



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA  
UNIDAD XOCHIMILCO**

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
POSGRADO EN DESARROLLO RURAL  
NIVEL MAESTRÍA**

**"EL VALOR DE LO LOCAL EN LOS PROCESOS DE  
CAPACITACIÓN: EL CASO DE LAS MUJERES OTOMÍES DE  
SANTA INÉS, HUEHUETLA, HIDALGO."**

**T E S I S  
PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRA EN DESARROLLO RURAL  
PRESENTA:**

**Rocío Mariela Espinosa Mejía**

**Directora: Dra. Sonia Comboni Salinas**

**México, D.F.**

**Julio de 2013**

A mi familia por estar y apoyarme siempre, los quiero mucho.

A Izkalotzin Zepayeuatzin<sup>†</sup> por su cariño y seguir conmigo.

A toda la gente maravillosa de la Otomí-Tepehua.

A las mujeres de Santa Inés,  
Infinitas gracias por confiarme su amistad, su charla, sus risas y compañía.  
Todo mi respeto y admiración.

A mí querido e histórico HHH. Herpetario

Al solidario y extraordinario Sector Zoogocho.

A Yes y Carlos, por encaminarme en esto de lo rural.

A Chava y Oralia, por sus consejos y enseñanzas prácticas.

A Dalia y Miguel, mis queridos y admirados sociólogos de cabecera, que me hacen problematizar  
en mi vida laboral y cotidiana.

Al Posgrado y a su profes, por darme la oportunidad de aprehender la cuestión social.

## ÍNDICE

<b>Introducción</b> .....	5
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>CONTEXTO DE LA REGIÓN OTOMÍ-TEPEHUA (ROT)</b> .....	21
1.1 ¿Por qué región Otomí-Tepehua?.....	22
1.2 Ubicación regional y Características socioeconómicas.....	24
1.3 ¿Pérdida de la lengua? .....	28
1.4 Dinámica productiva y económica.....	30
1.5 Sistemas de agro-biodiversidad .....	32
1.6 Dinámica histórico-social de la región .....	40
1.6.1 Diversidad y diferencia: Los Hñahñu del Valle y los Otomite de la sierra .	41
1.6.2 Historia en la otomí-tepehua .....	42
1.7 Formas de organización comunitaria en la región.....	45
1.7.1 Cargos y trabajo comunitario.....	49
1.7.2 La política y los cacicazgos locales.....	50
1.9 La comunidad de estudio: Santa Inés, Huehuetla .....	52
1.9.1 La organización de las fiestas en la comunidad de Santa Inés.....	55
1.9.2 La fiesta de Carnaval .....	56
1.9.3 La fiesta de Todos Santos .....	60
<b>CAPITULO II</b>	
<b>LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE</b> .....	63
2.1 Sobre el concepto de enseñanza- aprendizaje .....	63
2.2 La escuela en contextos rurales indígenas .....	70
2.3 Las Instituciones gubernamentales y la capacitación en la región .....	74
2.3.1 El Instituto de Capacitación para el Trabajo en el estado de Hidalgo (ICATHI) y la capacitación formal .....	77
2.3.2 Los instructores de capacitación .....	79
2.3.3 La oferta educativa y el modelo pedagógico .....	81
2.3.4 Los cursos de capacitación agropecuaria .....	84
2.4 Los programas con enfoque de género de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblo indígenas (CDI) .....	87

2.5 La capacitación para medio rural .....	93
--	----

### **CAPITULO III**

#### **LAS MUJERES DE SANTA INÉS:**

<b>VIDA COTIDIANA Y LA CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN PROCESOS DE CAPACITACIÓN</b> .....	98
3.1 La familia campesina-indígena de Santa Inés.....	99
3.2 Las mujeres otomíes de Santa Inés. ....	105
3.3 Las mujeres y el trabajo en el traspatio .....	108
3.4 Las generaciones de mujeres en la familia .....	110
3.5 Mujeres y la construcción de su identidad en la vida cotidiana .....	113
3.6 La construcción de expectativas y las motivaciones de las mujeres en relación a los cursos de capacitación .....	119
3.7 La re-construcción y apropiación de los espacios: De los cursos de capacitación a los procesos de enseñanza- aprendizaje .....	124
3.8 Espacios de reunión, espacios de enseñanza-aprendizaje.....	129
3.9 El potencial de los espacios de enseñanza-aprendizaje ¿qué generan estos espacios? .....	132

### **CAPITULO IV**

#### **ENTRE ROLES Y SABERES. EL PAPEL DE LAS MUJERES EN LA CONSTRUCCIÓN DE ALTERNATIVAS DE DESARROLLO EN LA REGIÓN**

.....	139
4.1 Sobre el desarrollo en la Otomí-Tepehua.....	139
4.2 La organización y participación ¿desde dónde? .....	142
4.3 El complejo camino de las mujeres en su construcción como Sujeto Social.....	145
4.4 Una primera propuesta: Género, cultura y diálogo de saberes como ejes transversales a incorporar en los procesos de capacitación en la Región Otomí- Tepehua.....	148

#### **A modo de conclusión**

<b>LOS RETOS DEL TRABAJO CON MUJERES Y LOS PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE</b> .....	160
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	169

## Introducción

Desde hace algún tiempo, mi experiencia en los procesos de desarrollo rural ha implicado formas de intervención en el trabajo con mujeres otomíes de la Región Otomí-Tepehua en el estado de Hidalgo. La estancia en diferentes comunidades, la convivencia con la gente, la observación de la dinámica social de las familias y las transformaciones de los roles de la mujer en la región; el cómo éstos han cambiado por distintos motivos (la influencia de políticas públicas, procesos de migración interna, circunstancia de muerte de la pareja o abandono, entre otros)<sup>1</sup>, me plantean varias interrogantes que considero importante trabajar para comprender los procesos de capacitación, y al mismo tiempo, mejorar las herramientas de los mismos con base en las experiencias de las propias mujeres.

Esta investigación nace siete años atrás, del trabajo práctico en procesos de capacitación en el medio rural. El primer acercamiento con el trabajo y desarrollo comunitario en la región Otomí-Tepehua, se dio en el Instituto de Capacitación para el Trabajo en el Estado de Hidalgo (ICATHI), a través de cursos de capacitación en producción animal dirigidos a grupos de mujeres indígenas, como requisito de proyectos productivos financiados por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) en distintas comunidades de los municipios de Huehuetla, San Bartolo Tutotepec y Tenango de Doria.

A partir de ello comienzo a problematizar el contexto, sobre lo que implican este tipo de proyectos y capacitaciones en la vida cotidiana, y los espacios donde se desenvuelven las mujeres, específicamente en la comunidad de Santa Inés Huehuetla.

---

<sup>1</sup> Lourdes Arizpe, (México: UNAM 1989) *La mujer en el desarrollo de México y América Latina*, Centro Regional e Investigaciones Multidisciplinarias, 271.

Bajo el contexto de pobreza y marginación estructural que caracteriza a la región, la situación de las mujeres es precaria, no sólo económicamente, sino que además, las mujeres adultas tienen pocas posibilidades de asistir a la escuela, sobre todo en contextos en que la educación formal no es vista como una necesidad para su desarrollo futuro. El imaginario social ha construido a partir de la concepción de la mujer y su rol históricamente establecido (social y cultural), una forma de ser para las mismas y un aprendizaje basado, más bien, en la reproducción de las formas sociales. Ello implica que el papel de las mujeres tradicionalmente se desenvuelva en el ámbito doméstico familiar.

Las mujeres de Santa Inés, en su mayoría ayudan o se dedican a las actividades del hogar. Como preparar los alimentos, acarrear leña, cuidar a los hijos, el manejo del huerto familiar y del sistema de producción animal, lo cual les da seguridad económica por ser visto como un ahorro familiar. Ellas dicen que estas actividades son la que siempre han tenido, y que por ello, a los hombres les toca hacer el trabajo pesado, como el trabajo de la milpa.

Esta dinámica se define desde la infancia, y son los padres quienes lo inculcan en los diferentes espacios. Las formas del “debe ser” de cada miembro de la familia y el papel que desempeñan en la comunidad, está marcado social y culturalmente; esto les ha permitido definir los roles de género en la comunidad a través de la socialización que se da en las diferentes etapas de la vida. Por ello, el trabajo que las mujeres desarrollan en la unidad doméstica es de vital importancia, en tanto que le ha dado una riqueza indiscutible a las formas de vida de las regiones, como la puntual transmisión de los saberes y conocimientos de la vida cotidiana, social, mística-religiosa y de valores comunitarios.

Sin embargo, la condición estructural-histórica en el medio rural dada por la desigualdad y el empobrecimiento social en México, ha generado relaciones desiguales de producción y comercialización, las cuales se observan a través del intermediarismo en la venta de productos locales como el café, animales y artesanías. Por lo que muchas personas, sobre todo hombres, ven en la migración una alternativa económica.

Esta característica migratoria de la zona, no diferente de otras del país, ha ocasionado un aumento en la carga de trabajo en las actividades que realizan las mujeres. Éstas tienen que fungir como jefas de familia y son las encargadas de realizar las transacciones que se requieren (compra-venta de insumos, comercialización de excedentes). Lo anterior permite ver que: como consecuencia de la movilidad de los hombres, sin dejar los roles que tradicionalmente han sido asignados, las mujeres han tenido que abrirse camino a la vida económica, de manutención de la familia y de las formas políticas de organización de las comunidades. Por lo que se han visto en la necesidad de buscar otras formas de generar ingresos para la familia, y uno de ellos es a través de proyectos productivos que incluyen cursos de capacitación que promueven el mejoramiento de las formas de producción agropecuaria.

A raíz de las reformas neoliberales en la década de los noventa, dictadas por organismos internacionales, como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, el mundo rural fue relegado de la esfera política mexicana. Lo que se pretendía con esta reestructuración era que el país entrara a la lógica de competitividad del mercado, con la modernización de infraestructura productiva y comercialización. Dicha situación sólo benefició a los grandes productores; la mayor parte del campesinado del país no pudo hacer frente a estas reformas debido a las condiciones de pobreza y marginación a las que se sometía, y somete; además de que las condiciones de producción eran, y a la fecha son, totalmente distintas y desiguales.

Con las políticas de ajuste estructural a finales de los ochenta y principios de los noventa, desaparecen los subsidios y apoyos al campo que había en la región, dejando en profunda desventaja a la producción campesina. Por tanto, el campesino tuvo que diversificar aún más sus actividades, ya no pudo dedicar 100% de su fuerza de trabajo a las labores campesinas.

En las regiones rurales e indígenas, “la pobreza ha sido una situación vivencial de naturaleza estructural para la mayoría de la población, la agudización de ésta obedece, si bien al conjunto de medidas de política económica que van

configurando el nuevo orden neoliberal, a factores específicos que caen en un terreno en donde los actores económicos y la estructura productiva registra rezagos y desventajas abismales para desplegar una dinámica productiva capaz de hacer frente a un contexto de mayor competitividad económica. Los impactos se registran para fines de los ochenta y noventa”<sup>2</sup>. Con la agudización de la pobreza, los impactos más severos se registraron en el aumento de la migración a centros urbanos y a ciudades, ocasionando que los hombres fuesen los que tuvieran que desplazarse de su hogar.

