espacio para la acción de los sujetos sociales⁸⁶. En este debate teórico la noción de agencia ha hecho alusión específicamente a la capacidad/posibilidad de acción de los sujetos sociales. Sin

⁸⁶ Sobre la definición y debates teóricos en torno al concepto de agencia se puede ver Ema López (2004).

embargo, en las últimas décadas del siglo pasado, se comenzó a utilizar también en las reflexiones y teorías del desarrollo, vinculando el concepto de agencia con la posibilidad de los sujetos sociales de actuar A PESAR de las condiciones adversas. Es decir, se comenzó a hablar de la capacidad de agencia de los sectores subalternos cuando, sin transformaciones sociales estructurales, estos lograban mejorar sus condiciones de vida.

Sostenemos que este uso de la categoría agencia responde a la lógica del desarrollo que venimos criticando, una vez que al subrayar la acción individual A PESAR de las desigualdades sociales, apunta a una responsabilización de los sujetos por mejorar sus condiciones de vida, perdiendo de vista los procesos sociales que construyen esas desigualdades de forma estructural. Además de responsabilizar a los sujetos por sus condiciones de vida, apunta a una individualización de los procesos sociales. Se trata, por tanto, de una visión liberal moderna del funcionamiento social, de la cual nos distanciamos.

En nuestro análisis no nos interesa demostrar las capacidades individuales A PESAR de las condiciones adversas, lo que está en juego en este análisis es el sentimiento mismo de realización desde lo que Rojas (2010) ha llamado las experiencias evaluativas. Se trata de la percepción, comprensión, de las propias sujetos de sus logros y lo que esto aporta a su sentimiento de bienestar, es decir, a su Bien vivir.

Dicho esto, nos abocamos a analizar el sentimiento de logro y realización expresado por Elena, Matilde, Ema y Tonali en sus narraciones biográficas. Esta noción de satisfacción pareciera representar lo más consciente de los elementos emocionales vinculados al sentimiento de felicidad, así a la pregunta ¿cómo se siente hoy con respecto a su vida? Las cuatro mujeres dijeron que se sienten bien, tranquilas; luego de lo cual cada una mencionó un motivo de orgullo:

Yo, la verdad, me siento muy orgullosa por haber salido adelante. Porque mi familia no es igual a la familia que tuve de chica. Yo me siento orgullosa porque no fue fácil y a pesar de las dificultades yo siento que he salido adelante (Tonali).

Tonali se enorgullece de haber podido continuar estudiando y del esfuerzo que ella siempre debió realizar, pero, principalmente, en esta cita subraya la importancia que ella reconoce en sí misma de haber logrado construir relaciones afectivas distintas. Ya Ema hace más alusión a la lucha que fue su vida adulta por tener que sostener sola a sus tres hijos. En sus

palabras hay un cansancio por el trabajo realizado y el sentimiento de haber llegado a la meta, haber criado bien a sus hijos:

Yo me siento bien, ¿para qué? Después de todo lo que he pasado, ya me siento tranquila. Estoy bien, no tengo más preocupaciones y veo que todo mi esfuerzo ha valido porque mis hijos ya están grandes y están bien (Ema).

La reflexión de Matilde se parece mucho a la de Ema, al subrayar el esfuerzo que le significó no contar con el apoyo del marido y tener que mantener a los hijos sola. Para ambas mujeres el hecho de que los hijos lleguen a la vida adulta y se hagan independientes es cumplir con su obligación de madres y les representa un alivio. Pero, por otro lado, ambas mujeres hacen referencia a que los hijos están bien y “son de bien”. Es decir, no se trata solamente de haber logrado que los hijos crezcan sin enfermedades, sino de haber logrado que los hijos no sean bebedores, no maltraten a sus parejas, sean trabajadores y padres responsables:

Ya pues ahora yo me siento así tranquila, sin preocupaciones. Ya no hay preocupaciones ¿para qué? Con que no falte la salud y estar tranquila ya me siento bien. Sí ha sido difícil, mucho hemos sufrido, pero ahora ya mis hijos grandes, ya todos bien con su trabajo si me siento bien, me siento feliz (Matilde).

En el caso de Elena, el orgullo consiste en haber sido un apoyo para las mujeres de su grupo familiar. Más que la responsabilidad en sí misma de la maternidad, se trata de la solidaridad que ella fue capaz de desplegar para apoyar a la hija ya adulta, a la nieta y los bisnietos. La relativamente mejor situación económica que tuvo, en comparación con sus sucesoras evidencian que el sentimiento de satisfacción por la vida recorrida está más en haberse podido definir como un sustento del grupo familiar extenso, más que por haber “cumplido” su función materna y “suplido” la paterna:

Yo bien con mis hijas. Yo a todas les he ayudado y con lo que les di pues pudieron comprar su casita. Al menos su casita todas tienen. Yo me siento bien de haberles podido ayudar. Pobre mi hija, con ese hombre que le maltrataba y ni siquiera cuidaba por sus hijos. Sí, yo le he tenido que apoyar bastante, porque puro chamaco tenía y ella sola. Mis nietas también. Sus suegras no las han

querido, si no es por mi estaban solas. Hasta a mis nietitos yo he cuidado, a todos les he apoyado (Elena).

Así, para estas mujeres el motivo de orgullo puede variar, pero en todas se percibe una concepción del logro que se relaciona con la felicidad como satisfacción. Para Tonali los estudios y la constitución de una vida familiar armoniosa, para Ema vivir hoy tranquila y haber logrado que los tres hijos sean trabajadores y “personas de bien”; para Matilde haber logrado salir adelante con sus nueve hijos, siendo hoy todos sanos y trabajadores, para Elena el haber ayudado a las mujeres más jóvenes de su familia y que hoy todas vivan tranquilas, es decir, haber contribuido a su bien vivir.

Reflexionando en torno a lo señalado por Elena, recogemos un elemento trabajado por el enfoque subjetivo del bienestar se trata del impacto en la vida de los otros como factor de satisfacción. Así, Rojas explica que:

What does it mean for a person's life to be of quality? We claim that there are two values in each person's life: a person's life has intrinsic and extrinsic value. The intrinsic value derives from the fact of being the life of a human being; as such, there are no differences across persons in this value. The extrinsic value derives from the person being immersed in society and from her life impacting on the life of others; as such, this value may vary across persons depending on the nature of impact their life makes on the life of others (Rojas, en imprenta).

Lo que se resalta en la narración de Elena es entonces una aproximación a un sentimiento de bienestar por el impacto positivo realizado en la vida de los otros. Además de esto, en los cuatro casos lo que permea la afirmación del logro es el sentimiento de orgullo por el esfuerzo propio; en este sentido, es un reconocimiento por la capacidad propia de salir adelante, de luchar y de lograr cosas por sí mismas. Sin embargo, resulta importante señalar que para las cuatro mujeres la satisfacción implica una visión colectiva de la familia, no implica un logro individual. Por este motivo decimos realización personal como sentimiento propio, no individual, porque los proyectos y las satisfacciones están en función a la situación familiar y, en última instancia, comunitaria. De esta forma, aunque en el caso de Elena pueda ser más claro el aspecto de impacto en la vida de los otros, el sentimiento de realización en las cuatro mujeres apunta a un orgullo por las acciones

realizadas, digamos, de forma personal, pero implicando el cuidado de los otros, básicamente de los hijos.

Los propios logros en la carrera escolar, el haber ingresado y concluido una carrera universitaria, el haber podido con los cursos demandantes de la secundaria y la prepa, son fuente de orgullo y realización para Tonali. Ella no deja de señalar las dificultades que pasó en la escuela, conflictos con maestras, falta de materiales y de uniforme, dificultades, inclusive para conseguir dinero para pagar su pasaje y asistir a clases. Podríamos decir que el momento más crítico llegó cuando, estudiando ya en la UVI, se embaraza y le toca decidir si dejar los estudios o continuarlos con las dificultades del embarazo y del cuidado de un bebe. En todos los casos Tonali optó por el sacrificio y la continuidad de la escolaridad.

En la visión retrospectiva, Tonali se siente orgullosa de haber pasado por todo lo que pasó. Su situación actual, claramente vista de forma positiva, la hace evaluar su trayectoria como el camino necesario para llegar al momento actual. Aquí se evidencia el componente colectivo, o de impacto en la vida de los otros, de su satisfacción, una vez que todo su esfuerzo se refleja hoy en una vida mejor para su hijo Mateo. Este “mejor” está visto en términos de comparar las condiciones materiales de su propia infancia y juventud con las cuales puede ofrecerle hoy a Mateo. Cuando Tonali dice “si no hubiera pasado por todo lo que pasé tal vez hoy no estaría aquí”, está afirmando una valoración de las experiencias asentándose en su propio esfuerzo, en su capacidad de sacar lo positivo de cada situación complicada⁸⁷.

Como en el apartado anterior, cabe aquí señalar que, si bien estamos resaltando el orgullo como un reconocimiento personal, por el propio esfuerzo, esto no quiere decir que en las narraciones no se consideren también el apoyo y los recursos ofrecidos por otras

⁸⁷ Aunque lo dicho parece aproximarse a la categoría resiliencia, nos distanciamos de esta categoría y abordamos estas experiencias de logro desde la experiencia evaluativa propuesta por el bienestar subjetivo. Por las mismas razones que indicamos para sustentar por qué no utilizamos el concepto agencia. Cabe señalar que comprendemos que estos conceptos (agencia y resiliencia) han sido tomados por las agencias financieras y de cooperación, desde los discursos del desarrollo, dándoles un sentido liberal de la responsabilización de los sujetos por sus condiciones de subalternidad e individualizando los procesos de bienestar. Tomado de la psicología el término resiliencia se refiere la “Habilidad para resurgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva” (PAHO,1998). Sin embargo, como decíamos, se ha tendido a utilizar en el marco del desarrollo para subrayar la capacidad de las personas subalternas de salir adelante por sus propios medios a pesar de las adversidades.

personas. En el caso de las cuatro mujeres de nuestro estudio resulta emblemático que las principales fuentes de apoyo hayan sido las mujeres del grupo familiar. Así para Ema y Matilde, Elena ha sido un apoyo constante a lo largo de sus vidas. En el caso de Matilde, su madre Elena le ayudó con el cuidado de sus hijas, económicamente le apoyó con la alimentación de los hijos y vio por los nietos siempre que Matilde tuvo que salir a trabajar fuera de Huazuntlán. Como ocurrió con Ema, Matilde pudo construir su casa con la venta de un cerdo regalado por la señora Elena. De esta forma, la propia vivienda fue garantizada por el apoyo de Elena en el caso de estas dos mujeres.

Tonali también reconoce el apoyo de su madre, que hasta el día de hoy le ayuda en el cuidado de su hijo y de su casa. Cuando su hijo nació, su madre le dijo que no dejara la universidad y se turnaba con Tonali y Pancho el cuidado de Mateo para que ambos pudieran continuar estudiando. Así, fue el apoyo de su madre lo que permitió que Tonali se mantuviera en la escuela y no abandonara la universidad al embarazarse. Finalmente, el apoyo de la madre se hizo presente cuando Tonali tuvo problemas en la convivencia con su suegra.

Estando embarazada, Tonali se trasladó en las vacaciones de verano de la universidad con Pancho a Sochiapan. Ahí llegaron a vivir con los padres de Pancho. Pero Tonali y Ema cuentan que Tonali lo pasó muy mal en ese periodo porque no contaba con el apoyo de sus suegros y se sentía muy maltratada. Llegó a tal punto que quiso regresarse, cuando una opción era quedarse a vivir con ellos. Y fue en su madre, Ema, en quien Tonali encontró el apoyo para tomar la decisión de irse, aun corriendo el riesgo de que esto implicara la separación de Pancho y que tuviera que criar a su hijo sola. Ema recuerda que en esta oportunidad le dijo a Tonali:

Si no te quieren ahí vente, regrésate, que no eres animal para que estés donde no te quieren. Aquí está tu casa, estoy yo para apoyarte en todo. Ven, termina tus estudios. Si ese hombre te quiere vendrá detrás de ti. Pero tú ven que aquí está tu madre para que te apoye, aquí está tu gente (Ema).

Para Elena, si bien no es un apoyo económico y ella reclama que está muy sola y nadie la cuida, es verdad que diariamente recibe visitas de su hija Matilde, sus nietas Ema y Celeste y su bisnieta Tonali. Son las mujeres del grupo familiar quienes la acompañan y se

preocupan porque esté bien. Tonali y Pancho, cuya casa está al costado de la casa de la señora Elena, están constantemente atentos a ver si todo está bien en la casa de la bisabuela. Por su edad y sus problemas de visión ya ocurrió que deja prendida la lumbre y quema unas tortillas. Son Tonali y sus dos primas, hijas de Celeste, quienes siempre están pendientes de que por las noches no quede nada prendido en la cocina de doña Elena. Son sus nietas Ema y Celeste quienes cuidaron de su operación, quienes la acompañan al médico.

Así, en los cuatro casos del estudio, son las mujeres del grupo familiar los principales apoyos y soportes. Solo en el caso de Tonali, la pareja cumple también un papel de soporte. Resaltamos esto para señalar que el orgullo y reconocimiento de los propios logros no niega que las dinámicas cotidianas estén sostenidas por la red de mujeres de la familia y que por tanto haya un reconocimiento del esfuerzo personal, pero también de la pertenencia a una red de apoyo que es familiar y, por tanto, subraya la importancia de la colectividad.

Vinculando esto con el aspecto analizado en el apartado 5.2 sobre los vínculos afectivos, parece existir un sentimiento compartido por las mujeres del grupo familiar donde compartir (contar) las experiencias permite aprender de las vivencias de las mujeres mayores, además de vivir en una dinámica de colaboración cotidiana.

Decíamos líneas arriba que Tonali está orgullosa de haber constituido una familia que convive de forma pacífica y armoniosa y de su trayectoria escolar; mientras Elena, Matilde y Ema están orgullosas de lo que lograron como madres. En este caso su logro se concentra en haber logrado “formar” hijos que son hoy personas de bien, que son trabajadores y no tienen problemas de alcoholismo. Aparentemente Tonali es la única de las cuatro mujeres que no coloca su orgullo en la maternidad, sino en un rol más amplio que incluye su identidad como pareja y como profesionista. Sus logros parecen estar más del lado de una construcción personal que en función a la constitución de otros sujetos. De otro lado, Elena, Matilde y Ema ven su orgullo en su aporte y participación a la constitución de un Otro que consideran “una persona de bien”.