Las mujeres, niños y ancianos, quedaron a cargo de las actividades del campo y del hogar. De manera paulatina se observa una feminización del campo y una participación de la mujer en actividades que generalmente correspondían a los hombres. ¿Qué pasa con la posición y la participación de la mujer ante la ausencia de varones en el hogar y la comunidad? La posición en este tipo de espacios confluye en una serie de conflictos y problemas a nivel estructural; se encuentran escenarios que han cambiado al dismantelar el aparato estatal. Se afectó a la familia campesina de manera crítica, en el caso de las mujeres sus condiciones no fueron mejores que antes, “por el contrario, hasta los diagnósticos gubernamentales indican que en las áreas rurales se concentran los mayores índices de pobreza y que son las mujeres, niños y ancianos los sectores más vulnerables”<sup>3</sup>. Estos ajustes obligaron a las mujeres a sortear con más dificultad las carencias con una mayor carga de trabajo y desgaste.

Es a partir de este cambio en las estructuras económicas y sociales que empiezan a surgir programas de apoyo compensatorio que buscan dar énfasis a la “igualdad de oportunidades”. Por lo que el gobierno se enfocó a la competitividad y equidad en zonas rurales, indígenas y urbano marginadas, para promover el “desarrollo” de la mujer en el medio rural mediante el impulso de proyectos con enfoque de género (con la CDI) y de educación para adultos y jóvenes, buscando disminuir la

---

<sup>2</sup> Andrés, Santamaría Santigosa “La alfabetización de las personas adultas como práctica social y dialógica: un encuentro de voces” En *Psicología, Cultura Y Educación. Perspectivas desde la obra de Vigotski*, Antonio Castorina, José Y Dubrovsky (Comp.) (Argentina: 2004).

<sup>3</sup>, Gisela Espinosa y Beatriz Canabal, “Presentación”. *Mujeres en el medio rural* en Cuadernos Agrarios, No.13, (México: Nueva época, 1996), 9.

brecha de analfabetismo a través de la formación técnica en oficios como la capacitación para el trabajo (ICATHI), tal es el caso de la región Otomí-Tepehua.

Vale preguntarse sobre lo qué han implicado estos programas y cursos en la participación de la mujeres indígenas. ¿Cómo se construyen y desarrollan los procesos de capacitación en la región?, específicamente aquellos que se destinan a las mujeres. Mostrar la relevancia de los cursos de capacitación implica entender la forma de su desarrollo por parte de la institución en la región, así mismo, muestra que las instituciones descontextualizan la realidad social, cultural y económica, al tratar de integrar a la población a una dinámica económica productivista de la máxima ganancia, sin tomar en cuenta la realidad del medio en la que se desenvuelve. Por ejemplo: las condiciones de marginación, el alto grado de analfabetismo, la pobreza, las necesidades de aprendizaje y enseñanza.

Para el ICATHI, la definición de capacitación se interpreta de la siguiente manera: “Proceso mediante el cual las empresas proporcionan educación a sus recursos humanos, con el objeto de desarrollar aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan contribuir en forma efectiva al logro de los objetivos institucionales”<sup>4</sup>, es decir, busca formar mano de obra calificada en espera de ser contratada. Sin embargo, en la región no existen las condiciones económicas que permitan dar empleo a las personas que se capacitan, generalmente la población continua migrando a los centros urbanos, a Estados Unidos, o simplemente, olvida lo aprendido en las capacitaciones.

La capacitación tiene dos objetivos: el primero es desarrollar habilidades en el capacitando, y el segundo, integrar al individuo a una dinámica económica para un aumento en sus medios de producción. Este tipo de formación busca dinamizar las condiciones económicas y parte del supuesto de que las necesidades de formación de los sujetos y las condiciones económicas-sociales en el medio rural son homogéneas.

---

<sup>4</sup> Instituto de Capacitación para el trabajo en el estado de Hidalgo, “Diseño e impartición de cursos de capacitación: el curso Basado en NTCL” (México: ICATHI 2006), 30.

El modelo pedagógico en que se basan los institutos de capacitación, es el Enfoque Basado en Competencias, “orientado a responder con mayor pertinencia a las necesidades de formación de recursos humanos que demanda el mercado laboral, en el marco de competitividad resultante de los procesos mundiales de globalización económica. Un elemento esencial del modelo es la definición de estándares de ejecución acordados con representantes del sector productivo y que se estipulan en las denominadas: Normas Técnicas de Competencia Laboral (NTCL)”<sup>5</sup>. El trabajo sobre el diseño de estas normas sigue lineamientos que poco o nada se adaptan a la realidad social, educativa y cultural que predomina en las distintas regiones del estado de Hidalgo.

El ICATHI, dentro de su plan de acción, plantea elaborar un “traje” (curso) a la medida y/o necesidades de los capacitados; sin embargo, el modelo de “Competencias” busca uniformar y formar para competir en el mercado laboral, es decir, mercantilizar el proceso de enseñanza para que en tiempos mínimos de ejecución se lleve a cabo la integración del sujeto al mercado productivo.

También busca homogeneizar los planes y programas de estudio adaptándolos a las necesidades de los mercados urbanos, y no al contexto rural e indígena donde tiene presencia esta institución de capacitación. En este tipo de capacitación basado en competencias, se exigen modos de pensamiento descontextualizados, sobre todo porque se trabaja con realidades lejanas al sujeto, lo que choca de manera directa con su modo y forma de pensar, actuar y trabajar.

Este mecanismo se aplica tal cual en el medio rural. Pretende que las necesidades de capacitación seas iguales para toda la población y especialmente para las mujeres quienes en su mayoría (representan el 80 %) son las “beneficiarias” de este tipo de servicios.

A pesar de que la institución ofrece cursos para que la gente pueda auto-emplearse, la situación económica no sólo familiar, sino regional, provoca que las personas aprendan “algo”, pero que únicamente se quede allí. El instituto no

---

<sup>5</sup> Instituto de Capacitación para el trabajo en el Estado de Hidalgo, “NTCL”, 30.

acompaña los procesos más allá de la “formación para el trabajo”, es decir, la formación queda aislada de todo proceso de continuidad. Y si bien el instituto maneja una incubadora de empresas que da “seguimiento” a los cursos con mayor “éxito”, pocos proyectos se han incubado debido a que el proceso de elaboración, gestión y acompañamiento, lo que el instituto llama “elaboración del plan de negocios”, es tardado (de dos a tres años), además de que requiere de una serie de requisitos burocráticos y tiempo invertido que las personas no están dispuestas a perder.

Como se dijo anteriormente, el 80% de la participación en los cursos de capacitación lo realizan las mujeres que difícilmente asistieron a la escuela (algunas son analfabetas y otras sólo asistieron a los tres primeros grados de educación básica), y ésta se debe a la “obligación” de poner en marcha el proyecto de animales que alguna institución de gobierno (CDI) les financió.

Así, bajo este contexto, la capacitación institucional básicamente busca sustituir una forma de conocimiento por otra. Por ello el lenguaje con el que se trabaja es técnico, ajeno al cotidiano de las mujeres que asisten a los cursos, situación que se refleja en la forma de enseñar, la cual es vertical. Esto dificulta el involucramiento y desenvolvimiento de las mujeres, sobre todo porque ellas consideran que sólo el instructor sabe, y que por lo tanto, si no aprenden a hacer las actividades en el tiempo y forma en el que se brinda el curso, recibirán regaños, burlas o insultos. Porque se les ha hecho creer que sólo son receptoras de información mientras el instructor dicta sesión, y consideran que la experiencia que tienen en relación al manejo de sus animales no tiene valor porque no fueron a la escuela, dificultando así el aprendizaje. En algunas ocasiones las participantes suelen abandonar los cursos porque no comprenden de qué se trata, en otras permanecen en ellos sólo como parte del requisito institucional que las obliga a “capacitarse” en algún oficio.

De esta manera, observamos que la capacitación ofertada por el ICATHI tiene poco impacto; las condiciones de vida de las mujeres poco cambian después de recibir un curso y da cuenta de que difícilmente existe interés institucional en los

cursos, por lo que escasamente se estimula el proceso de participación e integración de elementos socioculturales y económicos, que harían efectiva la capacitación.

Ante esta forma en que se desarrollan los cursos de capacitación, surge entonces la siguiente pregunta ¿Cuál es el papel de las mujeres en los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la capacitación? Porque encontramos que la compleja realidad en la que se desenvuelven las mujeres en el medio rural, marca ritmos distintos en relación a los aprendizajes formales que brinda el ICATHI.

El acompañar a mujeres de distintas edades (18 hasta 60 años de edad aproximadamente) que habían participado en cursos de capacitación relacionados con el manejo animal (manejo de ovinos y producción porcina), permitió entender sus dinámicas cotidianas y hacer evidente que sus necesidades de aprendizaje, sus experiencias, motivaciones y expectativas son distintas, sobre todo en el caso específico como la comunidad de Santa Inés. En este proceso de trabajo, se observó que las mujeres se educan en la cotidianidad de la vida, a través del trabajo empírico que implica una práctica de ensayo-error; aprenden, construyen, transforman, y transmiten a los hijos las formas culturales y sociales de la vida comunitaria.

Es decir, ¿Por qué hablar de procesos de capacitación distintos? Porque a partir de la experiencia previa y de la visión institucional obtenida de los servicios de capacitación con mujeres, se observó que los cursos de capacitación se imparten de forma procedimental. Éstos se limitan al desarrollo de habilidades y destrezas, no se ven como proceso y por tanto no toman en cuenta el contexto en que se desarrolla y desvaloriza el conocimiento previo que las mujeres han adquirido en la práctica de su vida cotidiana.

Conocer la forma en que se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la capacitación en el medio rural, es ver más allá de la transferencia de un determinado número de técnicas y horas. Implica también revalorizar el conocimiento que las mujeres han construido a lo largo de su práctica cotidiana, lo

que puede favorecer a generar procesos de transformación social desde espacios locales.

Las preguntas que guiaron esta investigación son: 1. ¿Qué tipo de capacitación se requiere en la región para que se reconozcan y fortalezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de prácticas socioculturales de las mujeres? 2. ¿Qué implicaría el reconocimiento de los conocimientos previos de las mujeres en los procesos de capacitación para el desarrollo de la región Otomí- Tepehua? 3. ¿Cómo construyen y transmiten el conocimiento las mujeres de la comunidad de Santa Inés? 4. ¿De qué forma se construyen los roles de género las mujeres de Santa Inés?

Los conceptos que ayudaron a problematizar esta investigación fueron: proceso de enseñanza-aprendizaje, capacitación, identidad, mujeres, género, vida cotidiana y espacios de participación. Cabe señalar que como tal, no hay un apartado explícito en relación al marco teórico, ya que en cada capítulo se van desarrollando los conceptos y se encuentran presentes a lo largo de la investigación. Así pues, se busca entrelazar los conceptos para dar cuenta de la complejidad al tratar de comprender a las mujeres rurales en sus distintas dinámicas a nivel individual y colectivo.

La idea central del documento, el objetivo general, gira en relación a analizar el cómo lograr capacitaciones significativas y pertinentes, fundamentadas en los conocimientos previos, necesidades y situaciones de las mujeres para que sean verdaderamente solucionadores de sus situaciones concretas y generen procesos de transformación social a nivel local.

Los objetivos específicos buscan analizar la forma en cómo se construyen las mujeres los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se involucran en la vida cotidiana, y la manera en que los programas de capacitación cubren sus necesidades de aprendizaje, o bien, qué elementos harían falta para incidir en la valoración en sus espacios cotidianos.

Se intentan plantear ejes transversales a considerar cuando se trabajen procesos de capacitación que contribuyan para que las mujeres, además de aprender un oficio que mejore las condiciones de su producción, también propicien la construcción de espacios de reflexión colectiva sobre su ser y su estadía en el mundo desde una mirada profunda, es decir, de lo que implica ser mujer en su comunidad. Esto podría propiciar procesos de transformación local y regional.

## **Metodología**

El caminar entretejiendo historias y luchas de sobrevivencia con las mujeres de Santa Inés, representa una experiencia que me permitió conocer y entender las relaciones sociales en las que se desenvuelven e interactúan, así como los conflictos y tensiones que se desentrañan en todo proceso de enseñanza-aprendizaje formal (capacitación) e informal (vida cotidiana).

Llegar a Santa Inés, fue una experiencia que me permitió abrirme a una realidad compleja y distinta a cuestiones técnicas que me habían enseñado durante la formación en Medicina Veterinaria y Zootecnia en la UNAM, sobre el trabajo en y con comunidades. Esta comunidad marcó la forma en que empecé a ver el medio rural, y sobre todo, el trabajo de intervención con mujeres. Escuché y entendí que conocen su medio, que en cada momento de su vida cotidiana lo transforman.

Es por ello que para el abordaje de esta investigación, se hizo uso de la metodología cualitativa, la cual permitió comprender, analizar e interpretar la realidad privilegiando el significado de los sujetos que la dotan.

Para esta metodología se utilizaron herramientas de análisis social, así, “de este modo, en cualquiera de las técnicas (entrevista, observación participante, biografías, intervención en grupo, etcétera), el investigador se involucra personalmente en el proceso de acopio; en cierto sentido el investigador es parte del instrumento de recolección, pues mientras lo aplica está activo social e intelectualmente: debe reflexionar, intervenir y controlarse constantemente para obtener lo que busca y para orientar su trabajo. La recolección de información en este caso es distinta a la convencional, ya que se pone en juego la capacidad de

empatía del investigador, la comprensión del otro y del contexto en que se desenvuelve”<sup>6</sup>. Es decir, la utilización de esta metodología permitió dotar de significado las ideas, subjetividades y contextualizar el cotidiano de los sujetos.

La observación participante dejó conocer las actividades cotidianas de los sujetos de estudio. Esta herramienta “produce una relación entre el observador y el fenómeno observado, pero en esta interrelación, el observador capta a las situaciones que ocurren más significativas y las interpreta apoyándose en su marco teórico, logrando un conocimiento mucho más completo y sistemático del procesos que estudia”<sup>7</sup>. Es decir, no sólo fue la interacción constante y la estancia en la comunidad las que permitieron un mayor acercamiento con las mujeres, sus actividades diarias y su desenvolvimiento en los distintos espacios cotidianos, sino que esto sirvió como base para poder reflexionar en torno a su identidad, su vida cotidiana, las formas de aprendizajes, su cultura y la forma en que se construye el género en la comunidad.

Este observar, dio cuenta de las múltiples dimensiones en que se desenvuelven las mujeres, quienes tienen un lugar y rol específico en la comunidad, que se entrelaza con la reproducción social de la familia, por ejemplo: labores del hogar, la milpa y los asuntos comunitarios.

La confianza y el respeto construidos en la interacción de la investigación y en el trabajo productivo con las mujeres, permitió conocer sus pensamientos a través de sus formas de mirar y estar en el mundo, su sentir. Por medio de entrevistas a profundidad se conoció más allá del trabajo productivo, fue posible entrar a la compleja subjetividad de las mujeres de Santa Inés, entender parte del comportamiento al que reaccionan con agentes que intervienen en su comunidad.

En las entrevistas no dirigidas y las trayectorias de vida, se identificaron sus actividades cotidianas, los momentos que marcaron su vida, la forma en que aprendieron, las transformaciones generacionales, la forma en que participan en

---

<sup>6</sup> María L. Tarrés “Observar, escuchar y comprender, sobre la tradición cualitativa en la investigación social”, (México: PORRUA-COLMEX- FLACSO, 2008), 18.

<sup>7</sup> Oscar Zapata, *Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*, (México: Edit. Pax, 2005), 295.

distintas actividades institucionales, así mismo, la manera en que se construye su identidad como mujeres otomíes. La voz expresada a través de este tipo de herramientas fue muy valiosa porque permitió analizar “cómo se relaciona el individuo así mismo, su familia y a su comunidad”<sup>8</sup>.

En este platicar se observaron las actitudes y gesticulaciones. Se escucharon anécdotas e historias, lo que permitió dar cuenta de cómo construyen las mujeres su cotidiano, “en donde los sujetos no sólo se insertan dentro de un engranaje más de la maquinaria de la reproducción, sino que recuperan la capacidad para recrear sus circunstancias”<sup>9</sup>.

De igual forma se realizaron entrevistas formales a personal del ICATHI que brindan apoyo en capacitación, de igual manera se intentó entrevistar a personal de la CDI que coordina los programas con enfoque de género. Desafortunadamente no se obtuvo una respuesta positiva y sólo se utilizó información de gabinete y se contrastó con las experiencias de algunas mujeres que han participado en proyectos financiados por esta institución.

Para la elaboración de entrevistas, fue de utilidad construir cuadros con preguntas temáticas por ejes de análisis para el abordaje en campo. En el tratamiento de la información, se utilizaron cuadros de análisis que permitieron ordenar y triangular la información, de esta manera se retomaron en la argumentación de las reflexiones y análisis.

### **Sobre la estructura de los capítulos**

La tesis está estructurada en cuatro capítulos en los cuales se plantea una serie de preguntas que tienen el fin ayudar a problematizar el desarrollo de los mismos. Así, tenemos que:

El Objetivo del **Capítulo uno** es contextualizar la región Otomí-Tepehua y posteriormente a la comunidad de Santa Inés. Problematizar el contexto regional

---

<sup>8</sup> Zapata, “*Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*”, 261.

<sup>9</sup> León, Emma (México: Antrophos, 1999), *Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana*, 44.

permite introducir en posteriores capítulos la discusión sobre las mujeres en los procesos de capacitación.

Así pues, la pregunta que guiará el desarrollo del capítulo es: ¿cómo se ha construido la región otomí Tepehua?, región sociocultural como lo plantea Gilberto Giménez, la cual es entendida no sólo como una división político-económica, sino como parte de un territorio que comparte una historia, identidad, elementos culturales y relaciones sociales.

Este capítulo tiene cuatro apartados. El primero aborda la ubicación geográfica y sus características socio-económicas (lengua, acceso a servicios, estadísticas de la población). La segunda parte se centra en el sistema de agro-biodiversidad, entendido como un sistema integral de producción y consumo que representa una forma de adaptación productiva de los habitantes de la región y está integrada por el sistema milpa, el cafetal, los recursos forestales y el sistema de traspatio. La tercera parte plantea la dinámica histórica y social de la región, así como una breve discusión sobre la diferencia entre Hñahñu del Valle y el Otomite de la sierra; posteriormente se describen las formas de organización presentes en la región. La última parte del capítulo introduce al contexto local-comunitario de Santa Inés; se identifican elementos generales de las fiestas más representativas como el carnaval y todos Santos, los que posteriormente servirán para analizar la construcción de la identidad, la división sexual de los roles y la asignación de roles de género de las mujeres de Santa Inés.

Abordar el contexto socio-histórico de la región es importante para comprender dinámicas en las que se desenvuelven los sujetos: las mujeres otomíes de Santa Inés, las cuales viven en una realidad compleja y diversa, llena de tensiones y conflictos.

En el **Capítulo dos** el objetivo es problematizar en relación a los procesos de enseñanza aprendizaje, formal y no formal. En la no formal se discutirá sobre la manera en que se construye el conocimiento a partir de procesos de enseñanza-aprendizaje desde las prácticas cotidianas concretas, en esta etapa de la

discusión se parte del planteamiento de Vigotsky, quien plantea que la importancia de los procesos de enseñanza representa un bagaje empírico basado en la cultura e historia del sujeto

El análisis dejará ver que los procesos de enseñanza-aprendizaje formales impartidos por las instituciones que intervienen en la región (ICATHI y CDI), subordinan las formas de aprendizaje de los sujetos, los cuales construyen conocimiento en la vida cotidiana y en sus prácticas culturales; y dejará ver que la forma en que intervienen estas instituciones responde a una política indigenista que tiene como objetivo que los sectores “vulnerables” estimulen su productividad, y que la población en zonas rurales se convierta en lo que el estado necesita para entrar en la modernidad. Por tanto, “la dificultad de tal transformación: parece muy difícil que el indio olvide totalmente su lengua, costumbres e ideas para adquirir otras radicalmente distintas”<sup>10</sup>.

Es decir, encontramos un discurso que habla del mejoramiento de la calidad de vida de la población indígena a partir de un “desarrollo” basado en las necesidades externas, más que en las necesidades de la población de la región. Ejemplo de ello son los proyectos productivos que pretenden financiar producciones de traspatio para transformarlas en pequeñas microempresas rentables, fomentando el individualismo y creando una conciencia de empresario rural sin tomar en cuenta el contexto regional y desconociendo las formas socio-organizativas propias del mundo campesino e indígena, las cuales son distintas a las lógicas empresariales y de mercado.

En el **capítulo tres** el objetivo es caracterizar a las mujeres para entender cómo construyen su identidad en los espacios cotidianos. Además de conocer cuáles son las motivaciones y expectativas que influyen para participar en cursos de capacitación, lo que es necesario si se quiere entender la forma en que las mujeres re-configuran y se apropian de los espacios institucionales (formales). Así mismo, cómo construyen situaciones de enseñanza- aprendizaje, que permitan

---

<sup>10</sup> Luis Villoro, *Los Grandes Momentos del Indigenismo en México*, (México: Casa Chata, 1979), 220.

generar espacios de transformación o de posibilidad para la valoración de las mujeres en su entorno.

En este tenor, se partió de los conceptos de familia campesina, construcción de género en la comunidad de Santa Inés e identidad. Ya que las mujeres se desarrollan en distintos tiempos y espacios (familia, producción de traspatio, fiestas, madres), son en estos momentos de la vida cotidiana donde se entretajan estos elementos y se hacen más visibles para su análisis.

Este capítulo dejó ver la importancia de mirar y reflexionar en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje desde diferentes espacios cotidianos en los que se desenvuelven las mujeres, para posibilitar entre ellas que piensen, cuestionen su situación y propongan alternativas. Se trata, como diría Dussel, “partir de la cultura para tener conciencia crítica y desarrollarla”<sup>11</sup>. Es decir, problematizar y empezar a pensarse desde su propia cultura generando un diálogo que permita entender y enriquecer para construir a partir de lo propio, estableciendo un “diálogo con la modernidad para desarrollar su cultura”<sup>12</sup>.

Reconocer sus experiencias y su memoria es recordar que, cotidiana e históricamente, han “sufrido exclusión, discriminación, colonialismo, sexismos”<sup>13</sup>. Y por tanto, pensar desde los espacios apropiados -sin olvidar esa historicidad-, hará posible deconstruir y empezar a formar un diálogo que genere tensión y permita desde su mirada y sus formas de hacer las cosas, ver la diversidad cognitiva del mundo y reconocer que todo el conocimiento es incompleto; que necesita de las otras formas de ver el mundo para complementarse.