Sin embargo, hay otro plano de elementos de orgullo y realización personal que mencionan Tonali, Ema y Matilde, aunque sea de forma más sutil. Se trata de una formación interior que, consideran, les permite ser mejores personas. Para estas tres mujeres, aprender a perdonar y no guardar rencor ha sido muy importante para lograr vivir en paz y tranquilidad. Perdonar entonces a sus padres y esposos violentos ha sido

importante para no vivir con rencor. Para Ema ha sido claro también que aprender de los errores de su madre y los propios, como exponer a los hijos a las peleas de la pareja, es clave para construir una vida tranquila y en paz. Este aprendizaje es también percibido como un logro personal.

5.5 El componente místico y el reconforto espiritual

El papel de los vínculos sociales en el bienestar de las personas ha sido ampliamente discutido, tanto desde los indicadores sociales (Cecchini, 2005; Draibe y Riesgo, 2006) como desde el enfoque de la felicidad (Rojas, 2010 y sin fecha). Según Rojas:

The social-capital literature has emphasized the role of social contacts and trust markets and increasing income. It is task for quality-of-life researchers to identify what the relevant interpersonal relations for quality of life are and to propose specific ways to measure its sustainability (Rojas, sin fecha:173).

En los trabajos llevados a cabo desde el servicio social encontramos referencias más específicas al papel de la religión para, por ejemplo, sanar experiencias de tortura y abandono (Gobierno Vasco, 1995). Estudios sobre capital social han señalado, también, la importancia de la participación religiosa para aumentar la participación cívica (Cruz, 2009).

En el enfoque de la felicidad, que es el que se aproxima más a nuestra aproximación, se sostiene que las relaciones sociales son fundamentales para el bienestar subjetivo en América Latina. En estos estudios (Rojas, 2010) se ha identificado la centralidad de la familia y los vínculos familiares, sobre los que ya nos detuvimos en el apartado 5.2 de este capítulo. Sin embargo, sostenemos aquí que la religión puede ser también una importante fuente de vínculos sociales.

Dialogando con el enfoque de la felicidad que centraliza la familia como elemento de satisfacción, encontramos en nuestro estudio que, si bien es cierto, los vínculos familiares cobran un importante elemento para construir una vida tranquila, el espacio familiar puede ser también un espacio de violencia, y, por tanto, puede representar un elemento de insatisfacción. Como para Ema y Tonali, la familia de origen puede ser vivida como un contraejemplo de paz y tranquilidad, para Matilde y Ema la pareja puede tener este mismo poder de insatisfacción. Ante estas situaciones familiares, otros espacios son requeridos

para cumplir las funciones de protección y acogida. Sostenemos que la religión cumple esta función.

A partir del análisis y de la discusión con las sujetos del estudio en torno a las categorías que identificamos de Bien vivir, proponemos desagregar el aporte de la religión en el bienestar subjetivo en cuatro aspectos: 1) la religión como espacio social de interacción con otros miembros de la localidad; 2) la religión como espacio cognitivo para el aprendizaje de habilidades para lidiar con la frustración y los desencuentros sociales; 3) la religión como espacio de seguridad, comprendida como espacio de no violencia, que permite el refugio ante situaciones de violencia en el hogar; y 4) Dios como dador de salud.

En Huazuntlán hay en total trece templos religiosos: siete Pentecostales, tres Adventistas del Séptimo Día, uno Católico, uno de Testigos de Jehová y uno Israelita⁸⁸; además de la Iglesia adventista que se encuentra en Tonalapan y que por su cercanía acoge a algunas personas de Huazuntlán, entre ellas a Elena y Matilde. Estas iglesias parecen haber llegado en las últimas dos décadas, siendo que antes la gran mayoría de la población era católica.

Tonali expresa claramente en su narración biográfica la importancia que tienen para ella los hermanos y hermanas Testigos de Jehová. Se trata del primero de los elementos de la religión que hemos señalado, el de los vínculos sociales y de conformación de comunidad. Para Tonali, por ejemplo, la importancia de la comunidad está en que son buenas personas con las cuales establecen una convivencia más allá del culto. Durante nuestra estancia en Huazuntlán pudimos ver que estas personas son parte importante de los vínculos sociales de Tonali y Pancho. Los/as hermanos/as suelen organizar paseos y encuentros fuera del salón, a los cuales invitan a Tonali. Ella manifiesta que le gusta participar porque son personas sanas, que no beben, no pelean y se apoyan. Se resalta la solidaridad y los hábitos saludables:

Los hermanos son muy buenos y siempre nos buscan. Para que vayamos al salón pero también para compartir y estar juntos en otros espacios. Y son buenas personas, a mí me gusta estar con ellos, son generosos les gusta compartir, tienen buenos valores y por eso pienso que es una buena compañía. Yo la paso bien con ellos (Tonali).

⁸⁸ Para ver la ubicación espacial de los templos en Huazuntlán ver el mapa 3 en el segundo capítulo.

En los testimonios de Tonali y Matilde aparece también una alusión a la religión como espacio de espiritualidad en términos de crecimiento personal, aprendizaje del perdón y el reconforto, es decir, lo que hemos llamado la dimensión cognitiva de la religión. Tonali, que frecuenta el salón de los Testigos de Jehová dice:

Lo que me gusta de cuándo vamos al salón es que los hermanos nos enseñan muchas cosas. Nos enseñan a leer la biblia, pero también a cómo ser mejores como pareja, como padres. Yo de ellos aprendo mucho. Nos aconsejan, por ejemplo, que siempre dialoguemos, y yo creo que eso nos ayuda a ser mejores personas (Tonali).

A esto Matilde, que frecuenta el templo Adventista de Tonalapan, agrega el aprendizaje de habilidades afectivas que ayudan a sobrellevar eventos de frustración y desencuentro con otros:

Yo estoy más tranquila ahora porque no guardo más rencor. Ese sentimiento malo que no nos deja vivir en paz. Por eso dice la biblia que hay que perdonar. Y eso yo lo he entendido y lo trato de hacer. No guardo rencor. Eso me hace sentir más tranquila. Si no como que el corazón no está bien y hasta enfermedad nos puede caer. El rencor es malo, nos enferma, nos puede matar (Matilde).

En el caso de la señora Elena, el componente religioso no aparece de forma espontánea en la narración biográfica, aunque sabemos que frecuenta una iglesia Adventista. Para Ema la religión es, por el contrario, un campo de desconfianza. Ella dice que lo tolera, pero no le gusta. La tolerancia está en que acepta que sus hijos frecuenten el salón de los Testigos de Jehová, inclusive el segundo de ellos, Ernesto, está muy fuertemente involucrado con esta iglesia. El argumento de Ema “contra” la religión es que en las iglesias hay mucha hipocresía, mucha gente que profesa la palabra de Dios, pero que es pecadora.

Sobre esto sabemos, por la narración biográfica de Ema y por conversaciones con Tonali, que en una ocasión un predicador adventista hospedado en casa de la tía paterna de Tonali la acosó, siguiéndola y haciéndole propuestas sexuales. No sabemos en detalle lo que fue dicho a Tonali, pero sí que cuando ésta se lo contó a su madre, la señora Ema se indignó y amenazó al predicador. Como resultado, este señor se fue de Huazuntlán y la señora Ema no volvió a frecuentar ninguna iglesia. Sin embargo, sabemos también que frecuentar o hacerse feligrés de una iglesia no es la única forma de vivir una fe cristiana.

Sabemos que tanto Ema como Matilde son devotas de la señora del Carmen, a cuya fiesta en Catemaco van siempre que pueden.

Es, tal vez, en el caso de Tonali donde aparece más conscientemente una valorización de la religión como espacio de paz espiritual y crecimiento personal. En su narración biográfica es claro el papel que tuvo la proximidad a la religión como espacio de “escape” de las presiones cotidianas. Se trata del templo religioso como espacio seguro. Sobre esto Tonali dice que se sentía feliz cuando “frecuentaba la religión”; leer la biblia le producía felicidad, le hacía reflexionar y asumir su “mala suerte” (referida a las dinámicas de violencia en su casa) de forma más tranquila.

Como mencionamos en un apartado anterior, la religión, como la escuela, representan, durante la infancia y juventud de Tonali un espacio para liberarse de la tristeza de las dinámicas familiares. En la iglesia ella cantaba, leía la biblia y hablaba con Dios, sintiéndose en paz espiritual. Tonali lo describe así: “no sé cómo explicarte, pero me sentía como feliz, en paz aquí dentro, de espíritu”.

Finalmente, está el elemento de importancia de la religión en términos de Dios dador de salud. Matilde habla de la protección de Dios en estos términos:

Estoy contento cuando Dios nos da salud, bien, estamos alegres. Cuando estamos tristes, cuando una enfermedad, dolores, enfermedades. Con eso ya no estamos contentos, estamos ya tristes ya. Hay que rogar a Dios, para que estemos bien, porque la vida no es nada para nosotros, tenemos que luchar y sin salud no podemos salir adelante. Si somos buenos, si no deseamos mal y le pedimos a Dios, él nos dará salud (Matilde).

Es diferente a la situación que expone Tonali, donde la religión como espacio de reconforto no se subraya, tanto por el poder de Dios de hacer/dar cosas, como por ser un espacio que produce paz interior y de aprendizaje de valores como el perdón, no odiar, la vida comunitaria, la solidaridad, etc. Se trata de un fortalecimiento de la persona mediante la religión más que un pedido y agradecimiento por obras divinas. Tonali menciona, por ejemplo, que las mismas situaciones de violencia que ella vivió en su casa la hacían sufrir menos cuando se sentía acompañada en la oración. Es decir, la religión no reconforta porque por medio de la oración se cambian las cosas, ni por la esperanza de que esto

ocurra, es más por un estado interior de tranquilidad que parece conseguirse a través de una forma de enfrentar los problemas.

En este capítulo hemos presentado los elementos que identificamos como constitutivos del Bien vivir de las mujeres del estudio. Hemos analizado cada uno de ellos para desagregar a qué se refieren y, además, para vincularlos con otros estudios y procesos que hemos analizado en otros apartados de esta tesis. En base a este análisis, de establecer qué es el Bien vivir para estas mujeres (“estar tranquila”) y cómo se alcanza (garantizando la reproducción de la vida, por los vínculos afectivos, construir proyectos que motiven en el cotidiano, por el sentimiento de logro y por la religión) es que procedemos en el siguiente capítulo a aproximarnos a los efectos educativos.

Como decíamos en la introducción a la tesis y en el primer capítulo, los efectos educativos se han comprendido desde la literatura especializada como lo que la escolaridad aporta al retorno salarial y, por tanto, a las posibilidades de consumo. Sin embargo, abogamos en este trabajo por una visión más amplia de los que en la escuela se construye y aporta para la vida. Así, es a partir de estas categorías de ideal de vida que veremos, analizando las narraciones biográficas, qué ha aportado la prolongación de las trayectorias escolares para estas mujeres.

6. Desde el Bien vivir: construyendo otra comprensión de efecto educativo

Para mí, lo más importante sobre todo, es vivir feliz. A lo mejor, problemas sí pasamos en la vida, pero que no tenga que vivir una vida donde los padres siempre tengan problemas, donde estén peleando, eso no es vida. A lo mejor podemos ser pobres pero vivir tranquilos. Pero si son felices, hay buena relación en pareja y eso ayuda a los hijos a que puedan crecer y ver que se puede ser feliz. Yo creo que lo fundamental para que uno pueda tener una buena vida, una calidad de vida, es que un niño, una familia, en su vida familiar vea que existe el amor, la paz, la tranquilidad (Tonali).

Como dijimos en el primer capítulo, entendemos que la lógica de pensar los efectos educativos desde la movilidad social está definida por la teoría del capital humano. En términos generales, tanto este concepto como su respectiva teoría se enmarcan en lo que hemos definido como la epistemología del desarrollo. Esta epistemología surge en el marco del pensamiento moderno occidental capitalista, específicamente de la post segunda guerra mundial, en un momento del capital relativamente incluyente bajo el modelo de la Substitución de Importaciones. Como consecuencia, hace referencia a una forma particular de comprender el mundo basado en la explotación de recursos, la acumulación y la industrialización, y tiene al consumo como su medida de logro.

Como desarrollamos en el segundo capítulo, en el marco de este modelo económico, el mundo funcionaba en un proceso de crecimiento industrial que, por una parte, permitió el crecimiento de fuentes de empleo y, por otra, necesitó de la agricultura familiar para la subsistencia de una industria con salarios controlados permitidos por alimentos baratos (Rubio, 2012).

En este panorama, la teoría del capital humano, postulando la importancia de la educación para generar desarrollo individual y nacional, cobra importancia. La movilidad social, permitida por un creciente mercado laboral que valoriza la especialización, y por el boom tecnológico de la industria, refuerza la lógica de que la inversión en educación formal y la prolongación de la escolaridad traen retornos económicos a los individuos y a las naciones. Como es señalado por la OCDE:

A well-educated and well-trained population is essential for a country's social and economic well-being. Education plays a key role in providing individuals with the knowledge, skills and competences needed to participate effectively in society and in the economy. Most concretely, having a good education greatly improves the likelihood of finding a job and earning enough money. Lifetime earnings also increase with each level of education (OCDE)

El acceso a empleo asalariado, así como las aun incipientes migraciones campo – ciudad en este período hicieron realidad el sueño de la proletarización mediante el empleo en una creciente industria basada en el consumo de los mercados internos (Rubio, 2012). En este contexto, y desde los postulados de la teoría del capital humano, la escuela, como espacio de especialización y fuente de ascensión social, fue realidad por algunas décadas. Es un hecho que en países como Estados Unidos, líderes en procesos tecnológicos, en la ampliación de la industria local y en el crecimiento de mercados internos, la escolaridad se reflejó en retornos salariales y movilidad social. Esto fue sostenido y demostrado por los teóricos del capital humano, como citamos en el primer capítulo.

Lo que llama la atención es que este modelo se siga manteniendo vigente, a pesar de los cambios que la mudanza en el modelo de acumulación ha generado. Así, encontramos en organizaciones como la OCDE, que, como vimos en el cuarto capítulo, lideran los debates en torno a la calidad de vida y el bienestar, una permanencia de la mirada utilitarista de la educación formal hasta la actualidad:

Furthermore, following a decline in manual labour over previous decades, employers now favour a more educated labour force. This shift in demand has made an upper secondary degree, or high-school degree, the minimum credential for finding a job in almost all OCDE countries (OCDE)

Desde las teorías críticas algunos autores analizaron, desde mediados de los años 60 (Bourdieu y Passeron, 1998, 2004; Willis, 1991; McLaren, 1995; etc.), cómo el sistema educativo en Francia, Estados Unidos e Inglaterra, que aparentemente generaba movilidad social, no disminuía las diferencias entre clases y grupos sociales. Así, fueron analizando los procesos de exclusión social en el sistema educativo basados en estrategias de distinción. El argumento central de estas críticas fue que el sistema educativo insertado en el sistema capitalista reproduce las desigualdades sociales. Esto es, si bien los pobres podían subir de nivel socioeconómico, especializándose mínimamente para insertarse en el

mercado laboral como obreros, no implicaba una disminución de la brecha de desigualdad. Los ricos seguían siendo más ricos, detentando, centralizando, los elementos de estatus.

De entre otras evidencias, estos cuestionamientos son tomados por los críticos del desarrollo, quienes sostienen que, después de casi siete décadas, las políticas del desarrollo han demostrado su incapacidad para acabar con las brechas y desigualdades sociales en los países (Restrepo, 2007; Escobar, 2009; Lander, 2010.).

En los países que no consolidaron un mercado interno, que no mantuvieron una economía basada en la producción interna de bienes básicos de consumo, y en la exportación de los mismos, y que, por el contrario, en la década de 1980 iniciaron una transformación convirtiéndose en importadores de granos básicos, el desempleo es aún mayor. Los tratados de libre comercio que protegen a las potencias productoras de granos básicos han empobrecido aún más desde la década de 1990 a los países importadores. En estos países, donde además la tecnificación es escasa, se mostró un adelgazamiento de la oferta de trabajo, lo que ha venido demostrando que la escolarización no se traduce en mejores ofertas de empleo. A esto se suma un marco mundial de desempleo estructural, generado por un capitalismo radicalmente excluyente basado en la financiarización.

De esta forma, en los movimientos propios del capitalismo, el paso del modelo de Substitución de Importaciones al modelo Neoliberal ha implicado el paso de un modelo menos excluyente a uno más excluyente, donde los sectores subalternos no forman parte del proceso de acumulación y, por tanto, al ya no ser indispensables para el capital, quedan fuera de la lógica misma del sistema económico. En consecuencia, iniciado en los años 70, y asentado en la década de 1980, se establece un decrecimiento del sector industrial, con lo cual las posibilidades de movilidad social disminuyen.

Es ante esta situación que, dijimos al inicio de esta tesis, nos preguntamos ¿Entonces qué aporta la escolaridad? ¿Qué puede dar a la vida de las personas una escolaridad prolongada, sino es acceso a empleo, salario y movilidad social? ¿Si la teoría del capital humano hoy no se cumple, quiere decir que la escuela es obsoleta?

Trasladamos, además, esta pregunta a un contexto intercultural, de pugnas por lo que hemos llamado, citando a Quijano (2000) y Lander (2000), el reconocimiento de otras epistemologías. En este contexto intercultural, decíamos, se hace más apremiante una comprensión más amplia tanto de los efectos como de los aportes de la escolaridad en la

vida de las personas. Esto se hace necesario para poder pensar una escuela y universidad capaces de construir y promover la construcción de conocimiento que no parta de la colonialidad del poder y del saber, y que sea capaz de reconocer su función social, más allá de la lógica utilitarista del capital, por la cual la escuela es productora de mano de obra.

Para identificar estas otras epistemologías realizamos en el capítulo quinto un trabajo de construcción conjunta de lo que sería una noción de Bien vivir, entendida como cosmovisión y epistemología propia de las mujeres del estudio. Como resultado de este proceso de análisis y construcción, identificamos cinco elementos que consideramos claves para comprender lo que constituye para estas mujeres un Bien vivir: la reproducción de la sobrevivencia; los vínculos afectivos; la motivación de los proyectos; el sentimiento de realización; y el reconforto espiritual.

Si en el quinto capítulo nos detuvimos en estos aspectos para analizar a qué hacemos alusión con cada uno de ellos, en el presente capítulo lo que queremos es recuperar, en las narraciones y reflexiones de estas mujeres vertidas en el capítulo tercero, cuál ha sido el aporte, si es que lo ha habido, de la prolongación de la escolaridad a la consecución de este ideal de vida. De esta forma, es en base a la comprensión propia de lo que es una vida digna y/o un ideal de vida, que en el presente capítulo analizaremos los efectos educativos.

Pero, además de las narraciones biográficas, contamos con un material recogido de forma más direccionada a través de entrevistas semi-estructuradas. En estas entrevistas preguntamos ¿Qué cambios percibe en su vida y en la localidad? ¿Cuáles serían los factores que produjeron esos cambios? ¿Percibe alguna diferencia entre lo que ha sido su experiencia de vida con respecto a la de su madre? ¿A qué se deben esas diferencias? Y preguntamos también directamente ¿Qué habría aportado el hecho de haber estudiado a su vida? Esto lo conversamos especialmente con Tonali, que tiene una trayectoria escolar prolongada. Es, entonces, también desde estas preguntas que procedimos al análisis para identificar los efectos educativos desde una visión propia de cambio y de Bien vivir.

Para comenzar por las conversaciones direccionadas a identificar elementos que podrían haber influido a cambios (positivos) en las dinámicas de vida, vamos a centralizar las conversaciones mantenidas con Tonali, cuya experiencia de vida presenta elementos diferentes de las experiencias de sus madre, abuela y bisabuela. Esto, sostenemos, se debe en primer lugar a que la propia dinámica de relación con su madre se basa en el diálogo y

que por esto Tonali conoce mucho de la experiencia de vida de sus antecesoras; pero además, pensamos e iremos mostrando, es justamente uno de los efectos de la escolaridad el aportar elementos para un ejercicio reflexivo de la propia vida⁸⁹.

6.1 El aporte de la escolaridad a la reproducción de la sobrevivencia

Decíamos en el capítulo anterior que existe, en el discurso de estas cuatro mujeres, una experiencia de precariedad que hace que, en las descripciones de los elementos importantes para tener un Bien vivir, el acceso a recursos monetarios (empleo y salario) que permitan comprar bienes y servicios, sea fundamental. Pero, decíamos también, esto no quiere decir que exista una lógica acumulativa y una expectativa de enriquecimiento en estas mujeres. Sostenemos que se trataba de tener la tranquilidad de poder cubrir las necesidades, por ejemplo, alimenticias.

Así, como en la lógica del capital humano, la escolaridad aparece en los discursos de estas cuatro mujeres asociado a un aumento de las posibilidades de conseguir empleo, por tanto, a un aumento en las posibilidades de garantizar el acceso a dinero para la compra de bienes y servicios:

Pues darles estudio, si tienes estudio, y tienes papeles en cualquiera te puedes acomodar. Si no tienes papeles ¿dónde te vas a acomodar? En ningún lado. Ahorita en cualquier lado te piden tu papel, que si tienes universidad o preparatoria. Si no te dicen que no hay trabajo. El machete es ese, si no tienes eso ¿a qué se dedica la gente en el campo? El campo también si da pero tienes que matarte mucho, lo que saca no es mucho y a veces es mejor buscar otro empleo. Por eso te digo que uno tiene que buscarle. Porque yo veo, por ejemplo, a mi hija, que tiene su estudio y tiene su trabajito, que no es mucho, pero a veces con la maestra Yolanda le salen más cosas y ya un poquito más que le pagan. Pero te imaginas ¿si no tuviera nada, si no supiera nada, a dónde va a conseguir eso? No conseguiría en ningún lado. Por eso digo que algo sirve. Mucha gente dice que no sirve pero sí sirve (Ema).

⁸⁹ Por una cuestión de orden narrativo y de organización conjunta del texto de la tesis, vamos a respetar el orden establecido en el capítulo anterior de los elementos centrales que componen el Bien vivir para estas mujeres. Este orden no define una prioridad ni una presencia más fuerte de los primeros frente a los últimos elementos; así como tampoco implica un orden de prioridad en las narraciones de Tonali y sus predecesoras.

Así, menciona Ema, es importante tener un diploma, un certificado de estudio, para poder conseguir un empleo. Sobre la importancia de los diplomas escolares para la inserción laboral se ha debatido ampliamente en la literatura de la investigación educativa. Por ejemplo, Dubet y Martuccelli (1998) señalan que es innegable que la obtención de un diploma, que acredita a los jóvenes como portadores de un nivel de especialización, es percibido como indispensable para la inserción laboral⁹⁰. Diversos autores han abordado el tema del valor de la escuela señalando de forma central el papel de los diplomas (Bello y Villarán, 2004).

Debatiendo con estos trabajos, que piensan la institución educativa desde su utilidad para el mercado laboral sin cuestionar los límites de la oferta de empleo, un trabajo nuestro analiza la relación familia-escuela desde la noción de sentido de la escolaridad (Olivera Rodríguez, 2008). Pensando qué es lo que vincula a los jóvenes con la escuela, y promueve su permanencia en el sistema escolar a pesar de los límites del empleo, identificamos en este trabajo cinco sentidos que vinculan a los jóvenes con la escuela: 1) la escuela como espacio de desarrollo individual para la inserción social, 2) la escuela como espacio de aprendizaje intelectual, 3) la escuela como espacio de socialización con pares, 4) la escuela como parte del proyecto familiar y 5) la escuela como espacio de ampliación del universo simbólico. Sobre algunos de estos puntos volveremos en el último acápite de este capítulo, al traer a discusión los “otros efectos educativos” más allá de nuestras categorías de Bien vivir. En todo caso, en este punto nos interesa señalar que ya ha sido ampliamente documentado el valor que tiene la educación formal para incrementar las posibilidades de acceder a empleo asalariado. Aunque subrayamos los límites de este enfoque, básicamente por la cada vez más reducida oferta de empleo, es innegable que en el imaginario social la escuela continúa teniendo esta función.

Volviendo a nuestros casos de análisis, es importante considerar que el propio caso de Tonali, que sería la más exitosa de las cuatro mujeres del estudio en términos de haber accedido a un empleo asalariado y de haber prolongado más la escolaridad, se presenta una contradicción en este aspecto. Tonali explica claramente que en su caso no consideraron que es licenciada ni para darle el empleo, ni para establecer su salario. Es decir, Tonali

⁹⁰ Sobre este punto ver Olivera Rodríguez (2008), un estudio sobre los sentidos que adquiere la experiencia escolar para jóvenes del campo.

estaría *sobrecalificada*, por lo que recibiría un salario no acorde a su nivel licenciatura, sino a nivel preparatoria. El resto de colegas de trabajo de Tonali cuentan, apenas, con preparatoria, y éste era el requisito para postular al empleo. Así, la prolongación de la escolaridad parece encontrar un límite, y no necesariamente el nivel más alto de escolaridad genera más posibilidades de empleo.

Sobre este punto hay que señalar, además, que el hecho de que Tonali haya podido acceder a este empleo asalariado, a diferencia de sus predecesoras, no se debe apenas a que cuente con nivel de escolaridad más alto que ellas, sino a una ampliación del mercado laboral en zonas rurales. Es decir, hasta hace relativamente pocos años, unos cinco según Tonali, no existían estas financieras en Huazuntlán ni en otras localidades rurales. Estas financieras representan un nuevo campo de trabajo.

Como vimos en el capítulo cinco, anteriormente la única posibilidad de acceder a un empleo asalariado en Huazuntlán era la Comisión Nacional Para el Desarrollo de Pueblos Indígena (CDI) o la Secretaría de Educación Pública (SEP). Del magisterio sabemos que no es sencillo conseguir una plaza. La mayor parte se heredan, al menos las plazas en escuelas monolingües. Así, sabemos por Tonali, en Huazuntlán y los alrededores solo estudian pedagogía los que son hijos o parientes de maestros que podrán heredar una plaza. Es cierto que hace algunas décadas, con la ampliación de las escuelas rurales y bilingües, la CDI comenzó un proceso de contratación de jóvenes bilingües para ser maestros de estas escuelas. Estos maestros consiguieron plazas por un convenio entre la CDI y la SEP. La mamá de Christina (otra egresada de la UVI, compañera de Tonali) es un ejemplo de este proceso, siendo que consiguió en la década de 1970 una plaza como maestra rural y bilingüe, cuando estas plazas recién se formaban y priorizaban a personas de comunidades indígenas. Hoy, inclusive en este campo, de las hoy así llamadas escuelas interculturales, no hay nuevas plazas a las que puedan aspirar los y las jóvenes de lugares como Huazuntlán.

En el caso de la CDI, lo que hoy se ofrece como promotor es una especie de beca de 2000 pesos mensuales que puede durar un máximo de dos años. Se trata de promotores que deben viajar a localidades indígenas para explicar los proyectos manejados por la CDI. Por lo señalado por Tonali, Christina y otras colegas de la UVI, las becas de la CDI no son una expectativa laboral.

Finalmente, con respecto a las posibilidades que abre la UVI, sabemos que son bastante limitadas. Actualmente hay tres maestros/as de la UVI que son egresados/as de ella y que son jóvenes naturales de Huazuntlán o alrededores. Sin embargo, son muy pocos los espacios que se abren para egresados/as, básicamente para las materias de lenguas originarias, siendo la mayor parte de docentes enviados desde Xalapa.

Esto nos regresa al campo laboral asalariado existente en Huazuntlán, sabiendo de las limitaciones de las becas de la CDI, del reducido espacio que abre la UVI y de las dificultades para insertarse en el magisterio, tenemos que los principales campos de trabajo para los y las jóvenes de Huazuntlán hoy son la migración, el auto-empleo en comercio y las financieras. Ninguno de estos tres campos de empleo exige un nivel educativo de licenciatura.

Decíamos entonces que se trata de una aparente contradicción: el hecho de que en los discursos aparezca tan fuerte el tema de la importancia de los diplomas escolares para conseguir empleo, con la realidad del reducido campo laboral y la constatación del desempleo. Frente a esto pensamos que, así como en la escuela se filtran discursos “modernizantes” como la equidad de género y el desarrollo infantil (sobre lo que nos detendremos y explicaremos mejor en el siguiente apartado), se filtran también los discursos propios del desarrollo y del capital humano desde los cuales la institución escolar se ha legitimado. De esta forma, aunque no se concrete en la “realidad” material de la experiencia de vida de los y las jóvenes de Huazuntlán, se mantiene la idea según la cual la escolaridad permite el acceso a empleo y, por tanto, el acceso a recursos monetarios.