El **capítulo cuatro** tiene como objetivo integrar los elementos que se han trabajado a lo largo de este documento (aprendizajes, identidad, vida cotidiana, género) para sugerir ejes transversales a considerar que planteen procesos de capacitación que reconozcan a las mujeres otomíes como sujetos sociohistóricos, capaces de construir conocimientos y de transformar sus realidades.

---

<sup>11</sup> Enrique Dussel, “Diálogo intercultural”, (Conferencia Magistral presentada en la feria del libro de Guadalajara, México, 2009).

<sup>12</sup> Dussel, “Diálogo intercultural”.

<sup>13</sup> Boaventura De Sousa Santos, “¿Por qué las epistemologías del sur?”, (Conferencia Magistral presentada en El Colegio de México, 2012)

Para ello se realiza una discusión sobre organización, participación y desarrollo en relación a la forma en que se ha impulsado en la región. Es decir, un modelo lineal de crecimiento económico, el cual no reconoce la diversidad no sólo productiva, sino sociocultural, que reduce a simple folclor la vida cotidiana de las comunidades y continúa reproduciendo estructuras de dominación histórica, presentes en la otomí-Tepehua.

Por último, se plantea que cualquier alternativa al desarrollo debe empezar por los sujetos que viven en una realidad específica, y que las mujeres son un pilar necesario en la construcción de cualquier propuesta que permita cambiar las condiciones de vida de las comunidades. Por tanto, se debe prestar atención a la emergencia de un sujeto histórico social en construcción: las mujeres otomíes de Santa Inés.

Las **conclusiones** de esta investigación permiten vislumbrar que en cualquier proceso de intervención se debe partir del contexto de los sujetos para plantear herramientas que permitan generar estrategias de enseñanza- aprendizaje, para incidir en la compleja dinámica de la mujer en su entorno cotidiano y valorar los conocimientos que han adquirido en la práctica. Ello podría repercutir en el desarrollo de la región desde la visión de los sujetos.

Permite ver que falta mucho camino por recorrer para entender las relaciones (sociales, económicas, culturales) que se entretienen en el medio donde se desenvuelven las mujeres. Que con su lucha diaria, en la misma cotidianeidad, frente a la reproducción de sus formas de vida y en la resistencia a la misma a veces de forma pasiva, a veces activa, otras inconsciente, tácita o explícitamente, pueden transformar poco a poco su realidad. Se permiten saber, ver y ser mujeres de respeto y admiración. Esta investigación sólo documenta y reflexiona una parte de los espacios en los que se desenvuelven y transforman las mujeres de Santa Inés.

## **CAPÍTULO I**

### **CONTEXTO DE LA REGIÓN OTOMÍ-TEPEHUA (ROT)**

El Objetivo de este capítulo es contextualizar la zona de estudio, primero la región Otomí-Tepehua y posteriormente, a la comunidad de Santa Inés.

Abordar el contexto socio-histórico de la región es importante para comprender dinámicas en las que se han constituido los sujetos de estudio: las mujeres otomíes de Santa Inés, las cuales viven en una realidad compleja y diversa, llena de tensiones y conflictos.

Así pues, la pregunta que guiará el desarrollo del capítulo es: ¿cómo se ha construido la región otomí Tepehua? Región entendida no sólo como una división político-económica, sino como parte de un territorio que comparte una historia, identidad, elementos culturales y relaciones sociales.

Este capítulo tiene cuatro apartados. El primero aborda la ubicación geográfica y sus características socio-económicas (lengua, acceso a servicios, estadísticas de población). La segunda parte se centra en el sistema de agro-biodiversidad, entendido como un sistema integral de producción y consumo que representa una forma de adaptación productiva de los habitantes de la región, y que está integrada por el sistema milpa, el cafetal, los recursos forestales y el sistema de traspatio. La tercera parte plantea la dinámica histórica y social de la región, así como una breve discusión sobre la diferencia entre Hñahñu del Valle y el Otomite de la sierra, posteriormente se describen las formas de organización presentes en la región. La última parte del capítulo introduce al contexto local-comunitario de Santa Inés; se identifican elementos generales de las fiestas más representativas como el carnaval y todos Santos, los que posteriormente servirán para analizar la construcción de la identidad de las mujeres de Santa Inés.

## **1.1 ¿Por qué región Otomí-Tepehua?**

Si bien administrativamente Hidalgo cuenta con 84 municipios, de acuerdo a la división económico-administrativa la Región Otomí-, Tepehua abarca los municipios de Tenango de Doria, San Bartolo Tutotepec, Huehuetla, Acaxochitlán, Metepec y Agua Blanca. Sin embargo, con base en el concepto de región socio-cultural planteado por Gilberto Giménez, concepto amplio que incluye rasgos sociales, culturales, identitarios e históricos, los municipios de Tenango de Doria, San Bartolo Tutotepec y Huehuetla, para fines de esta investigación, se denominarán como Región Otomí Tepehua (ROT), que será el territorio donde se desarrollará la investigación.

Por ende, se hace necesario explicar brevemente los conceptos de territorio y región. Para Gilberto Giménez el territorio está formado por capas o planos que han sido históricamente constituidos (Estado, municipio, región y localidad) y que no son continuos. En estas capas se distinguen dos tipos de territorios: el próximo o identitario, el cual hace referencia a la comunidad o al espacio más cercano donde se desarrolla la vida cotidiana y el territorio más vasto, donde se engloba al Estado-Nación. En este intermedio se encuentra la región que funge como un puente o bisagra donde conectan estos dos planos.

El territorio es un espacio que, si bien abarca dimensiones económicas, sociales y políticas en determinadas sociedades, sus funciones no sólo se reducen a una dimensión material, también en él los sujetos reflejan sus formas de concebir el mundo, es por tanto material y simbólico.

Giménez dice que el “territorio no se reduce a ser un mero escenario o contenedor de los medios de producción y de la organización del flujo de mercancías, capitales y personas, sino también un significante denso de significados y un

tupido entramado de relaciones simbólicas”<sup>14</sup>. Lo anterior nos dice que el concepto de territorio está íntimamente ligado al concepto de cultura, ya que abarca la dimensión, “simbólico expresiva de las prácticas sociales”, en sus elementos objetivados -productos materializados- y subjetivados. Por tanto, el concepto de cultura sería: “el conjunto de signos, símbolos, representaciones, modelos, actitudes, valores... inherentes a la vida social”<sup>15</sup>. Es decir, está en todas partes y se puede representar a través de tres dimensiones que no son dissociables.

La primera dimensión como comunicación, es decir, a través de signos y símbolos, por ejemplo, en la otomí-Tepehua, sería la lengua, el vestido, la alimentación. La segunda dimensión sería “el stock de conocimientos” que abarcaría las creencias y los conocimientos prácticos en torno a la vida cotidiana; estas dos dimensiones serían la forma objetivada de la cultura. La última dimensión sería “la visión del mundo que hace referencia a la forma en que le dan sentido a la acción y permiten interpretar el mundo”, ésta última sería la forma subjetivada de la cultura.

Ahora bien, la cultura y el territorio se relacionan en tanto que el territorio es como el papel donde se inscriben las huellas de la historia, la identidad, la lengua (otomí y Tepehua), los valores y significados de las prácticas de los pobladores. Por ejemplo: (el carnaval, la fiesta de todos santos, las cuevas, los ciclos agrícolas), y también el sentido de pertenencia que hace referencia al lugar y al papel específico que los pobladores comparten y que los hacen ser parte de la región.

Así, tenemos que la definición de región sociocultural es la bisagra que articula dos territorios, ya que es más grande que una localidad y más pequeño que un estado-nación, y ese intermedio también articula relaciones materiales y simbólicas. Por tanto, es “un constructo cultural imbricada en la región geográfica, económica o geopolítica, el cual puede o no coincidir con los límites correspondientes a estas últimas”<sup>16</sup>. Es decir, que no sólo hace referencia a una división política o administrativamente asignada, sino que comparte una geografía,

---

<sup>14</sup> Gilberto Giménez, “Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural”, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, (México: UNAM, 1998).

<sup>15</sup> Giménez, “Territorio, cultura e identidades”, 12.

<sup>16</sup> Giménez, “Territorio, cultura e identidades”, 12.



tropicales (en San Bartolo Tutotepec y Huehuetla) con bancos de neblina la mayor parte del año.

Esta región se caracteriza por su riqueza cultural y su biodiversidad, pero también se halla inmersa en “graves problemas de desigualdad, salud, educación e infraestructura”<sup>18</sup>.

Los municipios de Tenango de Doria, Huehuetla, San Bartolo Tutotepec, son considerados en las estadísticas<sup>19</sup> con índices de desarrollo Humano (IDH) medio-bajo, por lo tanto, se encuentran en una posición demandante<sup>20</sup>. Lo que muestra que el nivel de vida, los ingresos familiares y los servicios son poco eficientes y no dan cobertura a toda la población de la región, por lo que se observan niveles elevados de mortalidad infantil, alto gado de analfabetismo, desempleo y migración a centros urbanos nacionales y extranjeros. (Ver tabla 1).

Nombre	Tasa de mortalidad infantil	% de personas de 15 años o más alfabetas	% de las personas de 6 a 24 años que van a la escuela	PIB (per cápita en dólar ajustados)	Índice de sobrevivencia infantil	Índice de nivel de escolaridad	Índice PIB per cápita	Índice de desarrollo Humano (IDH)	Grado de Desarrollo humano	Lugar
Huehuetla	43.5	59.1	60.7	2608	0.693	0.596	0.544	0.611	Medio bajo	2077
San Bartolo Tutotepec	46.6	56.1	60.0	2317	0.668	0.574	0.525	0.589	Medio bajo	2183
Tenango de Doria	37.6	69.2	60.0	2423	0.738	0.661	0.532	0.644	Medio bajo	1836

Elaboración propia a partir de datos del CONAPO 2010

Según el Consejo Nacional de Población (CONAPO), con cifras del Censo de Población y Vivienda 2010, el estado de Hidalgo ocupa el sexto lugar a nivel nacional en índice de marginación<sup>21</sup>, con un grado de marginación<sup>22</sup> alto.

<sup>18</sup> Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, “Indicadores del XII Censo General de Población y Vivienda 2010”, <http://www.inegi.mx>. Consultada en Mayo de 2010.

<sup>19</sup> Sitio web oficial del Consejo Nacional de Población, [www.conapo.gob.mx](http://www.conapo.gob.mx).

<sup>20</sup> Los parámetros que toma el IDH son larga vida y saludable (calculada a partir de la esperanza de vida a la nacer), educación (calculada a partir de la tasa de alfabetización de adultos) y nivel de vida digno (el ingreso per cápita en dólares)

<sup>21</sup> Es una medida que agrupa los valores relativos de nueve indicadores socioeconómicos, con la finalidad de diferenciar unidades territoriales según las carencias padecidas por la población como resultado de falta de acceso a la educación, residencia en viviendas inadecuadas, ingresos monetarios insuficientes y residencia en localidades pequeñas. Permite identificar áreas geográficas de acuerdo a su grado de carencias y rezagos estructurales. Con ello señala prioridades de intervención mediante políticas sociales compensatorias que persiguen mejorar dichas condiciones contextuales.