Parte fundamental del Bien vivir es entonces poder garantizar la reproducción de la vida de la familia, garantizando una vivienda, vestido y alimentación diaria. Al parecer cuanto más radical la experiencia de pobreza, que hemos visto llega a niveles de privación de alimentos, más importancia parece tener en el discurso que una buena vida, una vida digna necesita, en primer lugar, acabar con las preocupaciones de las carencias alimenticias. Veíamos, además, que en las estrategias desplegadas para aumentar las posibilidades de acceso a empleo la ampliación de la escolaridad es clave. Y si bien no existe aparentemente aun un campo amplio de trabajo para los licenciados y licenciadas de Huazuntlán, el concluir la educación media superior, el bachillerato, sí parece presentar una ampliación en las posibilidades de acceso a empleo.

Mencionamos también en el capítulo anterior, y vale la pena recordarlo aquí, que la ampliación de la lógica monetaria en Huazuntlán y las comunidades vecinas genera un cambio en las lógicas de sobrevivencia. Así, por ejemplo, hoy existen más espacios que permiten el acceso a dinero y, por tanto, permiten una holgura mayor para la compra de productos y servicios, pero, por otro lado, algunos vínculos comunitarios y de familia extensa se han debilitado generando, a su vez, una dependencia mayor del dinero. Por ejemplo, veíamos que ni Elena, ni Matilde, ni Ema debieron comprar un solar para construir su casa, pidieron al comisariado ejidal que les proporcione un terreno sin uso y consiguieron su propiedad. Hoy con el crecimiento del área urbana de Huazuntlán, ya no es posible pedir al comisariado la adjudicación de solares. Entonces, si por un lado Tonali tiene un acceso a dinero mayor que el de sus predecesoras, también tiene gastos que éstas no tuvieron.

Lo mismo pasa con el hecho de ya no tener acceso a la milpa. El acceso, aunque relativo, a trabajo asalariado posibilita mayor acceso a dinero; sin embargo, el no trabajar más la milpa (porque no cuentan con milpa o porque les sale caro trabajarla y prefieren emplearse como jornaleros o asalariados) al mismo tiempo obliga a tener un gasto en alimentos que antes no se realizaba. Elena y Matilde podían contar con el maíz procedente de su milpa, así como algunas frutas y productos como frijoles, chipiles, quelite, etc. Hoy Tonali debe comprar todo lo que come, incluyendo la masa para las tortillas.

La contradicción está entonces en que sabemos que en términos generales la ampliación de la escolaridad tiene un límite en las posibilidades que otorga de acceso a dinero. Si bien Tonali accedió a un empleo fijo, al cual sus predecesoras no podrían haber accedido, las condiciones económicas en su familia no son mucho mejores, ella tiene más gastos monetarios, gastos que hemos asociado al debilitamiento de los vínculos comunitarios y familiares así como a los límites actuales de la estructura ejidal que no cuenta con más tierras para repartir a los y las jóvenes. Sin embargo, en el contrapeso de más gastos, pero más ingresos que observamos en el caso de Tonali, no podemos negar que los ingresos que ella percibe son suficientes para garantizar la sobrevivencia de los tres miembros de su familia nuclear:

Yo digo, bueno en este caso, yo digo que estudiar una carrera, pero una carrera que si se conozca, dependiendo del trabajo que vayas a tener o quieras tener. Y si tienes una carrera puedes buscarte tu trabajo según lo que estudiaste. Mi carrera, no se conoce, dicen que no la conocen, qué es eso, no es reconocida. Pero a pesar de eso no me arrepiento de haber estudiado en la UVI, a pesar de no haber conseguido un trabajo no me arrepiento porque aprendí otras cosas también, que me ayudan también. No tenía la oportunidad para seguir estudiando otra carrera que yo quisiera, pero no sé, a lo mejor me hubiera esforzado y hubiera estudiado (Tonali).

Hay así una percepción de la competitividad del mercado donde las propuestas educativas alternativas son vistas con desconfianza y como no funcionales. Sin embargo, esto ocurre cuando se miran los logros de la institución escolar desde la lógica del capital humano. Es decir, en una lógica en la cual la ampliación de la escolaridad sirve para aumentar las posibilidades de acceso a empleo asalariado, una propuesta como la de las Universidades Interculturales, que ofrecen carreras no convencionales pensadas desde las necesidades locales, es percibida como poco competitiva y, por tanto, como un fracaso, porque no se traduce en movilidad social.

Lo diferente que se piensa como importante desde las Universidades Interculturales, y desde proyectos educativos alternativos, se topa con una lógica instaurada en el imaginario de los individuos que prioriza la educación como medio de acceso a empleo. Así, la crítica de los egresados a la UVI es que estas “carreras especiales” no les permiten acceder a ofertas de empleo más convencionales. Ellos y ellas no logran empleos que les reconozcan sus títulos de licenciados y, como Tonali, se emplean en trabajos que les piden la prepa y no una licenciatura. La propuesta de la UVI y de las Universidades Interculturales es que los y las egresadas se autoempleen, buscando fondos y financiamientos para ejecutar proyectos de desarrollo local desde las lógicas de desarrollo y desde los intereses de las comunidades. Sin embargo, la presión por la sobrevivencia es fuerte, más aun para los y las que tienen hijos, y la necesidad de un empleo fijo se hace presente.

De todos los egresados y egresadas de la primera generación de la UVI, la generación de Tonali, solo dos continúan en trabajos académicos. Un egresado se encuentra realizando estudios de posgrado en Xalapa y una egresada trabaja como investigadora en una ONG local, que trabaja temas de género y mujeres indígenas.

Parece existir entonces una limitación del proyecto educativo y profesional de las Universidades Interculturales al toparse con las lógicas de mercado tan generalizadas, y con el debilitamiento de una experiencia de vida campesina que hace algunas décadas podría haber permitido, por medio de los vínculos comunitarios y del sustento desde la milpa, una forma de universidad y de profesionista un poco más a la izquierda del mercado. La limitación por tanto, sostenemos aquí, no está en el proyecto educativo ni en las posibilidades de la escolaridad prolongada, sino en la lógica que hace que la educación formal se piense en relación al mercado. Sostenemos que esta lectura deja de lado todas las otras funciones sociales de la escuela, como son la formación ciudadana, la transmisión y construcción de valores y principios colectivos, la adquisición y fortalecimiento de habilidades para la vida, la interacción y mutuo aprendizaje entre pares, etc.

Pero además de los diplomas y de la acreditación, Tonali señala claramente en su narración biográfica la importancia de lo aprendido en la universidad para su desempeño profesional. De esta forma, existe una valorización de las habilidades adquiridas en la universidad como importantes para el buen desempeño profesional. Se trata de una forma más amplia de entender el aporte de la escolaridad a la inserción laboral. Desde esta mirada podemos concluir que en nuestros casos de estudio sí se reconoce un efecto educativo en lo que respecta a acceso a empleo y mayores posibilidades de suplir necesidades económicas. Pero este efecto se percibe más concretamente si se considera, más que el acceso a salario, el acceso a habilidades que potencian el desempeño profesional.

6.2 El aporte de la escolaridad en la construcción de vínculos afectivos

El primer elemento que señala Tonali que diferencia su propia vida de la de sus predecesoras es el tipo de relación familiar establecida, principalmente de pareja. Ante la pregunta por las diferencias entre la propia vida y la de su madre, Tonali señala que su madre sufrió mucho por la violencia en la relación de pareja y que ella misma no tiene esta situación. Como vimos en el tercer capítulo, en la narración de Tonali aparece claramente un cambio señalado entre su infancia y juventud, en la casa de los padres, y la vida que comenzara cuando se junta con Pancho y tiene a su hijo Mateo. Su infancia y juventud

aparecen definidas por el sufrimiento (por la violencia y la precariedad económica), mientras su vida actual aparece como una etapa de felicidad.

Cuando Tonali describe su vida familiar actual, hace alusión al diálogo y la comprensión como elementos definitorios de su relación de pareja. Dice que Pascual la comprende y que juntos toman las decisiones de manera consensuada. Tonali señala que no solo no hay violencia (física) en la casa, sino que no discuten (gritos, violencia verbal) porque conversan de todo y deciden en conjunto viendo qué es lo mejor.

Por lo que pudimos observar durante la convivencia con Tonali y su familia en el trabajo de campo, cuando Tonali llega de trabajar pasa tiempo con Pancho y su hijo, cenan juntos, conversan, ella les cuenta de su día en el trabajo, pregunta a Mateo por sus tareas y Pancho cuenta también lo que ocurrió en el día. Mateo duerme un poco tarde por quedarse con sus padres viendo la tele o jugando y conversando con ellos. Cuando Mateo se duerme, Tonali y Pancho se quedan conversando un poco más de tiempo. Tienen un tiempo de pareja y pudimos observar que, claramente, hay mucho diálogo entre ellos.

Los afectos son también expresivos, principalmente en relación con el hijo. Tanto Tonali como Pancho abrazan y besan a Mateo, quien también es bastante apegado y afectuoso con ellos. Esto se complementa con lo conversado con Tonali sobre los modelos de crianza cuando explica que ellos no le pegan a Mateo y que no creen en la violencia como forma de disciplina. Para ella es importante dialogar con Mateo para que no les tenga miedo. Tonali explica que el uso de los castigos físicos solo tiene como resultado alejar a los hijos de los padres porque les tienen miedo y que sin diálogo es mucho más fácil que los hijos se metan en problemas. Menciona que no es bueno recurrir a la violencia para el desarrollo de los niños y para el establecimiento de relaciones afectivas con los padres.

Al hablar de los modelos de crianza, Tonali señala que esta idea es compartida por Pancho; es decir, que ni ella ni Pancho aplican castigos físicos para disciplinar y “educar” a Mateo. Aquí también hay una diferencia importante entre el modelo de crianza de Tonali y Pancho y el modelo de sus padres. Si bien es cierto que la relación entre Tonali y su madre es bastante estrecha y Ema dialoga mucho con sus hijos, la presencia del padre violento en casa limitaba la configuración de vínculos afectivos al interior de la familia nuclear.

Cuando en el diálogo con Tonali le preguntamos por qué piensa de esta manera, ella señala que se debe en parte a su propia experiencia, pero también hace alusión a discursos

pedagógicos que vienen de su experiencia escolar y universitaria. Sostenemos entonces que, así como los discursos feministas permean los saberes escolares, los discursos académicos en torno al desarrollo infantil también ingresan en la institución escolar. Así la experiencia propia constituye la configuración de un deseo de establecer relaciones familiares distintas a las vividas, deseo que se apoya en discursos “modernos” sobre la infancia y el desarrollo infantil. La propia Tonali señala:

Una cosa importante, digo yo, buena, que ha influido la escuela en nuestro pensamiento es que ahora les mandan a los niños y niñas desde más chiquitos a estudiar. Ya no hay eso que solo los niños y las niñas no estudien, ni eso de mandarlos ya grandes como a nosotros. Ya hemos aprendido que la escuela es buena por varias cosas, para aprender pero no solo eso de sumar restar, leer, sino aprender a compartir, a estar con otros niños, aprender valores... Sí, claro, eso también se aprende en la familia, pero depende de los padres, no todos los padres conversan con sus hijos y les enseñan esas cosas, por eso es bueno que vayan a la escuela... (Tonali).

Al hacer referencia a estos discursos de equidad de género y de desarrollo infantil en la escuela, se está subrayando el proceso de adquisición de saberes. Es decir, de todo lo que en la escuela se produce, inclusive al margen de su propuesta oficial, la transmisión de saberes es un tema importante. La escuela y la universidad son espacios de aprendizaje de saberes, que van más allá de datos, técnicas y contenidos específicos, y tiene que ver con saberes sobre formas de entender la vida y la existencia (Olivera Rodríguez, 2008). Así, encontramos que también es un efecto importante de la educación formal: la adquisición de otros discursos sobre la familia, la infancia, la pareja que permiten la reflexión y la búsqueda de alternativas en los casos como el de Tonali, que no se siente satisfecha con el modelo conocido. Se trata de la institución educativa como espacio de ampliación del universo simbólico, que permite conocer la existencia de otras formas de vida y, por lo tanto, permite ampliar los propios planes y deseos.

Otro elemento definitorio de la relación de pareja de Tonali es que ella menciona sentirse apoyada por Pancho en su vida académica y profesional. Un ejemplo de esto es que Pancho asume las labores de cuidado: la limpieza de la casa y el cuidado del hijo, principalmente. Como Tonali trabaja fuera de casa, sería una sobrecarga para ella asumir también las labores de cuidado o trasladarlas a otras mujeres de su grupo familiar. En este

caso la madre de Tonali, Ema, ayuda con la comida. Pero el resto de actividades de cuidado las asume Pancho, quien lleva y recoge al hijo de la escuela, se encarga de que haga las tareas, lo cuida por las tardes, además de limpiar la casa y lavar la ropa de los tres. Esto le permite a Tonali concentrarse en su trabajo sin preocupaciones por la seguridad y cuidado de su hijo durante el día.

Veámos, además, que Tonali tiene contactos que le permiten emplearse esporádicamente en el rubro de la investigación social. Así, en promedio una vez al año se coloca como asistente de investigación y realiza investigación de campo, básicamente entrevistas y observaciones. En el año 2011 Tonali fue invitada a trabajar por unas semanas en Xalapa, se trasladaron los tres y, dado que Tonali trabajaba todo el día, Pancho se encargaba de cuidar a Mateo. A pesar de que Tonali estaba trabajando y que Pancho debía cuidarlo, ambos consideraron que era mejor trasladarse los tres a Xalapa porque de esa forma Mateo no extrañaría tanto a su madre (ni Tonali a su hijo) y podrían al menos verse al final del día y compartir algo de tiempo juntos.

En los primeros meses de 2012, a Tonali le encargaron hacer un trabajo de campo para una investigación de la Universidad Veracruzana (UV). Para esto debió trasladarse por algunos días a una localidad relativamente lejana de Huazuntlán, aunque ubicada en el mismo Estado. Esta vez también se trasladaron los tres para que Tonali no esté lejos de su hijo por mucho tiempo. Estos ejemplos son interesantes porque permiten ver que Pancho está dispuesto a trasladarse con Tonali para que ella pueda aprovechar oportunidades de trabajo importantes sin estar lejos de su hijo. A esto nos referimos con apoyo para su desempeño y desarrollo profesional. Además, en estos casos Pancho ayuda a Tonali a realizar los trabajos; ayuda, por ejemplo, haciendo las transcripciones de las entrevistas hechas por Tonali. Como dice la propia Tonali:

Como que fuéramos un equipo, él me ayuda y si él tuviera el trabajo yo le ayudaría a él, porque es un bien para los dos, aprendemos y además nos permite ganar algo más (Tonali).

Así, consideramos que existen diferencias importantes en los vínculos intra-familiares establecidos por Tonali con respecto a los establecidos por su madre, su abuela y bisabuela.

El tema ahora es analizar si es posible pensar que esta constitución de un vínculo familiar más satisfactorio tiene relación con la prolongación de los estudios en el caso de Tonali.

En primer lugar no podemos dejar de reconocer que, de los cuatro casos del estudio, Tonali y Elena son las únicas que no pasaron por situaciones de violencia doméstica. Matilde y Ema describen su experiencia de vida plagada de episodios de violencia ejercidos por la pareja, violencia física, verbal y psicológica, como analizamos en el capítulo anterior. Pero a diferencia de Elena, en la descripción de la relación de pareja de Tonali ésta se define por el diálogo, cosa que no está presente en la descripción de la relación de pareja de Elena.

Así, a diferencia de las otras tres mujeres, Tonali es la única que describe una relación de pares con su pareja, de decisiones conjuntas y mucho diálogo. La importancia de la demostración de afecto, el diálogo, la explicación y la negación del castigo físico son también elementos centrales en la definición de Tonali de su vínculo con su hijo, que es un vínculo no descrito por sus predecesoras. Así sostenemos que las relaciones intrafamiliares, al nivel de la familia nuclear, son claramente distintas en el caso de Tonali al caso de sus predecesoras, en las cuales encontramos la constante de la violencia doméstica y/o ausencia de diálogo y, como veremos a continuación, la ausencia de elección en la pareja.

La principal diferencia por lo que identificamos en las narraciones es que Tonali se casó, o juntó, bastante más adulta que su madre, abuela y bisabuela, que lo hicieron por vuelta de los 15 años. Tonali se junta con 22 años, al quedar embarazada de una pareja que ella misma había escogido. Así, la misma motivación del matrimonio, o del establecimiento de la propia familia, es diferente: de la opción personal de Tonali a la decisión “colectiva”, por el bien del grupo familiar, de las otras tres mujeres.

Es verdad que en el caso de Tonali el embarazo no planeado es lo que determina el inicio de su vida de pareja “independiente” del grupo familiar de origen y que esto aparentemente cuestiona nuestro argumento de contraposición de los motivos por los que cada una de las sujetos del estudio se casó, o juntó; pero no hay que perder de vista que se trata de una pareja que Tonali eligió y que no fue su primera pareja. Es decir, existe sí una elección de pareja realizada por Tonali.

Cabe señalar también que las motivaciones para el establecimiento de una vida de pareja pueden ser vistas como más individuales en el caso de Tonali, una vez que responden a su

propio deseo y no a una preocupación económica del grupo familiar de origen o específicamente de los padres. Esto podría apuntar a una visión más individual que colectiva de los proyectos y necesidades. Es decir, para Elena, Matilde y Ema salir de la casa para establecer su propio grupo familiar era una forma de aliviar la carga sobre los padres. En cambio, en la narración de Tonali, para quien era inclusive una posibilidad no casarse nunca, el establecimiento del propio grupo familiar es una consecuencia del embarazo y de haber elegido por ella misma una pareja.

Este aparente énfasis en las relaciones intra-familiares (con pareja e hijos) apunta a una noción de familia nuclear; es importante señalar que no se trata de un proceso reciente ni, como podría parecer, consecuencia de una “modernización” desde los discursos escolares (al menos no apenas por estos). La nuclearización de la familia aparece ya anterior en las historias de vida de estas mujeres, desde que el matrimonio representa la constitución de un nuevo hogar independiente económicamente del de la familia de origen. La diferencia en el caso de Tonali no es entonces la alusión a una familia nuclear, sino la aparente individualización de la decisión. Sobre esto pensamos que esta individualización, es decir, que no pese en la decisión el aliviar económicamente a la familia de la carga de subsistencia, tiene relación con un marco económico mayor a la experiencia particular de cada individuo y familia. En este caso, subrayamos el empobrecimiento de la actividad agrícola que de alguna forma afecta también la imagen del hombre proveedor.

Para Tonali es claro que el mundo laboral necesariamente se expande más allá de la milpa, de la que no se logra vivir como antiguamente. Y en este mundo laboral más extenso las oportunidades de hombres y mujeres aparecen como siendo más parejas. Así ella puede imaginarse laboralmente independiente, como proveedora de su propio hogar.

Por otro lado, no hay que descartar que aun sin acceder a un empleo asalariado, las mujeres de la familia han sido ejemplos para Tonali de independencia femenina económica. Obligadas por el abandono económico de los maridos, Matilde y Ema debieron dedicarse al comercio para sustentar a la familia, y fueron exclusivamente ellas proveedoras para sus hijos. Así, sostenemos que el conocimiento de las experiencias de estas mujeres también ha ayudado a la constitución en Tonali de un modelo de pareja que no pasa por la dependencia de un hombre (campesino) proveedor.

Ahora bien, volvamos al proceso de constitución de la familia nuclear en Tonali. Si bien el embarazo determina el inicio de su vida de pareja, hay que considerar que ella decide iniciar una vida sexual con esta pareja por primera vez, siendo ya adulta y estando en la universidad. Como ella misma explica, posterga el inicio de la vida sexual por temor a que un posible embarazo interrumpa sus estudios. De hecho, cuando queda embarazada teme no poder continuar estudiando y, como ella señala, fue difícil seguir haciéndolo, pero contó con el apoyo primero de su madre y después de sus maestros y compañeros de la universidad.

Pensamos que hay una influencia de la escolaridad prolongada en la elección de la pareja y el establecimiento de la dinámica de pareja, una vez que el sueño de prolongar los estudios, el proyecto educativo de Tonali, fue un elemento central en su determinación de postergar el establecimiento de una relación de pareja. Así la escolaridad prolongada como meta puede tener un efecto en la postergación de la maternidad y del compromiso de pareja.

La escolaridad prolongada parece también influir en las dinámicas de pareja, una vez que, al postergar el inicio de su vida sexual, Tonali acabó juntándose con un compañero de la universidad, un joven con experiencia escolar prolongada que comparte varios de los valores que Tonali de alguna forma adquirió en la escuela. Aquí nos interesa subrayar la importancia que tienen los discursos de equidad y de nuevos modelos de feminidad y masculinidad que se “filtran” en la institución escolar como son resultado de la lucha feminista. Algunos elementos centrales de estos discursos de equidad se refieren a la paridad en los derechos de hombres y mujeres, a las posibilidades de las mujeres de ser trabajadoras y proveedoras, a la importancia del diálogo y la participación de las mujeres en las decisiones familiares, entre otros elementos.

Dijimos: los discursos que se “filtran” haciendo alusión a que no todo lo que pasa por las instituciones oficiales y por los medios de comunicación aparece de forma intencional. En el caso de la institución educativa, no se trata solo de los discursos explícitos que permean los saberes escolares sino también de los modelos y los elementos del llamado “currículum oculto” (Giroux, 1992). En palabras de Tonali:

La educación es lo que nos ha ayudado, si yo me hubiese quedado y no hubiera estudiado, ni conocido lo que aprendí, sería diferente. En la escuela nos enseñan sobre los derechos de las mujeres, que no se repitan las mismas cosas, que las

mujeres valemos igual que los hombres, que no tenemos por qué ser maltratadas y esas cosas que he ido aprendiendo, se las fui transmitiendo a mi mamá también, yo le platicaba. Y yo creo que la educación que recibí en la escuela, y haber estudiado, me abrió un poquito más oportunidades de reflexionar y decidir sobre mi vida, pero si me hubiera quedado ahí no hubiera conocido otras experiencias, ni hubiera aprendido en la escuela eso. Y eso también como que me dio el valor (Tonali).

De esta forma, en lo que respecta al elemento del Bien vivir que denominamos “los vínculos afectivos”, sostenemos que sí es posible identificar una influencia de la escolaridad prolongada en la constitución de una vida que se aproxima a los ideales de existencia. La escolaridad prolongada parece influir en Tonali, en la construcción de vínculos afectivos, en varios aspectos que aquí resumimos: primero, la postergación del matrimonio ante la prioridad de los estudios. Segundo, los discursos que se filtran en la escuela y que parecen promover otras formas de existencia para hombres y mujeres del campo que, al menos en apariencia, son más equitativas, permitiendo imaginar a mujeres proveedoras e independientes. Tercero, como consecuencia la independencia económica de Tonali parece permitirle pensar relaciones de pareja definidas por afecto y compañerismo, más que por dependencia o necesidad. Cuarto, también como consecuencia, las relaciones familiares de Tonali, basadas en el diálogo en la pareja y entre padres e hijos, produce una percepción de bienestar en el hogar. Finalmente, un quinto aspecto se refiere a los discursos “modernos” de infancia presentes en el espacio escolar y que son para Tonali una referencia en su concepción de crianza y en la relación con su hijo.

A modo de cierre de esta parte, podemos decir que la escolaridad prolongada, por los saberes escolares, pero principalmente por las implicancias de prolongar los años de estudio, parece haber ayudado a Tonali a construir una dinámica afectiva en pareja más tranquila y placentera que la establecida por su madre, abuela y bisabuela. Así habría un efecto educativo en términos de contribuir a un Bien vivir desde la constitución de vínculos familiares más armoniosos y afectivos.

6.3 El aporte de la escolaridad a la construcción de proyectos

Como decíamos en el capítulo anterior, Tonalí sostiene que el haber estudiado le abrió posibilidades de imaginarios más amplios. Durante la secundaria estaba segura de querer continuar con la prepa y estando en la prepa comenzó a imaginar estudiar derecho. Cuenta en la narración biográfica, en el tercer capítulo, que soñaba con estudiar derecho para defender a las personas, a las mujeres que como su madre, vivían situaciones de violencia.

Como explica Tonalí, su plan, su proyecto, era irse a trabajar a Monterrey, como su hermano menor, para emplearse en una maquila. Con el dinero que ella ganara de su trabajo podría pagarse sola los estudios en la universidad sin sobrecargar a sus padres. Su madre no quiso que se fuera a trabajar y así vio inicialmente truncados sus sueños de realizar estudios superiores. Queda claro que su madre no podía ayudarla con los costos de estudiar en la universidad, de traslados diarios, materiales e inscripciones y que a pesar de eso no quiso que su hija se fuera.

Cuando llega la UVI en 2005 a Huazuntlán, y Tonalí sabe de la propuesta, se coloca como posible nuevamente la opción de continuar estudiando. No ofrecían la carrera de derecho que ella quería seguir, pero reaparecía la posibilidad de prolongar los estudios. Además, como señala Tonalí, su interés por estudiar derecho tenía que ver con poder defender a las personas que sufrían, y el discurso con el cual se presenta la UVI se respaldaba en una lógica de defensa de la comunidad, de los saberes y tradiciones náhuatl y popolucas.

Aquí es interesante recordar que, como hemos descrito en la narración biográfica de Tonalí, ella sintió un “choque” cuando le tocó ir a estudiar la secundaria a Chinameca, que representa ya un espacio urbano. Tonalí describe que se sentía discriminada por sus compañeros, que la miraban mal por ser pobre y venir de una zona rural. Ella resalta la diferencia de esta experiencia en la ciudad con las experiencias de estudio en el mismo Huazuntlán y en Tatahuicapan. Lo que ella apunta, además, en estas dos experiencias es que con los compañeros/as de Huazuntlán y Tatahui compartían la lengua. Podemos, por tanto, pensar que en Tonalí ya había una reflexión por la propia experiencia en torno a sentirse indígena, proveniente de una zona rural y discriminada por serlo. La propuesta de

la UVI entonces parece interesarle por la centralidad que tenían la lengua y los saberes locales en la propuesta curricular.

Hacemos este breve recuento de su trayectoria escolar para resaltar cómo cada etapa permitió la ampliación de las metas educativas, es decir, la reformulación de sus proyectos de vida. Tonali manifiesta que le gustaría hacer un posgrado, una maestría. Por ahora lo ve difícil porque en su caso implicaría trasladarse a Xalapa con su pareja e hijo, pero señala que es un proyecto que continúa presente, que no descarta.

Lo que interesa rescatar aquí es que la misma experiencia de logro, el mismo hecho de ir sintiéndose capaz en cada etapa, permite la construcción de un proyecto de futuro, realizable, plausible. Así, recordando a Schutz (1979), podemos decir que los proyectos de vida no son elucubraciones abstractas, imaginarias, fantasiosas, sino resultado de procesos reflexivos que implican evaluaciones de experiencias pasadas y de condiciones presentes. Encontramos una contribución de la escolaridad prolongada en los proyectos imaginados; proyectos que, además, funcionan como motivaciones y estímulos para las acciones cotidianas. Entendidos de esta forma, los proyectos como efectos educativos resultan fundamentales para la acción cotidiana.

Las metas educativas ahora, en el caso de Tonali, no se circunscriben a proyectos individuales; es decir, no se formulan exclusivamente en términos del beneficio personal de hacer estudios de posgrado, sino que incluyen a su hijo Mateo y a su pareja Pancho; es decir, la prolongación educativa es un proyecto familiar. Se percibe como económicamente necesario prolongar los estudios para tener más posibilidades de empleo, que a su vez le permitan dar mejores condiciones de vida a su hijo. Así, resulta interesante considerar que, una vez vinculada al campo de la investigación universitaria, Tonali identifica que para poder insertarse en él requiere de estudios de posgrado. Así, la licenciatura es un requisito para poder obtener un posgrado, pero no es percibida como un nivel que en sí mismo le dé un retorno económico.

Es una meta para Tonali conseguir ahorrar para que Mateo pueda estudiar lo que él desee, sin restricciones. Aquí funcionan claramente en la constitución de este proyecto su propia experiencia como hija y como estudiante. Tonali desea que Mateo pueda elegir en un marco más amplio de opciones, que está posibilitado por una situación económica más

holgada. De esta forma, desde la constitución de la familia los proyectos implican una cierta colectividad al menos al nivel de la familia nuclear.

En términos afectivos también funciona este proceso de establecimiento de proyectos. De un plan inicial que contemplaba la posibilidad de permanecer soltera y sin hijos, Tonali ha pasado a tener un proyecto familiar. Al conocer a su actual pareja e iniciar una relación de enamoramiento, Tonali modifica sus planes. A pesar de las dificultades por el embarazo, para Tonali es claro que ella y Pancho debían terminar los estudios y sacar la licenciatura. Aquí lo educativo es una meta compartida que refuerza también el sentimiento de pareja. Los proyectos familiares contemplan ahora comprar una casa para no tener que gastar en renta y buscar un mejor empleo para ella y un buen empleo para Pancho, que se encuentra desempleado.