<sup>22</sup> El índice permite la ubicación de las entidades federativas en cinco categorías de marginación: muy baja, baja, media, alta y muy alta. Esta clasificación permite el ordenamiento de las entidades de acuerdo con su grado de marginación de modo que es posible diferenciar las condiciones de exclusión social de sus respectivos pobladores. Este índice no es comparable a nivel internacional.

De los tres municipios que integran la región Otomí-Tepehua, San Bartolo Tutotepec ocupa el primer lugar a nivel estatal con un grado de marginación muy alto con un índice de 47.390 (escala del 0 al 100), Huehuetla ocupa el tercer lugar a nivel estatal en grado de marginación muy alto con un índice de 43.574, y Tenango de Doria ocupa a nivel estatal el lugar no. 22, con un grado de marginación medio y un índice en escala de 0 a 100 de 32.062. Estos datos muestran que Hidalgo es uno de los estados más marginados del país.

Según el INEGI en el censo del 2010, el Municipio de Tenango de Doria cuenta con una población de 17,206 habitantes, de los cuales el 38.53% de la población total vive en hogares indígenas, y de éstos el 61.41% son hablantes de lengua indígena. El Municipio de San Bartolo Tutotepec cuenta con 18,137 habitantes, de los cuales el 55.19% vive en hogares indígenas, y de éstos el 60.06% son hablantes de lengua indígena. El Municipio de Huehuetla cuenta con 23,563 habitantes, de los cuales el 74.18% viven en hogares indígenas y de éstos el 74.17% hablan lengua indígena; siendo predominante la lengua otomí, en este Municipio se encuentran hablantes de lengua tepehua y otomí

En relación a la tenencia de la tierra, en la sierra se puede observar un total de 13 núcleos agrarios<sup>23</sup> distribuidos entre los Municipios de Tenango de Doria, Huehuetla y San Bartolo Tutotepec (ver tabla 2).

Tabla 2. Tenencia de la tierra		
Municipio	No. núcleos agrarios (ejidos)	Nombre de núcleos agrarios (ejidos)
Huehuetla	3	El Ocotal
		Loma de Buenavista (El Chamizal)
		San Esteban y su anexo Juntas Chicas
Tenango de Doria	4-5**	El Nanthe (El Nanthe)
		San Nicolás
		San Pablo (Ejido López Mateos)
		Santa Mónica (Ejido de Santa Mónica)
San Bartolo Tutotepec	6	La Cruz de Tenango*
		Cerca de Banco (com. Agraria)*
		Chicamole (Pueblo Nuevo)
		El Juando
		La Cumbre (Cumbre de Muridores)

<sup>23</sup> El núcleo agrario es el Ejido o comunidad constituido legalmente mediante: a) resolución agraria administrativa, b) resolución jurisdiccional o c) acuerdo de voluntades de conformidad con lo establecido en los artículos 90 y 91 de la Ley Agraria. En cuanto a su “estructura territorial, está compuesto por uno o varios polígonos ejidales o comunales, éstos polígonos pueden ser los linderos y superficies correspondientes a cada acción agraria, mediante las cuales se asignaron tierras al ejido o comunidad, incluyendo dentro de tales acciones a las dotaciones, ampliaciones, divisiones, fusiones, permutas, etc.”

		<b>San Sebastián</b>
		<b>Tutotepec (Medio Monte)</b>
<p>*Aparecen como núcleo agrario en el documento de INEGI sobre núcleos agrarios, tabuladores básicos por Municipio 1992-1006, pero no aparece en el Padrón e historial de Núcleos agrarios del Registro Agrario Nacional (RAN)</p> <p>** Según la fuente puede variar el número, en el RAN La Cruz de Tenango es Ejido, sin embargo según el tabulador del INEGI, no se considera como tal.</p>		

Esto se puede entender debido a que la historia agraria de la región señala que para el año de 1826 se promulga en Veracruz la primera Ley agraria que sería aplicada en la región, “el resultado de tal acción fue el reparto de nuevas tierras para los otomíes, pero también la transformación de las propiedades comunales en propiedades privadas”<sup>24</sup>, es decir, se dio un giro en el uso comunal de la tierra, lo que permitiría que sólo algunos poseyeran mayores extensiones de tierra propiciando la formación de una clase media de pequeños agricultores con miras al progreso económico. La lucha continuó, sin embargo poco se pudo hacer por recuperar los bienes comunales, incluso muchos de los pobladores se vieron obligados a comprar sus propias tierras comunales. Lo que a la larga desestabilizó las estructuras comunitarias al introducir desigualdades sociales y económicas, tan profundas que a la fecha permanecen.

Según el INEGI en su tabulador básico por Municipio de núcleos agrarios, los tres ejidos que se encuentran en Huehuetla corresponden a un total de hectáreas de 2674.921, de los cuales se destina el 92% para uso parcelario, y sólo el 5% y 3% para uso común y de asentamiento humano respectivamente. Así, los cuatro Núcleos agrarios que corresponden a Tenango de Doria tienen un total de 533.325, de los cuales el 65% es para uso parcelado, el 31.5% para uso común y el 3.5 % está destinado para asentamiento humano. En el caso de San Bartolo Tutotepec corresponden en hectáreas a 788.582, de las cuales se destina una superficie para uso común de 77%, siendo el porcentaje más alto de los tres Municipios, le sigue el uso parcelario con el 22 % y el uso de asentamiento humano con el 1.0%. (Ver tabla 3)

Tabla 3. Núcleos agrarios y superficie según el destino de la tierra por Municipio					
Municipio	Núcleos Agrarios	Destino de la tierra por ha y porcentaje (%)			
		Total (ha)	Uso común* (ha)	Parcelada** (ha)	Asentamiento humano*** (ha)

<sup>24</sup>Jacques Galinier, *La otra mitad del mundo, cuerpos y cosmos en los rituales Otomíes*, (México: UNAM- CEL- INI1990).

<b>Huehuetla</b>	3	2674.921	130.541 (5%)	2468.689 (92 %)	75.691 (3%)
<b>Tenango de Doria</b>	4	533.325	167.148 (31.5%)	347.376 (65%)	18.801 (3.5 %)
<b>San Bartolo Tutotepec</b>	6	788.582	605.871(77%)	174.33 (22%)	8.381 (1.0%)

\* De acuerdo al artículo 73 de la Ley agraria, hace referencia a las tierras que no se usaran para el asentamiento de la población, ni para parcelas.  
\*\* "Son los terrenos del núcleo agrario que han sido fraccionados y repartidos entre sus miembros y que se pueden explotar en forma individual, en grupo o colectivamente.  
\*\*\* De acuerdo al artículo 63 de la Ley agraria, hace referencia a los terrenos donde se ubique la zona urbana  
**Fuente: Elaboración propia a partir del tabulador de núcleos agrarios del INEGI, 2010**

Según el tabulador de núcleos agrarios del INEGI, en la distribución del uso de suelo en las áreas ejidales, se observa que del total de la superficie destinada, el mayor porcentaje es de uso Forestal. En el caso de Tenango de Doria con 100 %, San Bartolo Tutotepec con 91.1 % y Huehuetla con el 25.2 % para dicho uso. (Ver tabla 4).

<b>Tabla 4. Uso de suelo del ejido por Municipio</b>						
<b>Municipio</b>	<b>Total (ha)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>				
		<b>Agrícola</b>	<b>Ganadero</b>	<b>Agropecuario</b>	<b>Forestal</b>	<b>Otros *</b>
<b>Huehuetla</b>	2674.921	-	-	-	25.2	74.8
<b>Tenango de Doria</b>	533.325	-	-	-	100	-
<b>San Bartolo Tutotepec</b>	788.582	7.8	1.1	-	91.1	-

\*Se refiere al uso minero, reserva de la biosfera, salinera, recreativa, acuícola, etcétera.  
Fuente: Elaboración propia a partir del tabulador de núcleos agrarios del INEGI, 2010.

### 1.3 ¿Pérdida de la lengua?

En la región, las nuevas generaciones ya no quieren hablar la lengua, pero la entienden. Hay diferentes situaciones que los obligan a aprender el castellano; por ejemplo, los padres ya no les enseñaron porque se cree que el saber la lengua materna puede traer problemas como recibir ofensas y discriminaciones cuando los niños y jóvenes van a la escuela. Además de que en las escuelas primarias bilingües sólo dan clases en español, en la telesecundaria les enseñan en español, y por lo tanto, la lengua materna sólo se reserva para los espacios familiares. Otra razón es la migración, debido a que los jóvenes que regresan de los centros urbanos o del otro lado (Estados Unidos), traen formas diferentes de ver el mundo, niegan que son parte de una comunidad, intentando olvidar de dónde vienen; así por ejemplo se comenta:

*“hay muchachas bien cambiaditas, que se sienten bien grandes, se van a la ciudad y ya no quieren hablar su idioma otomí, ya hasta ni saben el camino a la comunidad”<sup>25</sup>.*

Otra razón de pérdida de la lengua, es el hecho de que para relacionarse con los comerciantes de la plaza y hacer trámites institucionales en la cabecera municipal, sólo se habla el castellano, por ser el idioma dominante. Ello ha implicado no sólo la pérdida de la lengua, sino discriminación y desigualdad que a la vez han motivado otras formas de dominación y sometimiento a través del condicionamiento de apoyos a los cuales tiene derecho la población. Un ejemplo: las mujeres platican que cuando la gente de Pachuca, la capital del Estado, dio útiles escolares, se les dijo:

*“a la gente indígena les damos cuadernos chiquitos, porque no saben nada, y no nos dieron el paquete de libretas completo”*

Como se puede apreciar, los comentarios de este tipo muestran las prácticas racistas y discriminatorias por parte del personal operativo de los distintos programas gubernamentales que existen en la región hacia la población indígena de las comunidades, por el sólo hecho de hablar su lengua y vestir de determinada manera. Este tipo de prácticas han ocasionado que la población Otomí sienta “pena” o “vergüenza” de hablar su lengua materna.

## **Los servicios**

Los accesos a algunas comunidades son a través de veredas y carreteras de terracería inconclusas, limitando los servicios a zonas donde hay brechas.

Según el censo de población y vivienda del año 2010, el 80% de la población padece un rezago significativo en servicios básicos, el acceso a servicios de salud es del 7.93 % de la población total. Esta carencia se identifica principalmente con

---

<sup>25</sup> Juanita, Octubre de 2013. Entrevista en la comunidad de Santa Inés, Huehuetla.

la falta de infraestructura y de personal que atiende a la población que se ubica en las comunidades más lejanas<sup>26</sup>. El trato a la población hablante de lengua indígena es despectivo y racista. Por ejemplo, cuando las mujeres otomíes acuden al servicio de salud, es común la amenaza constante de que les pueden quitar los apoyos que reciben si no “obedecen” lo que los promotores de salud les dicen:

*“En una plática un enfermero nos dijo que somos unas cochinas, que no nos bañamos, que no nos cambiamos, ni nos peinamos, porque no sabemos usar el peine y pues ni como decirle nada, porque nos amenaza con Oportunidades, que si uno responde le quitan el apoyo”<sup>27</sup>.*

Según el censo de población y vivienda del año 2010, en servicios educativos, el porcentaje de población de 15 años o más es analfabeta. De la población total de este rango Tenango de Doria tiene 23.38 % de población analfabeta, San Bartolo Tutotepec 34.28% y Huehuetla del 33.50 %. El porcentaje de población de 15 años o más sin primaria completa es para Tenango de 41.51 %, para San Bartolo Tutotepec de 53.62% y para Huehuetla de 50.81 %. Y la mayor parte de las deficiencias en lecto-escritura se presentan en la población femenina, sobre todo para las adultas mayores, mujeres indígenas que viven en las zonas más alejadas de los centros municipales y que difícilmente, el acceso a ellas y la falta de infraestructura y profesorado, permiten el acceso a una educación formal.