Decimos entonces que la experiencia de “éxito” escolar, éxito en términos de haber logrado avanzar en las distintas fases de la escuela, es importante en la constitución de metas cada vez más ambiciosas que implican la continuidad de los estudios; pero decíamos también, en la introducción de esta segunda parte del capítulo, que la escuela en todos sus niveles produce también el desarrollo de habilidades reflexivas.

Desde la secundaria se espera de los y las estudiantes que vayan entrenando una capacidad analítica y crítica frente al material leído y aprendido en clase. Es esta habilidad analítica y crítica la que se pone en acción en los procesos de constitución de proyectos, en lo que implica el análisis de las experiencias pasadas y el reconocimiento de los límites y posibilidades de las condiciones presentes.

De esta forma, la escuela tiene, entre lo que deja, la posibilidad de transmitir y ayudar al desarrollo de ciertas habilidades, entre las cuales están también las habilidades relacionadas con la capacidad reflexiva, evaluativa, importantes para la definición de metas y proyectos a la luz de las experiencias pasadas, sean estas propias o de parientes y amigos:

Pero pues yo vi que mi mamá no. Ella y de mi papá su idea era otro. Pero en cambio de lo que yo viví, yo voy a hacer diferente. Si pues yo no estoy feliz con mi madre, con mis padres, pues yo a mis hijos no los voy a tratar igual. Y eso yo le digo pues, depende de uno, tiene la idea. Si, así es (Ema).

Como señala Ema, que no concluyó la primaria, el poder analizar críticamente su infancia y la historia de su propia madre, ha sido importante en la definición de lo que ella considera una vida que desea para ella misma y para sus hijos/a. Así, la capacidad reflexiva y analítica no es solo una habilidad desarrollada en la escuela, es también desarrollada en lo cotidiano y en el proceso humano de análisis y proyección.

Como hemos señalado en el capítulo anterior, en el caso de estas mujeres, el hecho de no querer vivir la violencia experimentada en la infancia evidencia un proceso reflexivo que define un proyecto de vida donde la tranquilidad material, espiritual y física (sin violencia) representan el ideal de felicidad.

Hasta el momento hemos señalado la contribución de la escolaridad prolongada en la constitución de proyectos, pero otro factor importante es que los proyectos, como metas a futuro, como ideales que conseguir, se convierten en elementos motivadores y organizadores de la acción cotidiana. Con mayor o menor conciencia y cálculo, los proyectos no solo se organizan (constituyen) en función a la reflexión en torno a las experiencias pasadas y a las condiciones del presente, sino que también organizan la acción de presente y futuro.

6.4 El aporte de la escolaridad al sentimiento de realización

Como decíamos, la escuela permite adquirir habilidades y conocimientos que son percibidos como útiles para el desempeño en el marco laboral. De esta forma, hay un aporte de la escolaridad que se refleja en el acceso a empleo, pero también en el aumento de las posibilidades de realización personal. Es sobre este segundo aspecto que vamos a detenernos en este apartado.

Explicamos en el quinto capítulo que el sentimiento de realización es uno de los elementos que identificamos como constitutivos de la noción propia de Bien vivir de las mujeres del estudio. Encontramos que en relación con los efectos educativos, la trayectoria escolar permite ampliar el sentimiento de realización por diversos motivos: en primer lugar, en lo concerniente al desempeño profesional. La ampliación de la escolaridad, al aumentar las posibilidades de empleo, permite el desempeño profesional y, por tanto, incrementa la sensación de logro y de realización personal. Como en el caso de Tonali, aun en los casos

en los cuales el empleo al que se accede no responde al nivel educativo alcanzado, se reconoce que las habilidades adquiridas en el proceso educativo permiten un buen desempeño profesional, de tal forma que la ampliación de la escolaridad, al ampliar los conocimientos y habilidades adquiridas, promueve un sentimiento de orgullo por las habilidades desplegadas y por la eficiencia en el trabajo realizado.

En segundo lugar, el establecimiento de metas y su consecución son una fuente de acceso a sentimientos de realización. En el caso de Tonalá no se trata apenas del desempeño profesional, sino que la propia construcción de una familia según los ideales de tranquilidad y no violencia constituyen una fuente de realización. De esta forma, identificamos que la ampliación de la escolaridad tiene como efecto un aumento en las posibilidades de sentimiento de realización.

A partir de lo analizado en el presente capítulo, señalamos que es posible identificar los efectos de la educación desde una mirada más amplia, que trasciende a aquella centrada en el mercado. Encontramos que efectivamente, la ampliación de la trayectoria escolar parece incrementar las posibilidades de acceso a empleo, lo que es fundamental en un campo que desde las últimas décadas ve limitadas las posibilidades de sobrevivencia a partir de la agricultura. Sin embargo, encontramos que la importancia del empleo va mucho más allá del acceso a salario, tiene que ver con la posibilidad de constitución de nuevos proyectos, fundamentales como canales de motivación y con el sentimiento de realización.

7. Conclusiones

Como vimos en el segundo capítulo, los cambios en el modelo de acumulación del capital han modificado las condiciones de empleo. En este panorama, si en el medio urbano las posibilidades de acceder a empleo y salario disminuyen, en el campo las posibilidades de vivir del agro prácticamente han desaparecido. El campo se depara con la dificultad de haber perdido apoyo e incentivos para la labor agrícola, en un proceso progresivo iniciado a mediados de la década de 1970 y sancionado por las reformas de ley de los años 90 (reformas que, a su vez, responde a los cambios en los intereses del mercado). De esta forma, en el campo el principal espacio laboral, ocupacional, es decir, de empleo, es la migración.

Básicamente, desde mediados de los años 90 la migración hacia el norte del país (Ciudad Juárez, Monterrey, Sinaloa, Baja California, etc.) se posiciona como la principal fuente de empleo para trabajar en maquiladoras. En este panorama, la prolongación de la escolaridad parece aumentar las posibilidades de empleo por un mercado laboral urbano que requiere mano de obra alfabetizada, no especializada, siendo que en las ciudades se prioriza a las personas con diplomas de bachillerato. Sin embargo, no queda claro el límite de la eficiencia de la inversión en educación. Es decir ¿Cuál es el límite del retorno a la educación actualmente para la población rural mexicana?

En nuestro caso de estudio, la licenciatura parece superar el límite del retorno a la escolaridad, siendo que con bachillerato Tonali (nuestro caso exitoso) habría accedido al mismo empleo que tiene hoy. Es un hecho que para Ema, Matilde y Elena, que no terminaron la primaria, las posibilidades de acceso a empleo remunerado, en su localidad o alrededores, son nulas. Los empleos que no implican migración son muy escasos y la demanda de empleo desde jóvenes con licenciatura o bachillerato es alta. En esta competencia, juventud y diploma cobran suma importancia y dejan a Tonali en una buena posición. En este sentido, como hemos analizado en los capítulos cuatro y seis, la ampliación de la escolaridad, a pesar del desempleo, parece aumentar las posibilidades de acceder a trabajo asalariado.

Sin embargo, la relación no es tan directa como se proponía desde la teoría del capital humano y el desarrollo. La ampliación de los estudios hoy en día no garantiza la inserción

en el mercado laboral. Prueba de esto es Pancho, compañero de Tonali, que teniendo también grado de licenciado no consigue empleo desde hace cuatro años. En un mercado laboral reducido, basado además en salarios pauperizados, el diploma escolar aumenta las posibilidades de acceso a empleo, aunque no lo garantiza. La pauperización de salarios y de las condiciones de empleo (precarización del empleo) han producido también una nueva situación de exclusión social donde ya no es suficientes acceder a empleo y salario para garantizar la calidad de vida.

Como hemos analizado en los capítulos quinto y sexto, este acceso a empleo asalariado permite a Tonali acceder a un salario para cubrir sus gastos. En términos generales, Tonali vive mejor que sus antecesoras, aunque también es cierto que el cambio de modelo de acumulación del capital ha implicado un cambio en las dinámicas cotidianas. Así, Tonali enfrenta una serie de gastos y costos que no tuvieron su madre y abuelas. De esta forma, sostenemos que la monetarización ha implicado la aparición de gastos que antes no existían. El debilitamiento de los vínculos comunitarios, por la inserción del dinero o generando la inserción del dinero, hace que hoy todo deba ser pagado. Por ejemplo, mientras antes la construcción de la casa era producida por los vínculos de solidaridad y reciprocidad entre vecinos y familia extensa, hoy debe pagarse a un albañil.

La inserción y generalización del uso del dinero tiene, además, otras consecuencias, aparte de la disminución de los sistemas de trabajo y apoyo por reciprocidad y solidaridad, se trata de las necesidades alimenticias que hoy deben ser suplidas por medio de la compra de productos industrializados. Si para las generaciones anteriores la milpa era la que proporcionaba alimentos diversos para la familia, para las familias jóvenes hoy como la de Tonali los alimentos deben ser comprados. Explicamos este proceso en el capítulo segundo, y para nuestros casos de análisis lo recuperamos en los capítulos quinto sexto. Por un lado, nos referimos al fin del proceso de reparto agrario que se dio desde 1992 con la modificación del artículo 27 constitucional. Si desde mediados de la década de 1970 ya era difícil acceder a parcelas agrícolas porque el desarrollo agrícola y rural dejó de ser una prioridad para SAGARPA y para la Secretaria de Economía, para la década de 1990 desaparece inclusive la posibilidad de demandar tierras al Estado.

Por otro lado, otra consecuencia de las modificaciones neoliberales iniciadas en la década de 1980 fue la no rentabilidad de la actividad agrícola de la pequeña propiedad.

Cortadas las fuentes de apoyo agrícola, los precios de garantía, los subsidios a fertilizantes y las maquinarias, los préstamos agrarios, etc., la actividad agrícola no representó más una forma de sobrevivencia. Hoy en día producir maíz en la pequeña propiedad es caro y no da un retorno por los bajos precios de la importación de productos subvencionados, lo que hace imposible la competencia de los pequeños agricultores. De esta forma, como se ha observado en múltiples estudios y como vimos en el capítulo cinco, la agricultura familiar se sostiene por el envío de remesas de parientes migrantes y se realiza por fines culturales y para acceder a alimentos más sanos, pero la venta de productos no representa un ingreso económico para las familias del campo.

Ante la práctica desaparición de la agricultura de pequeña propiedad, la demanda por empleo asalariado aumenta en el campo, y en este marco se hace más concreto el valor de los diplomas escolares. La migración y la monetarización de las economías del campo generan presión en el acceso a empleo asalariado, y por este motivo se cumple la vinculación entre la ampliación de la escolaridad y el acceso a empleo. Con esto queremos subrayar que la relación entre diploma escolar y acceso a empleo no es automática, sino que depende de un funcionamiento económico que, por un lado, ha excluido la agricultura familiar del modelo de desarrollo nacional y, por otro lado, ha promovido la aparición de un mercado laboral urbano pauperizado.

Partiendo desde una mirada crítica, desde la teoría de la colonialidad del poder, sobre la determinación capitalista de la escuela y la universidad, sostuvimos a lo largo de este trabajo que es precisa una mirada más amplia sobre la institución escolar, mirada que no piense apenas los logros de la escolaridad en términos del servicio a los intereses del mercado. Esto lo sostuvimos en la discusión traída en el primer capítulo, por el principio del respeto a la diferencia de la antropología de la interculturalidad, y desde los límites que el propio sistema capitalista viene mostrando en las crisis de desempleo, alimentaria, energética y económica globales vividas en las últimas décadas, desde el asiento del modelo neoliberal.

Propusimos entonces una mirada desde la noción de Bien vivir, cuestionando el modelo de desarrollo y progreso que, aunque se muestra como neutro, responde a una epistemología particular. Se trata del orden global de poder colonial que se apoya económicamente en el sistema capitalista y epistemológicamente en la razón instrumental

de la modernidad. Es el pensamiento binario, jerarquizado, unilineal que deslegitima toda forma de existencia que no sea científica. La ciencia, como discurso de occidente, se generaliza como discurso de la verdad.

Ante las múltiples críticas al modelo de desarrollo que presentamos a lo largo de la tesis, críticas que lo comprenden como forma particular de entender el progreso y avance histórico de los pueblos, nos propusimos entender lo que sería el “progreso”, el ideal de vida, para las mujeres del estudio. Así, desde el análisis de las historias de vida, presentadas en el tercer capítulo, identificamos los elementos centrales de la comprensión propia de Bien vivir: garantizar la sobrevivencia, los vínculos afectivos, los proyectos como constitución de metas y motivaciones, el sentimiento de realización por los logros y el componente místico de la religión.

En base a esta constatación, y señalando los bemoles del proceso de urbanización y monetarización del campo, cuestionamos la relación directa entre diploma escolar y acceso a empleo. Ante la dificultad en identificar si efectivamente la escolaridad puede medir sus logros en términos de los retornos económicos, encontramos otra serie de elementos que contribuyen a la construcción de una vida buena en los términos de las sujetos del estudio: la postergación de la edad de matrimonio y maternidad, el establecimiento de una relación de pareja con personas más pares (que han estudiado como ella), la ampliación del universo simbólico que permite ampliar los imaginarios y establecer nuevos proyectos, la promoción de un sentimiento de logro fundamental para la autoestima, la seguridad y el apoyo emocional de otras relaciones sociales (como refugio ante experiencias de violencia vividas en el hogar), etc. Sostenemos que todos estos elementos, que en el capítulo sexto llamamos los efectos educativos desde la noción propia de Bien vivir, constituyen los aportes de la escolaridad prolongada en la vida de las personas, más allá de la capitalización de los sujetos.

La constatación de la pluralidad de efectos que tiene la escolaridad, más allá del aumento de posibilidades de empleo, nos llevó a identificar la importancia y utilidad de la escuela a pesar de las tendencias de aumento del desempleo. En base a esto sostenemos que la escuela y la universidad no existen solamente para ser eficientes al mercado, éstas cumplen una serie de funciones sociales fundamentales. Se hace, por lo tanto, evidente la

centralidad de propuestas interculturales, que sean capaces de reconocer las demandas y necesidades de los pueblos y desde los pueblos.