#### **1.4 Dinámica productiva y económica.**

El grueso de la Población económicamente activa de la región se basa en la producción primaria, Huehuetla cuenta con el 84.7 %, San Bartolo Tutotepec con el 73.5%, y Tenango de Doria con el 46.7%<sup>28</sup>. Estas actividades giran en torno a la milpa, la ganadería y “otras actividades relacionadas con el sector, como peones, jornaleros agrícolas, trabajadores por su cuenta y trabajo doméstico no

---

<sup>26</sup> Algo común, es que el personal médico, ve como un “castigo” brindar atención médica a las comunidades serranas, por lo que se observa deserción o cambio de trabajo de parte de médicos o enfermeras a espacios administrativos en las cabeceras municipales ya que allí se encuentran la mayor parte de los servicios.

<sup>27</sup> Doña Merenciana, Benita y Juana, Octubre de 2010, Entrevista realizada en la comunidad de Santa Inés, Huehuetla.

<sup>28</sup> Elaboración propia a partir del Censo de Población y Vivienda 2010, INEGI

remunerado”<sup>29</sup>. Se trata de una “población poco integrada a las actividades productivas de la economía de mercado”<sup>30</sup>, es decir, la lógica de producción es para autoconsumo y venta de excedentes en mercados locales.

Las actividades comerciales de mayor intensidad de la región se dan en los días de plaza (mercados locales no establecidos), que se llevan a cabo los domingos en los municipios de Tenango de Doria y Huehuetla, y los lunes en San Bartolo Tutotepec. Cabe señalar que en este último Municipio, la plaza es la más grande y la que tiene mayor presencia histórica en la región.

En los días de plaza se observa la confluencia de gran cantidad de población local proveniente de comunidades vecinas, que acude a comprar su recaudo y a vender excedentes locales como: animales de origen criollo (cerdos, gallinas y guajolotes), café tostado y molido (de manera casera), chile, frijol, cacahuate, tomate, panela o piloncillo y frutas de temporada como plátano, papaya, guayaba, yuca, cítricos. Además de otros comerciantes provenientes de los estados de Puebla y Veracruz.

Si bien estas actividades primarias basadas en la producción para autoconsumo y de venta de excedentes los días de plaza, representan para los pobladores de la región la obtención de una parte de sus ingresos, éstos no son suficientes, por lo que la migración se ha convertido en un fenómeno generalizado. (Ver tabla 5)

<b>Entidad federativa / Municipio</b>	<b>Huehuetla</b>	<b>San Bartolo Tutotepec</b>	<b>Tenango de Doria</b>
<b>Total de viviendas</b>	5 836	4 480	4 293
<b>% Viviendas que reciben remesas</b>	1.54	2.87	6.34
<b>% Viviendas con emigrantes a Estados Unidos del quinquenio anterior</b>	2.59	3.68	7.76
<b>% Viviendas con migrantes circulares del quinquenio anterior</b>	0.51	1.79	5.09
<b>% Viviendas con migrantes de retorno del quinquenio anterior</b>	2.3	1.76	8.83
<b>Índice de intensidad migratoria</b>	-0.5635	-0.2126	1.6737
<b>Índice de intensidad migratoria reescalado de 0 a 100</b>	1.3886	2.1994	6.5582

<sup>29</sup> Armando F. Amezcua, G. “Pobreza alimentaria y desnutrición: El otro lado del desarrollo. Una mirada a la Sierra Otomí- Tepehua”, [En Línea] CINTEOTL, Revista Cuatrimestral de investigación en ciencias sociales y humanidades, No. 2, (México: UAEH, 2007).

<sup>30</sup> Alberto Fabre, Platas D. “De pobreza y población. Reflexiones en torno a un escenario en México”, Centro de Estudios de Población, Universidad Autónoma de Hidalgo, (México: UAEH, 2004), 23.

Grado de intensidad migratoria	Bajo	Bajo	Alto
Lugar que ocupa en el contexto estatal	64	55	14
Lugar que ocupa en el contexto nacional	1 542	1 168	183

Fuente: Estimaciones del CONAPO con base en el INEGI, muestra del diez por ciento del Censo de Población y Vivienda 2010.

Así, se observa que Tenango de Doria es el Municipio de la región que presenta mayor alto grado de intensidad migratoria, siendo la población masculina la que suele migrar, con un rango de edad de los 14-45 años; los principales destinos son los estados de California y Carolina del Norte en los Estados Unidos<sup>31</sup>, donde se desenvuelven en el sector primario y de la construcción. Las remesas son una fuente importante de ingresos, el dinero se usa para complementar los gastos familiares, para un imprevisto o algún cargo en la comunidad. Sobre todo cuando hay niños o jóvenes en la escuela, lo que les permite continuar sus estudios.

En el caso de Huehuetla y San Bartolo Tutotepec, se presenta un bajo grado de intensidad migratoria según el CONAPO con base en estadísticas del censo de Población y vivienda 2010. Sin embargo, la dinámica migratoria es de tipo interna, sobre todo a los centros urbanos como el Distrito Federal (Xochimilco), y el Estado de México (Ecatepec, San Juan Teotihuacán).

El patrón de migración es por temporadas, generalmente el primero en migrar es el padre o el hijo mayor, por ejemplo, en el corte de tuna en el Estado de México. Generalmente, la mujer, los hijos más pequeños y los abuelos, quedan a cargo del hogar.

### 1.5 Sistemas de agro-biodiversidad

Los sistemas de producción se caracterizan por ser de autoconsumo, son sistemas integrales y diversificados de producción, localizados en las laderas que forman parte del paisaje de la región. Éstos representan una forma de adaptación que ha permitido a los habitantes de la sierra complementar su alimentación, así como sus ingresos debido a los excedentes que generan.

La intención de caracterizar estas 4 formas del sistema, es visibilizar las formas en que realizan el manejo de la tierra y mostrar cómo se divide el trabajo familiar en la

<sup>31</sup> Platica informal con habitantes de las comunidades de Tenango de Doria, San Bartolo Tutotepec y Huehuetla.

sierra. Además, observaremos que en estos distintos espacios hay un proceso de enseñanza de manera informal, que da cuenta de la relación que existe entre el sujeto y su entorno, y la manera en que se apropia a través de elementos concretos como es la milpa, el cafetal, los recursos forestales y el sistema de traspatio. Estos elementos permiten dar cuenta de las formas de adaptación sociocultural con respecto a las relaciones estructurales, por ejemplo, la pobreza que los ha obligado a re-construir su forma de concebir el mundo.

Así, el sistema milpa, es un sistema altamente diversificado de producción de gramíneas y leguminosas, detrás del cual, existe una forma sociocultural de hacer territorio. El cafetal es un sistema de donde se obtiene la mayor parte de los ingresos de la región. En relación a los recursos forestales que se han conservado, cabe señalar que en los últimos años (10 años), se ha observado una notable explotación con una ampliación de la frontera ganadera. Y por último, el sistema de traspatio familiar, donde se encuentra generalmente ganado menor que es cuidado por niños, mujeres y ancianos.

### *El sistema milpa*

El sistema milpa se caracteriza por un alto grado de heterogeneidad en los cultivos, se siembra el maíz como cultivo principal, el frijol, chayote, quelite, tomate y a veces calabaza. Armando Bartra, señala que es un “concepto amplio, que no se reduce a su modalidad parcelaria, de modo que puede incluir a los grandes maizales y otras siembras especializadas, si éstos se articulan en un conjunto agrícola diverso, holista y sostenible donde los modos de cultivo se adecuen a las condiciones agroecológicas y respondan a las necesidades sociales”<sup>32</sup>. La milpa como sistema diversificado de producción va más allá del simple hecho de sembrar semilla, lleva una carga cultural y simbólica que relaciona al campesino-indígena con su lazo más fuerte: la tierra. Por lo tanto hacer milpa –como dicen los campesinos- es hacer territorio.

---

<sup>32</sup> Armando Bartra, “Siembras barrocas, pensamientos salvajes”, Suplemento mensual de *La Jornada del campo* Año 2010, No.34, México.

Hacer milpa es como dice Bartra “un modelo basado en la pluralidad virtuosa, un paradigma civilizatorio distinto y opuesto al individualista, la especialización y la uniformidad que es dominante”<sup>33</sup>. Este modo de producción es una estrategia de reproducción social de la familia campesina e indígena, que está ligado a la organización familiar, que denota trabajo colectivo, socialización y respeto con la familia y la naturaleza. Está vinculada a los aprendizajes en la práctica, en la vida cotidiana, porque en ella se genera y transmite conocimiento; es decir, la forma de hacer las cosas en las comunidades.

En la ROT, el trabajo de la milpa se divide en varias etapas, generalmente la preparación de la tierra la realizan los hombres, para esta actividad la mujer participa con la elaboración de los alimentos que el esposo lleva para la jornada de trabajo.

En la labor cultural de la milpa se utiliza la técnica de roza-tumba-quema para la limpieza de las laderas, y así brindar nutrientes de fácil acceso para la milpa, utilizando la coa como herramienta principal.

*“Para hacer la milpa, tienen que trabajar internamente, usan la coa para desterrar, antes la limpiaban y desterraban cuando estaba tiernita la milpa, la limpian le echan mucha tierra como en lomita, para cuando le salgan las raíces, absorba toda la tierra, tiene ahí el abono, así, se da una milpa”<sup>34</sup>.*

En las diferentes etapas de limpieza en la milpa participa toda la familia, es cuando se cosecha quelite y chayote; el corte de elote y mazorca lo realizan los hombres, mientras que el proceso de desgranado, limpieza y venta de totomoxtle (hoja de maíz) lo realizan las mujeres y los niños.

La siembra es de temporal y se realiza dos veces al año a principios y a mediados del mismo (enero-febrero y mayo- junio). Con el fin de poder tener maíz disponible la mayor parte del año. Sin embargo, el cambio climático en algunos lugares y el

---

<sup>33</sup> Bartra, “Siembras barrocas, pensamientos salvajes”, 2.

<sup>34</sup> Fortino Manrique, Marzo de 2012, Charla realizada en la comunidad de Santa Inés.

uso de agroquímicos, ha empobrecido la tierra y la milpa “ya no se da como antes”.

*“...Y ahorita ya nada más tumbar el monte y siembran en el puro monte y nomás le redondean al pie de la milpa y ya. Después la fumigada que le dicen, fumigan hierbas, por eso el maíz ya no se da como antes. Ahorita ya no, ya nomás de que le siembran le redondean la milpa y le fumigan, ya cuando ven que va creciendo otra vez otra fumigada y así ya se da la milpa”<sup>35</sup>.*

Estos cambios en la cantidad de maíz cosechado, obliga a las familias a comprar maíz para preparar el nixtamal o comprar por kilo harina de maíz marca “minsa” para ser mezclado con el maíz nativo que se cosecha en la milpa. Por ello, el sistema milpa continúa siendo una de las principales actividades y la base de la alimentación de las familias campesinas e indígenas de la región.

### *El Cafetal*

La producción y venta de café es el principal ingreso económico de las familias de la región. Se cultiva en las zonas que van de los 650 a los 1100 msnm. El café criollo (arábiga) crece bajo sombra protegido por platanares, ailes y algún otro árbol de la región. Las extensiones de las huertas cafetaleras no exceden las dos hectáreas, y se utiliza la mano de obra familiar para el mantenimiento y corte de este fruto. El cafetalero sabe leer su medio y hacen uso de este conocimiento para realizar los cuidados que el huerto necesita:

*“En los tiempos pasados había muy poco (café), entonces la gente decía que convenía porque en la huerta es muy bueno el abono, le dicen el “chalahuite”, que las cascarras y todas esas hojas cuando se le caen, no permite que crezcan otro tipo de hierbas y todo el tiempo esta limpiecito y sin embargo otros árboles dejan crecer otro tipo de hierbas...Aquí casi no ocupan fertilizante, a lo mejor en otras partes, aquí nunca se ocupó eso,*

---

<sup>35</sup> Doña Benita, Febrero 2010. Entrevista informal en la comunidad de Santa Inés.

*sí, si me acuerdo que alguna vez hubo un apoyo de no sé qué (fertilizante), se juntaron y les dieron, pero poquito pero no seguido nomas una vez, le dieron sus bultos (de urea) de lo que dice pero nomas una vez, casi nadie lo ocupó”<sup>36</sup>.*

El cultivo de café se introdujo en la región hacia el año de 1950, pero no fue sino hasta los años ochenta que tuvo su auge gracias a los subsidios que recibió del Instituto Mexicano de Café (IMECAFE). En la helada que se reporta en la época de los noventa, muchos productores dejaron de producir café y cambiaron las huertas de café por agostaderos.

*“Ahorita ya cambio, muchos también tenían huerta como dice mi mamá, tenían café, cosechaban café, ahorita ya casi se está perdiendo el café, porque ya ves que el café varía, así sube y así baja, como ahorita estuvo a buen precio. Cuando se vino lo del café, por decir, la gente que trabaja no se daba abasto, que tiene que limpiar la milpa, que tiene que limpiar la huerta y otras cosas que tiene que hacer, por eso ya mejor se dedicaron a otro trabajo, muchos perdieron el café o hicieron potreros y así... hasta los ricos bien ricos que tenían dinero, que ahora tienen ganado perdieron la huerta.”*

En el año 2010 se vuelve a presentar otra helada que deja estancada la economía de la región, pero a pesar de ello, el café sigue siendo la principal actividad económica.

En la época de corte, cuando la cosecha es abundante, se contratan peones, sobre todo mujeres, porque tienen más cuidado en realizar la pisca. Cuando no hay dinero para pagar el jornal, es la mano de obra familiar la que participa en esta actividad.

---

<sup>36</sup> Fortino y Doña Benita, Marzo de 2011. Entrevista realizada en la comunidad de Santa Inés, Huehuetla.

El productor vende el café generalmente en “bola” o “cereza” (\$2.00-\$3.00/kg.), debido a que su equipo es viejo y no funciona, o porque no cuenta con el equipo necesario para realizar el beneficio húmedo (despulpadora, tanque de lavado) y así darle mayor valor en el mercado (\$20.00- \$22.00 en pergamino).

La comercialización de café en la región es a través de intermediarios o “coyotes”, que generalmente son caciques locales que tienen los medios económicos para poder movilizar el producto o realizar la transformación de éste (mortear, tostar, moler y empacar).

### *Los recursos forestales*

En los últimos diez años, en la ROT se puede observar el desgaste de los cerros y las diversas formas de extracción y explotación que dejan ver la problemática forestal y de recursos naturales en general, que han ocasionado la pérdida de bosques. Uno de ellos puede ser la tenencia de la tierra; al ser pequeña propiedad, la organización para el manejo forestal es complicada porque “cada quién ve por lo suyo”. Además las condiciones climáticas han afectado los ciclos de crecimiento de las zonas forestales, por lo que los han hecho más vulnerables a la erosión por plagas, sequías o lluvias extremas, condiciones que hacía 25 años no se observaban en la región.

Generalmente, el talado de las partes forestales para abrir tierras para cultivo se lleva a cabo por los hombres, el traslado de leña al hogar se lleva a cabo por los niños y las mujeres.

*“Como ahorita que hay árboles allí, ya los queremos quitar, para hacer leña; orita hace calor pero ya para el otro mes no sé, va a empezar a llover y ya no va haber leña. Lueguito vamos ir los chamacos y yo al monte a cortarlos”<sup>37</sup>.*

---

<sup>37</sup> Doña Dionicia, Junio 2012. Entrevista realizada en la comunidad de San Francisco la Laguna.

La introducción de motosierras hace más fácil el corte de los árboles, permite a algunas familias tener una disposición pronta de leña para el uso doméstico y la venta. Pero la regeneración de las zonas verdes es más lenta, debido a que el desgaste constante sólo permite el crecimiento de maleza.

Otra situación es que antes sólo se cortaban los árboles que estaban cercanos a caerse o las ramas que caían por la fuerza de los vientos, sin embargo, ahora los árboles se cortan parejos, no importa su grosor. Porque muchos de estos palos se usan como cercos vivos en los potreros.

Se ha observado que ante la necesidad económica de las familias, éstas venden o rentan porciones de cerro para que sean tumbadas, y algunas posteriormente se convierten en agostadero o se usan para la siembra de maíz. Pero como son tierras con poca capa arable, sólo se usan una vez y posteriormente se dejan para que crezca maleza.

Este apartado da cuenta de la forma en que se ha ido agudizando la problemática forestal, que si bien expresa una necesidad de concientización ambiental para el establecimiento de reglas para su aprovechamiento, resulta algo complejo debido a la agudización de la pobreza y la presión de la producción para mercados externos, sobre todo los que tienen que ver con la producción pecuaria, de manera específica, la engorda de ganado bovino. Los bovinos se crían y engordan en potreros de grandes extensiones, son hatos no mayores a 5 o 10 cabezas de ganado. Los productores utilizan un sistema extensivo llamado “a medias”<sup>38</sup>, con la finalidad de invertir lo mínimo posible de recurso económico en cuidado y alimentación. Sin embargo, el largo tiempo del ganado en agostaderos (aproximadamente de 8-9 meses) y la baja calidad del pastizal, ejercen una presión en el sistema de recursos naturales, ocasionando una ampliación de la frontera ganadera y por tanto en el desgaste de los suelos y en la deforestación de la región.

---

<sup>38</sup> Este término hace referencia al préstamo de potreros para su uso, cuando se vende o reproduce el ganado, el propietario de los animales tiene la obligación de dar al dueño del pastizal un porcentaje o en su defecto una cría de ganado, para tener las mismas ganancias durante la engorda de los animales.

### *El Sistema de traspatio*

El sistema de traspatio a nivel familiar complementa las actividades agrícolas de las familias campesinas de la región. En este sistema se da la crianza de especies menores como gallinas y guajolotes (denominados regionalmente como “cono”), borregos y engorda de cerdos. Estas actividades son realizadas por las mujeres y ancianos, quienes permanecen más tiempo en el hogar. Los niños y jóvenes después de sus actividades escolares llevan a pastorear a los animales.

El material que se ocupa para las instalaciones en este sistema de producción es de dos tipos, uno que tiene material de construcción como block y cemento, y el otro, el cual predomina en la región, reutiliza material y recursos que tiene a su alcance (llantas, palos, láminas de cartón entre otros). Es decir, la inversión monetaria que requiere el sistema de traspatio es mínima y se obtienen beneficios de estos animales

La finalidad de la producción de animales de traspatio, es más de tipo “caja de ahorro”, que es empleado para algún imprevisto donde generalmente la ganancia de la venta de los animales se usa para complementar el gasto familiar, ya que el precio de venta del semoviente<sup>39</sup> en la región es mínimo cuando se tiene en traspatio por las condiciones de producción, debido a que el animal es alimentado sólo con forrajes de poca calidad y grano de maíz en el caso de las aves.

El manejo de estos animales lo llevan a cabo las mujeres, siendo éstas las encargadas de alimentar, cuidar y darles tratamiento en caso de que llegasen a enfermar, porque los animales no sólo representa una inversión en especie, además representa una estrategia de subsistencia de la familias, ya que generalmente son de razas criollas, rústicas, adaptadas a las condiciones climáticas de la zona, resistentes a enfermedades y adecuadas a los distintos tipos de forrajes locales, lo que les permite sobrevivir durante el año. Así, encontramos que de algunas especies se pueden obtener subproductos como la leche de vacas criollas, excremento de borrego, cerdo o vaca que se utiliza como

---

<sup>39</sup> Se refiere a los animales de granja como cerdos, gallinas, borregos, mulas, asnos, caballos.

abono, el huevo de gallina que proporciona proteína de alta calidad, carne que se mantiene en buen estado bajo un sistema de ahumado casero.

Los animales de traspatio no sólo tienen una función productiva, sino también ritual, ya que algunas especies como las aves, son sacrificadas como forma de agradecimiento a los elementos simbólicos que forman parte de las ceremonias otomites.

Este apartado de sistemas de agro biodiversidad, no sólo muestra la complejidad de la producción de la milpa, el café y los animales de traspatio, sino que refleja una serie de conocimientos que están en estrecha relación con la cultura y la cosmovisión indígena. Así mismo, reflejan la forma en que distribuyen sus tiempos, sus roles y el carácter no formal de los procesos de enseñanza–aprendizaje a partir de la práctica cotidiana. Si bien reflejan la riqueza cultural, también dan cuenta de las presiones externas y contradicciones en las que viven los sujetos, como es el caso de la problemática forestal.

### **1.6 Dinámica histórico-social de la región**

En este apartado se analiza la diferencia entre la identidad Hñahñu del Valle del Mezquital y el Otomite de la Sierra, tomando en cuenta que la identidad es una relación social que se construye en relación a los Otros. Posteriormente, se hace una reseña histórica de la conquista y colonización, destacando los aspectos que han permitido la reorganización del territorio.

Por último, se analizan los diferentes tipos de organización que están presentes en las comunidades basados en los cargos comunitarios, como pueden ser las asambleas, comités, delegados y mayordomos para las fiestas. Posteriormente, se describen de manera muy general las formas partidistas en que se ejerce la política en la región.

### 1.6.1 Diversidad y diferencia: Los Hñahñu del Valle y los Otomite de la sierra

Fray Bernardino de Sahagún decía que los Otomíes venían de Xilotepec<sup>40</sup>, que eran cazadores y recolectores, y que un primer grupo se estableció en el Valle del Mezquital, un segundo grupo en Meztitlan y un último continuó su camino hasta llegar al oriente del Estado de Hidalgo, es decir a la sierra, donde se fundó el Señorío Otomí de Tutotepec. Se sabe que a este señorío pertenecían Tenango y Huehuetla.

Según las fuentes<sup>41</sup>, se apunta que los “otomíes” se denominaban así por el nombre de su primer caudillo “Oton”. Otontecuhtli, que deriva del gentilicio otomí que significa “Señor de los Otomíes”. Sahagún señalaba que los descendientes de Otón se decían otomites.

Si se revisan las raíces del vocablo, cuando a los “otomíes” se les miró usando flechas para la cacería de pájaros, se les dio el nombre de “Totomitl”, del Náhuatl “totol”= ave o pájaro y “mitl”= flecha, es decir flechador de aves, de allí se derivó el nombre de otomí que se utiliza actualmente. Se sabe por ejemplo, que los nombres de personas y lugares se traducían literalmente, lo importante era la idea, aunque algunas comunidades tengan nombres en Náhuatl, en Otomí, significan lo mismo.