Las Universidades Interculturales representan en México un importante campo de oportunidades, una vez que se postulan como espacios de construcción de conocimiento que reconoce otras epistemologías. Estas instituciones, además, postulan la importancia de construir espacios de trabajo propios, lo que se hace fundamental ante la crisis de desempleo del capital. Sostenemos aquí que estas universidades tienen un amplio campo de acción y posibilidades de aportar a la construcción de un Bien vivir en los términos de las personas. Para esto precisan comenzar por incluir saberes y formas de conocer, pero también demandas y expectativas.

Dicho esto, sostenemos que la experiencia relativamente reciente de las Universidades Interculturales debe ser mirada desde la pregunta primigenia que señalamos en la introducción; se trata de la pregunta sobre la función social de la institución educativa. Solo a partir de la plena conciencia de qué es lo que la escuela o la universidad deben lograr es que se pueden “evaluar” los logros de estas instituciones. Comprendemos, y esta comprensión nos llevó a construir el enfoque de análisis de esta tesis, que la respuesta a esta pregunta está presente en el debate político de forma tácita.

Venimos sosteniendo que los logros de la escuela se piensan desde el capital humano, de forma tal que lo que se espera que la escuela logre es el acceso a la profesionalización y lo que se espera que logre la universidad es el aumento de las posibilidades de empleo para acceder a un salario y a una movilidad social. Sin embargo, mostramos los límites de este objetivo cuando el patrón de acumulación del capital ha cambiado.

Si hace cincuenta o cuarenta años era posible pensar que existía un mercado laboral en constante ampliación, demandante de mano de obra, hoy y hace al menos treinta años, en un sistema financiero que crece económicamente por la especulación y no por la producción industrial, el empleo no solo no crece, sino que se viene contrayendo cada vez más. De tal forma, aún hoy el discurso que legitima el sistema educativo sigue amarrado a un sistema de acumulación anterior y, en tal sentido, es aparentemente ineficiente. Nuestra propuesta es que la crisis actual del capital evidencia los límites del acuerdo tácito sobre la función social de la escuela y nos obliga a repensarla y abrir sus objetivos, más aún en las Universidades Interculturales, que son campo privilegiado para esta reflexión y debate.

8. Bibliografía

AGOSTINO, Ana (2000) “¿Qué pueden aportar las universidades?” En: América Latina en movimiento. La agonía de un mito ¿Cómo reformular el “desarrollo”? Ecuador: Alai, junio 2000.

ALVES, Natalia (2006). *Socialização escolar e profissional dos jovens: projetos, estratégias e representações*. Cadernos Sísifo 1. Lisboa: Educal, Unidade de I&D de ciências da educação.

ANUIES (2007) “Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas de la educación Superior. “Información general”. ANUIES México, en http://paeiies.anui.es.mx/index.php?pagina=info_gral.html (visitada el 30 de noviembre de 2011)

ARIZA, Marina y Orlandina de Oliveira (2004) Imágenes de familia en el cambio de siglo. México: Instituto de Investigaciones Sociales – UNAM

ÁVILA PARDO, Adriana y Mateos Cortés, Laura (2008) “Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural”, en Revista TRACE, núm. 53, México, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos – CEMCA, pp. 64-82.

BARTRA, Armando (1991) Pros, contras y asegunes de la “apropiación del proceso productivo” Notas sobre las organizaciones rurales de productores. En: Los nuevos sujetos de desarrollo rural. Cuadernos desarrollo de base 2. México.

_____ (2005) El movimiento campesino mexicano entre dos siglos EN: Revista ALASRU, Nueva Época #2 México, 2005

_____ (2007) El capital en su laberinto. México: Editorial Ítaca.

BECKER, Gary (1962) “Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis,” *Journal of Political Economy* LXX: 9 – 49.

_____ (1964) *Human Capital*, 1st ed. New York: Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research.

_____ (1993) *Human Capital. A theoretical and empirical análisis with special referente to education*. Chicago: University of Chicago Press.

- BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas (1985) *A construção social da realidade. Tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
- BERTELY, María (2005) “Ética, ciudadanía, y diversidad cultural. Implicaciones en torno al proceso de escolarización y sus autores”, en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, Vol 7, núm. 2 julio-diciembre 2005, México, Universidad Intercontinental, pp. 9-26, en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/802/80270202.pdf> (visitada el 30 de noviembre de 2011)
- BONIOLO, Paula (2009) La historia de vida como método para el estudio de la corrupción en las clases sociales. En: *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*. Vol. 3 (2) 2009. Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- BOURDIEU, Pierre (1991) *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- BOURDIEU e Jean Claude Passeron (1998) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- _____ (2004) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CALVA, José Luis (1988) *Crisis agrícola y alimentaria en México. 1982-1988*. México: Editorial Fontamara.
- CASILLAS, María de Lourdes y Santini Laura. (2006) Universidad Intercultural. Modelo educativo, México, D.F, Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- CANARIO, Rui; Natalia Alves y Clara Rolo (2001) *Escola e exclusão Social. Para uma análise crítica da política Teip*. Lisboa: EDUCA.
- CASTRO-GOMEZ, Santiago y Ramón Grosfoguel (2007) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores- Universidad Central – Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana.
- CHAYANOV A. V. (1974) *La organización de la unidad económica campesina*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- ASSIS CLÍMACO, Danilo (en imprenta) “Prólogo.” En: Aníbal Quijano. *Cuestiones y Horizontes. De la Dependencia Histórico-Estructural a la Colonialidad/Descolonialidad del Poder*. Buenos Aires: CLACSO

COHEN, G.A. (1998) “¿Igualdad de qué? Sobre el bienestar, los bienes y las capacidades.” En: Martha Nussbaum y Amartya Sen (comp.) *La calidad de vida*. Pp. 54-83. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS - CDI (2005) Sistema de información e indicadores sobre la población indígena de México. Disponible en: http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=category&id=38&Itemid=54 (visitado el 1 de octubre de 2011)

DESCOLA, Philippe y Gísli Pálsson (1996) *Nature and society. Anthropological perspectives*. London: Routledge.

DIETZ, Gunther (2008) La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. En: Daniel Mato (ed.) *Diversidad Cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO.

_____ (2010) *Dialogo de saberes, poderes y haceres; entre actores educativos y comunitarios, hacia una etnografía reflexiva en la educación superior intercultural en Veracruz*. Documento de trabajo del proyecto InterSaberes. Xalapa: IIE – Universidad Veracruzana.

_____ (2011) México, intercultural universities. En: Enciclopedia británica.

DIETZ, Gunther, (2012) *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*, México: FCE.

DIETZ, Gunther y Rosa Guadalupe Zuany Mendoza (2008) ¿Interculturalizando la educación superior? En: Revista TRACE N° 58.

DIETZ, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2008) Los estudiantes indígenas en las universidades latinoamericanas: ¿nuevos sujetos, nuevos enfoques? En: Cuadernos Interculturales, primer semestre, año/vol.6, número 010. Universidad de Valparaiso.

DIETZ, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2011) *Interculturalidad y educación en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaria de Educación Pública. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

DIDOU, Sylvie (2008) Homologación de títulos y aseguramiento de calidad en América Latina: pendientes estratégicos. En: Sylvie Didou (coord.) *Movilidad, aseguramiento de la*

calidad y reconocimiento mutuo de títulos de educación superior en América Latina. México: Casa Juan Pablos – UNESCO.

DIDOU AUPETIT, Sylvie y Eduardo Remedi Allione (2009) los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina. México: Casa Juan Pablos – Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

DUBET, François. (1996) Sociologia da experiêcia. Lisboa: Instituto Piaget.

DUBET, François y Danilo Martuccelli. (1998) En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada.

DURKHEIM, Emile (1998) Educación y pedagogía. Ensayos y controversias. Buenos Aires: Losada (Biblioteca pedagogía).

DUSSEL, Enrique (2000) “Europa, modernidad y eurocentrismo” En: la colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Lander (comp.) Buenos Aires: CLACSO.

ECHEGOYEN OLLEDA, Javier (sin fecha) Historia de la filosofía – Vocabulario filosófico. Exposición del pensamiento de los filósofos más importantes. Conceptos fundamentales. España: Editorial Edinumen. Disponible en: <http://www.e-torredebabel.com/Historia-de-la-filosofia/Filosofiacontemporanea/Ortega/Ortega-RazonHistorica.htm> (visitado el 13 de abril de 2013)

ELDER, Glen H. (1998) The life course as developmental theory. En: Child Development, Febrero 1998, Vol. 69, N° 1. Society for Research in Child Development.

EMA LÓPEZ, José Enrique (2004) Del sujeto a la agencia (a través de lo político) En: Athenea Digital, N° 6:1-24 (primavera 2004). Disponible en: https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&cad=rja&ved=0CF0QFjAJ&url=http%3A%2F%2Fdialognet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F858650.pdf&ei=5g2yUffYBIXMqgHozoHwAg&usg=AFQjCNG94fYV1_xZ_3J2VeDxbFX1ksgteg&bvm=bv.47534661,d.aWc (visitado el 3 de junio de 2013)

EPSTEIN, Joyce (2005) “Involvement counts: family and community partnerships and mathematics achievement.” In: *The journal of educational research*, v. 98, p.196 – 206. Bloomington: Mar/Apr 2005.

ESCOBAR, Arturo (2009) “Una minga para el posdesarrollo” En: *América Latina en Movimiento. La agronomía de un mito: ¿Cómo reformular el desarrollo?* N°445, junio de 2009.

ESTEVA, Gustavo (2009) “Más allá del desarrollo: la buena vida” En: *América Latina en movimiento. La agonía de un mito ¿Cómo reformular el “desarrollo”?* Ecuador: Alai, junio 2009.

ESTRADA, Guillermo (2008) Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena In tercultural Ayuuk. En: Daniel Mato (ed.) *Diversidad Cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: UNESCO.

FÁBREGAS PUIG, Andrés (2008) La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas. En: Daniel Mato (ed.) *Diversidad Cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: UNESCO.

_____ (2009) Cuatro años de Educación Superior Intercultural en Chiapas, México. En: Daniel Mato (ed.) *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos interculturales de construcción institucional, logros, innovaciones y desafíos.* Caracas: UNESCO.

GALAFASSI, Guido (2004) Razón instrumental, dominación de la naturaleza y modernidad: la teoría crítica de Max Horkheimer y Theodore Adorno. En: *Revista Theomai. Estudios sobre sociedad, naturaleza y desarrollo.* Número 9, 2004. Universidad de Quilmes, Argentina: Red de Estudios sobre Sociedad, naturaleza y Desarrollo. Disponible en: [http://revista-theomai.unq.edu.ar/numero9/artgalafassi\(frankf\)9.htm](http://revista-theomai.unq.edu.ar/numero9/artgalafassi(frankf)9.htm) (visitado el 20 de mayo de 2013)

GARCÍA MORA, María Belén (2004) Efectos de la educación sobre los determinantes de la satisfacción laboral en España. Un análisis de los beneficios monetarios en el mercado de trabajo mediante modelos Logit ordenados. Tesis doctoral. Programa de Economía aplicada. Universitat de Valencia, España.

GEERTZ, Clifford (2003) *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.

GIDDENS, Anthony (1986) *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press

GIROUX, Henry (1992) *Teoría y resistencia en educación*. México, DF: Siglo XXI.

GÓMEZ, Guadalupe (2011) Profesionistas emergentes: gestores y gestoras interculturales

GÓMEZ OLIVER, Luis (2008) “La crisis alimentaria y su incidencia en México.” En: Revista Rumbo rural. Año 4, número 9, mayo/agosto, 2008.

GONZALEZ APODACA, Erica (2008) Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe. México: Universidad Autónoma Metropolitana y Casa Juan Pablos Centros Cultural.

GRAHAM C. y S. Pettinato (2001) Happiness y Hardship: Opportunities and Insecurity in New Market Economies, Brookings Institutions.

GRAMMOND, Hubert C. De (2001) El Barzón: clase media, ciudadanía y democracia. México: Editorial Plaza y Valdés/IISUNAM.

GUBER, Rosana (2005) El salvaje metropolitano. Buenos aires: Paidós.

GUERRA GARCÍA, Ernesto (2008) La experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México. En: Daniel Mato (ed.) Diversidad Cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO.

GUERRA GARCÍA, Ernesto y María Eugenia Meza Hernández (2009) El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) En: Daniel Mato (ed.) Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos interculturales de construcción institucional, logros, innovaciones y desafíos. Caracas: UNESCO.

HARRIS, Marvin (1996) *El desarrollo de la teoría antropológica. Historia de las teorías de la cultura*. México: Siglo XXI.

_____ (2007) Teorías sobre la cultura en la era posmoderna. Barcelona: crítica.

HARVEY, Neil (2000) La rebelión de Chiapas. La lucha por la tierra y la democracia. México: Editorial Era.

HJORTH BOISE, Susann Vallentin (2011) Los nuevos patrones migratorios en el sur de Veracruz. Transformaciones rurales, unidad doméstica y migración. En: Hernán Salas Quintanal, María Leticia Rivermar Pérez y Paola Velasco Santos (ed.) Nuevas ruralidades. Expresiones de la transformación social en México. México: Instituto de Investigaciones Sociales – UNAM y JyP ediciones.

- HOFFMAN, Odile (1989) De los hacendados a los forestales: manejo del espacio, dominación y explotación del bosque en la Sierra Madre Oriental (Cofre del Perote). En: Revista TRACE, nº 15, 1989. México: Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.
- HOLTZ GIMÉNEZ, Eric y Raj Patel (2012) Rebeliones alimentarias. Crisis y hambre de justicia. España: Editorial El Viejo Topo.
- INEGI (2005) I Censo de Población y Vivienda.
- _____ (2010) Principales resultados del censo de población y vivienda. http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/tamps/28_principales_resultados_cpv2010.pdf (Visitado el 3 de octubre de 2011)
- KEELEY, Brian (2007) *Human capital. How what you know shapes your life*. Francia: OCDE.
- KERBLAY, Basile (1979) Chayanov y la teoría del campesinado como un tipo específico de economía. En: Teodor Shanin (comp.) *Campesinos y sociedades campesinas*. México: FCE.
- LAHIRE, Bernard (1997) *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do impossível*. São Paulo: Editorial Ática.
- LANDER, Edgardo (2000) “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos” En: la colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Lander (comp.) CLACSO, buenos aires.
- _____ (2010) “Estamos viviendo una profunda crisis civilizatoria” En: América Latina en movimiento #452. Sumak Kawsay: Recuperando el sentido de la vida. Ecuador: Alai, febrero de 2010.
- LAREAU, Annette (2002) “Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families.” En: *American sociological review*, vol. 67, Temple University, 2002.
- LAZOS, Elena (2004) Azares y devenires de las familias rurales del sur de Veracruz frente a la pérdida de prácticas colectivas y a su futuro ambiental. En: ARIZA, Marina y Orlandina de Oliveira. *Imágenes de familia en el cambio de siglo*. México: Instituto de Investigaciones Sociales – UNAM.

LEON, Magdalena (2010) “Reactivación económica para el buen Vivir: un acercamiento” En: América Latina en movimiento #452. Sumak Kawsay: Recuperando el sentido de la vida. Ecuador: Alai, febrero de 2010.

LÉONARD, Eric y Emilia Velázquez (2009) El reparto agrario y el fraccionamiento de los territorios comunitarios en el Sotavento veracruzano: construcción local del Estado e impugnación del proyecto comunal. En: Emilia Velázquez, Eric Léonard, Odile Hoffman y M.-F. Prévôt-Schapira. El Istmo mexicano: Una región inasequible. Estado, poderes locales y dinámicas espaciales (siglos XVI – XXI) México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Institut de Recherche pour le Développement.

LÓPEZ, Luis Enrique y Küper Wolfgang (2000) La educación intercultural bilingüe en América Latina. Documento de trabajo GTZ. Lima: GTZ.

MARAÑÓN-PIMENTEL, Boris (2012) Hacia el horizonte alternativo de los discursos y prácticas de resistencia descoloniales. Notas sobre la solidaridad económica en el Buen Vivir. En: Boris Marañón-Pimentel (ed.) Solidaridad económica y potencialidades de transformación en América Latina: una perspectiva descolonial. Buenos Aires: CLACSO.

MARTÍNEZ BORREGO, Estela y Janett Vallejo Román (2011) Las nuevas relaciones rural-urbanas y mercados de trabajo en Morelos y el Estado de México. En: Hernán Salas Quintanal, María Leticia Rivermar Pérez y Paola Velasco Santos (ed.) Nuevas ruralidades. Expresiones de la transformación social en México. México: Instituto de Investigaciones Sociales – UNAM y JyP ediciones.

MATEOS CORTÉS, Laura Selene (2010) La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México, Granada, Departamento de Antropología Social, Universidad de Granada. Tesis doctoral. Disponible en: <http://hera.ugr.es/tesisugr/18893235.pdf> (visitado el 2 de enero de 2012)

MATO, Daniel (2008) Diversidad Cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. En: Daniel Mato (ed.) Diversidad Cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO.

_____ (2009a) Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Panorama regional, procesos interculturales de construcción institucional, logros,

dificultades, innovaciones y desafíos. En: Daniel Mato (ed.) *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos interculturales de construcción institucional, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO.

_____ (2009b) *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible /buen vivir. Experiencias en América Latina, modalidades de colaboración, logros, innovaciones, obstáculos y desafíos*. En: *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible /buen vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO.

MCLAREN, P (1995) *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México D.F.: Siglo XXI.

MICKELSON, Roslyn Arlin (2003) “Gender, Bourdieu and the anomaly of women’s achievement Redux.” En: *Sociology of education*. Vol. 76, n° 4, 2003.

MIGNOLO, Walter (2000) “La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad” En: *la colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Buenos Aires.

MILLÁN, Saúl (2004) *La etnología: una ciencia de la diversidad cultural*. En: *La antropología en su lugar*, Gloria Artís (coord.). México: INAH-CONACULTA (col. Textos básicos y manuales, serie Antropología), México, 2004.

MINCER, Jacob (1974) *Schooling, experience and earnings*. National Bureau of Economic Research. Colombia University Press.

MONTOYA, Rodrigo (2011) *Cultura y culturas: desde la colonialidad del poder y desde los pueblos indígenas*. Lima: Universidad Ricardo Palma y Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, setiembre de 2011. Disponible en: <http://alainet.org/active/50477&lang=es> (visitado el 17 de abril de 2012)

NUSSBAUM, Martha y Amartya Sen (1998) “Introducción”. En: Martha Nussbaum y Amartya Sen (comp.) *La calidad de vida*. Pp. 54-83. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

OCDE (sin año) *Statistics and the quality of life. Measuring progress – a world beyond GDP*. Disponible en: <http://www.OECD.org/dataOCDE/32/18/44227733.pdf> (Visitado el 3 de octubre de 2011)

OCDE (sin año) Better life Index. Disponible en: <http://www.OCDBetterlifeindex.org/> (Visitado en enero de 2013)

OEHMICHEN, Cristina (1999) Reforma del Estado. Política social e indigenismo en México (1988-1996). México: Instituto de Investigaciones Antropológicas – UNAM

OLIVERA RODRÍGUEZ, Inés (2008) Relação juventude-escola frente aos processos excludentes: discutindo as experiências sociais e os sentidos da escolaridade em Chaquirá, um caserío rural no litoral norte do Peru. Tesis de Maestría - Centro de Ciências da Educação - Universidade Federal de Santa Catarina - Brasil.

_____ (2009) Los sentidos de la escolaridad. O la relación Juventud rural – escuela frente a los procesos de exclusión. En: Revista Peruana de Investigación Educativa, vol. 1, nº1. Lima: SIEP.

_____ (2011) Estratégias educativas familiares: as possibilidades de continuidade escolar para a juventude rural trabalhadora. En: Mônica Carvalho Magalhães Kassar (org.) Diálogos com a diversidade. Sentidos da inclusão. Campinas, SP: Mercado das letras.

ORDAZ, Juan Luis (2007) México: capital humano e ingresos. Retornos a la educación 1994-2005. Serie Estudios y Perspectivas. México: CEPAL. Disponible en: http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/30255/Serie_90.pdf (visitado el 19 de enero de 2013)

PAHO (Organización Panamericana de la Salud) (1998) Manual de Identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes. Autores varios. Disponible en: <http://www1.paho.org/spanish/hpp/hpf/adol/Resilman.pdf> (visitado el 6 de junio de 2013)

PARSONS, Talcot (1959) The School class as a social system: Some of its functions in American society. *Social structure and personality*. London: McMillan.

PENA-TRAPERO, Bernardo (2009) “La medición del Bienestar Social: una revisión crítica”. En: *Estudios de Economía Aplicada*. Vol. 27. No.2, agosto, 2009. pp. 299-324. Disponible en: <http://www.revista-eea.net/documentos/27206.pdf> (Visitado el 1 de octubre de 2011)

PETRAS, James (2006) La centralidad de los movimientos campesinos en América Latina: logros y limitaciones. En: Revista ALASRU Nueva Época. No. 2006.

PORTO-GONÇALVES, Calos Walter (2009) “La reinención de los territorios” En: América Latina en movimiento. La agonía de un mito ¿Cómo reformular el “desarrollo”? Ecuador: Alai, junio 2009.

PROGRAMA REGIONAL BIO-ANDES (2008) Revista Biodiversidad y cultura en los andes. Disponible en: <http://www.agruco.org/agruco/publicaciones/revistas/352-biodiversidad-y-cultura-en-los-andes> (Visitado el 17 de abril de 2012)

QUIJANO, Aníbal e Immanuel Wallerstein (1992) “La Americanidad como concepto. O América en el moderno sistema mundial”. En: Revista Internacional de Ciencias Sociales. Num. 134, Diciembre de 1992. UNESCO.

QUIJANO, Aníbal (1988) Lo público y lo privado: Un enfoque latinoamericano. En: Aníbal Quijano. Modernidad: identidad y utopía en América Latina. Lima: Sociedad y Política ediciones.

_____ (1993) América Latina en la economía mundial. En: Revista problemas del desarrollo. N° 95, Vol. XXIV octubre-diciembre 1993. México: IIES - UNAM

_____ (2000) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.” En: E. Lander (comp) *La colonilidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

_____ (2011) “¿Bien vivir?: entre el “desarrollo” y la descolonialidad del poder.” En: *Ecuador Debate*, No 84, diciembre del 2011. Disponible en: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/50.pdf>. (Visitado el 1 de marzo de 2012)

QUILONDRÁN SALGADO, Julieta y Viridiana Sosa Márquez (2004) Del emparejamiento conyugal: una dimensión poco estudiada de la formación de parejas. En: ARIZA, Marina y Orlandina de Oliveira. *Imágenes de familia en el cambio de siglo*. México: Instituto de Investigaciones Sociales - UNAM

RESTREPO, Eduardo (2007) “Antropología y colonialidad”. En: *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Castro-Gómez y Grosfoguel (comp.) Bogotá: Siglo del Hombre Editores- Universidad Central – Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana.

RENDÓN, Teresa (2004) El mercado laboral y la división intrafamiliar del trabajo. En: ARIZA, Marina y Orlandina de Oliveira. Imágenes de familia en el cambio de siglo. México: Instituto de Investigaciones Sociales - UNAM

ROJAS, Mariano (2006) Communitarian versus individualistic arrangements in the family: What and whose income matters for happiness? En: R. J. Estes (ed.) Advancing quality of life in a turbulent world. Dordrecht:Springer.

_____ (2007) Estimating equivalence scales in Mexico: A subjective well-being approach. En: Oxford development studies n° 35 (3), 2007.

_____ (2010) The relevance of measuring happiness: choosing between development paths in Latin America. En: International Social Science Journal. Aceptado para publicación en 2010.

_____ (2012) Quality of life in Latin America and the Caribbean. En: K.C. Land et al. (eds.) Handbook of social Indicators and Quality of life Research. Springer Science and Business Media.

_____ (sin fecha) Leading a life of quality. Encyclopedia of Quality of life and Well-Being. En. Alex Michalos (ed.) Springer. En imprenta.

RUBIO, Blanca (2002) Las organizaciones independientes en México: Semblanzas de las opciones campesinas ante el proyecto neoliberal. En: Gramont (cord.) Neoliberalismo y organización social en el campo Mexicano. México: P y V y UNAM.

_____ (2008) “El Movimiento campesino frente a la crisis alimentaria.” En: Beatriz Cavalloti et. al. Reserva Estratégica de alimentos: una alternativa para el desarrollo del campo mexicano y la soberanía alimentaria. México: Universidad Autónoma-Chapingo. UACH.

_____ (2012) Explotados y excluidos. Los campesinos latinoamericanos en la fase agroexportadora neoliberal. México: P y V.

_____ (2013) La crisis alimentaria mundial. Impacto sobre el campo mexicano

SACHS, Wolfgang (1999) Planet dialectics – explorations in environment and development. Londres: Zed Books.

SANDOVAL FORERO, Eduardo Andrés y Ernesto Guerra García (2007) La interculturalidad en la educación superior en México. En: Revista Ra Ximahi 3 (2), México: UAIM

SANTOS, Boaventura de Souza (2010) “Hablamos del socialismo del Buen Vivir” En: América Latina en movimiento #452. Sumak Kawsay: Recuperando el sentido de la vida. Ecuador: Alai, febrero de 2010.

SAUTU, Ruth (2004) El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores. Argentina: Ediciones Lumiere.

SCHMELKES, Silvia (2003) Educación superior intercultural: El caso de México. Conferencia dictada en el encuentro internacional intercambio de experiencias educativas. México, noviembre de 2003.

_____ (2004) “La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación.” En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, N° 9, enero – marzo 2004. México: COMIE. Disponible en línea en: www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14002002 (visitado el 15 de enero de 2013)

_____ (2008) Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades y retos. En: Daniel Mato (ed.) Diversidad Cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO.

SCHUTZ, Alfred (1979) *Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro: Zahar editores.

SCHULTZ, Theodore (1959) “Investment in Man: An economist’s view” En: *The social service review*. Vol XXXIII. No 2. pp.109-117, 1959.

_____ (1961) “Investment in human capital”. En: *American Economic Review*. Vol LI No 1. pp.1- 17, 1961.

SEN, Amartya (1998) “Capacidad y bienestar.” En: Martha Nussbaum y Amartya Sen (comp.) *La calidad de vida*. Pp. 54-83. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

SILVA CARRILLO, Salvador (2009) Universidad Comunitaria San Luis Potosí (México). En: Daniel Mato (ed.) Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible /buen vivir. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO.

SOMARRIBA, Noelia (2008) Aproximaciones a la medición de la calidad de vida social e individual en la Europa Comunitaria. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid. Disponible en: <http://www.eumed.net/tesis/2010/mnsa/> (Visitado el 1 de octubre de 2011)

SOSA, Raquel (2011) *Pensar con cabeza propia. Educación y pensamiento crítico en América Latina*. En: Cuadernos del pensamiento crítico Latinoamericano N° 48. Buenos Aires: CLACSO.

SUÁREZ PANIAGUA, Susana (2011) *Globalización y transformaciones socio-territoriales en el ámbito rural: puntualizaciones sobre una nueva ruralidad*. En: Hernán Salas Quintanal, María Leticia Rivermar Pérez y Paola Velasco Santos (ed.) *Nuevas ruralidades. Expresiones de la transformación social en México*. México: Instituto de Investigaciones Sociales – UNAM y JyP ediciones.

THOMPSON, John (1993) *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: UAM.

TOLEDO, Víctor (2009) “Ecología política, sustentabilidad y poder social en Latinoamérica” En: *América Latina en Movimiento. La agronomía de un mito: ¿Cómo reformular el desarrollo?* N°445, junio de 2009.

UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL (2005) Plan General. Disponible en: <http://www.uv.mx/uvi/files/2012/11/ProgramaGeneraldeUVI.pdf> (visitado el 21 de abril de 2012)

VELÁZQUEZ, Emilia (2009) *Las comunidades indígenas del Istmo veracruzano frente al proyecto liberal de finales del siglo XIX*. En: Emilia Velázquez, Eric Léonard, Odile Hoffman y M.-F. Prévôt-Schapira. *El Istmo mexicano: Una región inasequible. Estado, poderes locales y dinámicas espaciales (siglos XVI – XXI)* México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Institut de Recherche pour le Développement.

VELHO, Gilberto (1988) “Memória, identidade e projeto.” En: Gilberto Velho. *Projeto e metamorfose. Antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Zahar ediciones.

WALSH, Catherine (2002) “(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador” En: *Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades*. Norma Fuller (ed.) Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

WILLIS, Paul (1991) *Aprendendo a ser trabalhador*. Porto Alegre: Artes médicas.

YAMADA, Gustavo (2007) *Retornos a la educación superior en el Mercado Laboral: ¿Vale la pena el esfuerzo?*, Documento de trabajo #79. Lima: Universidad del Pacífico – CIES.