También el vocablo hace referencia a “totomitl”, que se utiliza para afirmar la rudeza de los otomíes que carecían de educación: “Eres otomí, eres otomizado; ¡tonto! Desgraciadamente eres otomí; infelizmente eres Otomite y cada palabra náhuatl que se traduce otomí, dice tomite”<sup>42</sup>. Sin embargo, en la historia de este pueblo, también quizá se hacía notar que eran reacios a la colonización española, además de combativos.

---

<sup>40</sup> Motolonia en sus memorias dice: “Los otomíes eran una de las mayores generaciones de la nueva España”, que su origen estaba en Xilotepec, Tula y Otumba. Otro cronista como Torquemada, menciona que la cuna e sólo en Xilotepec y Tula. Rosa Brambilia Paz “El centro de los Otomíes” En *Arqueología Mexicana*, Vol. XIII, Núm. 73, (Mayo- Junio, México, 2005): 20-25.

<sup>41</sup> Brambilia, “El centro de los Otomíes”, 20-25.

<sup>42</sup> Raúl Guerrero G., *Otomíes y Tepehuas de la sierra oriental de Hidalgo*, (México: INAH-UAEH, 1986) 43.

Entonces, ¿cuál es el término correcto? Se sabe que en algunos lugares el término otomí tiene connotaciones peyorativas, por ello, en distintas regiones como en el Valle del Mezquital, la población se ha autodenominado hñahñu, re-significando su identidad como pueblo. En la región Otomí-Tepehua, el término otomí o tomito, en vez de hñahñu, también tiene que ver con una reivindicación identitaria.

Si la identidad se construye en interrelación de cómo nos construimos nosotros y cómo nos conciben los Otros, en la cual se marca la diferencia entre el nosotros y el ustedes, entonces la forma en que se autodenominan y denominan otros a los otomíes de la sierra es la correcta. Porque forma parte de la identidad regional, del sentido de pertenencia que los distingue de los Otros hablantes de la lengua, y que está marcada por como ellos se asumen y conciben como hablantes de la lengua: “nuestro papá, nuestro abuelito hablaba así, nuestros papás son legítimos de otomí, nosotros somos copias de ellos”. “Y los de allá –Valle del Mezquital- aunque se llamen hñahñu, también son otomís...porque otomí y hñahñu es lo mismo”<sup>43</sup>, Esto refleja subjetividades y les da un sentido de pertenencia, por tanto, refleja la cultura del pueblo serrano que da sentido a sus acciones y a la forma en que conciben el mundo.

### **1.6.2 Historia en la otomí-tepehua**

Históricamente, el pueblo serrano ha vivido una serie de agravios desde la colonia hasta nuestros días que han debilitado el tejido social comunitario. A la llegada de los españoles a la sierra, el primer lugar conquistado fue el Señorío de Tutotepec. Fue a través de los Agustinos a finales del siglo XVI como se empezó el proceso de evangelización en la región. Dicho proceso fue complicado por la resistencia al aprendizaje del castellano. Fray Alonso de Borja hace referencia a las características de la población serrana: “La lengua era tan difícil, la gente tan ruda

---

<sup>43</sup> Plática Informal con pobladores de varias comunidades de los Municipios de Tenango de Doria, San Bartolo Tutotepec y Huehuetla.

y tan humilde, estando entre los pies y los ojos de todos se habían perdido de vista y estaban olvidados”<sup>44</sup>.

Del Paso y Troncoso comentó que en la región: “la gente muere de vicio de la embriaguez, de inclinaciones bárbaras y son flojos, van en estado de ebriedad a las misas, pero son gente humilde a sus mayores y hablan su lengua solos”<sup>45</sup>. En esta cita se aprecia la forma en que los españoles veían a los pobladores de la sierra, creando una imagen que los invasores construyeron para explicar el recelo de los indios y además para evadir sus responsabilidades<sup>46</sup>.

El consumo de alcohol, aumentó de manera considerable entre la población, el pulque que antes de la llegada de los españoles estaba reglamentado, posteriormente se había convertido en un problema social y de salud, puede ser que el consumo de esta bebida haya sido para: “evadirse de sus pésimas condiciones de vida, la dominación política, económica y religiosa de que eran objeto”<sup>47</sup>.

Con una política de congregación se intentó concentrar a la población para tener control -y “donde las misiones podrían ejercerse con mayor facilidad”<sup>48</sup>- en 13 comunidades distribuidas por tipo de lengua (Otomí, Tepehua y Náhuatl). Como respuesta, se provocaron pequeños éxodos a otros sitios de la región con la finalidad de evadir el aprendizaje del castellano para su evangelización.

Cuando se reorganizaron las comunidades y se inició la evangelización, se repartieron parcelas, lo que provocó mayor conflicto entre serranos por la forma desigual en la que se repartían. Esta nueva organización de los bienes de comunidad tenían como función “la realización de obras de interés colectivo y la celebración de las fiestas religiosas”<sup>49</sup>. Sin embargo, el robo de recurso y el maltrato físico a los Otomíes, provocó reacciones violentas hasta el punto en que

---

<sup>44</sup> Galinier, Jacques, *La otra mitad del mundo*, cuerpos y cosmos en los rituales Otomíes, (México: UNAM-Centro de estudios mexicanos y centroamericanos-INI, 1990)

<sup>45</sup> Galinier, “La otra mitad del mundo”, 58.

<sup>46</sup> Pablo Escalante Gonzalbo y Antonio Rubial García, “El ámbito civil, el orden y las personas”, en *Historia de la vida cotidiana en México*, dirigida por Pilar Gonzalbo Aizpuru, Tomo I. (México: FCE/El Colegio de México, 2004): 431.

<sup>47</sup> Galinier, “La otra mitad del mundo”, 58.

<sup>48</sup> Galinier, “La otra mitad del mundo”, 59.

<sup>49</sup> Galinier, “La otra mitad del mundo”, 57.

éstos se negaron a participar en las celebraciones, lo que fortaleció una “actitud hostil hacia las ceremonias cristianas que consolidó la resistencia ante las medidas autoritarias dictadas por el gobierno virreinal”<sup>50</sup>.

Este tipo de resistencia permitió al pueblo serrano tener la capacidad de adaptarse y reorganizarse debido a que “la organización social indígena de esta región era flexible”<sup>51</sup>, hay factores que se reflejan en la actual forma organizativa de los pueblos de la serranía. Jaques Galinier comenta que: “La distribución de los pueblos de la sierra es resultado de una política, la del virreinato; marcada por las acciones combinadas de un sistema tributario y por la voluntad de proselitismo religioso, ya que la cohesión social de estas unidades territoriales se apoyaba no en un orden comunitario, sino en redes de linaje”<sup>52</sup>.

La sociedad serrana mostró un componente altamente flexible a condiciones extremas que permitió que sus ceremonias se camuflaran, por lo cual los españoles no pudieron combatirlas. Realizaban sus cultos, y para no ser castigados “adoptaron” formas cristianas que a lo largo de la historia “permitieron un proceso de reorganización de su universo religioso”<sup>53</sup>. El culto a los santos en la región está fuertemente arraigado, se observa que detrás está la reverencia y el respeto por lo que representa el territorio, no sólo como espacio físico, sino como espacio de construcciones identitarias y simbólicas.

Esta primera parte de conquista y colonización en la región da pistas de las primeras caracterizaciones que hicieron los españoles de los Otomíes de la sierra, describiéndolos como gente floja, sucia, rebelde, reacia a aprender y poco participativa. Estos calificativos se fueron interiorizando y transformando, es decir, se observa que las relaciones de dominación y de ejercicio del poder han persistido en los diversos espacios de la vida comunitaria incidiendo en los distintos procesos de la vida cotidiana, incluyendo la formas de enseñanza y

---

<sup>50</sup> Galinier, “La otra mitad del mundo”, 57.

<sup>51</sup> Galinier, “La otra mitad del mundo”, 67.

<sup>52</sup> Galinier, “La otra mitad del mundo”, 89.

<sup>53</sup> Galinier, “La otra mitad del mundo”, 73.

aprendizaje; lo que ha influido a nivel cultural e identitario, trastocando las formas de vida y las relaciones sociales.

### **1.7 Formas de organización comunitaria en la región**

En la organización comunitaria hay algunos rasgos interesantes que históricamente han estado presentes en la región, por ejemplo, que está fragmentada, que no existe o que no es muy evidente. En las comunidades se menciona que son pocas las veces que llegan a organizarse: “cada quién sufre como le presenta su situación”; “cada quién hace su trabajo, ni siquiera para la fiesta nos reunimos”-comentan. En algunas comunidades mencionan que el mayordomo es el encargado de hacer “su gasto” para la fiesta y la comida, que no se cooperan entre los miembros de la comunidad” y que la faena no se organiza a menos que, por ejemplo, en la escuela, el profesor o el delegado diga lo que se tiene que hacer.

Para intentar comprender la organización social en la región es necesario preguntarse ¿qué es la organización social?, ¿cuál es la relación entre organización comunitaria y acción colectiva?, y, ¿cuál es el sentido de la acción colectiva en el trabajo, las fiestas y asambleas comunitarias? A partir de estas preguntas se podría reflexionar en torno a las formas de hacer organización y las formas de participación en la Otomí-Tepehua.

Para Gilberto Giménez, la organización social es parte de la acción colectiva. La organización social tendría que ver con “el sistema de relaciones que aseguran el equilibrio de una sociedad y su adaptación al medio ambiente, mediante procesos de integración y de intercambio, particularmente de intercambio de roles, es decir, entre sistemas de expectativas recíprocas de comportamiento normativamente regulado”<sup>54</sup>. Es decir, serían todas las relaciones que permiten a una sociedad su adaptación y reproducción bajo normas construidas desde ellos. Por lo tanto, las formas de organización de las comunidades en la región se construyen bajo

---

<sup>54</sup>Giménez, Gilberto “Los movimientos sociales. Problemas teórico-metodológicos”, *Cuadernos de Ciencias Sociales*, No. 82, (Costa Rica: FLACSO, 1995).

formas particulares de elegir a sus autoridades, sus mayordomías y sus fiestas, que están reguladas por procesos de integración, renovación y aceptación.

Entonces, ¿qué es la acción colectiva? Es una acción que se construye en un tiempo y un espacio determinado, implica esfuerzo, cooperación y tiene un fin común. Se podría decir que la organización comunitaria es una forma de acción colectiva porque los sujetos se reúnen en torno a un fin común, que implica un esfuerzo y una cooperación colectiva.

En la ROT se observa una activa coordinación, movilización y participación de las comunidades, principalmente en las fiestas con más contenido simbólico e identitario; como son el carnaval, todos santos y la fiesta del santo patrono de la comunidad. Ejemplo de esto se verá más adelante cuando se aborden las fiestas de la comunidad de estudio, Santa Inés.

Al analizar la relevancia de las fiestas, mayordomías y cargos comunitarios, se encuentra que las formas en que se organizan las comunidades son heterogéneas, aunque hay un elemento que amalgama y cohesiona: la construcción de una identidad colectiva de un “nosotros” que da sustento a la vida comunitaria; es decir, el ser Otomíes o Tepehuas. Esta identidad colectiva se construye en la vida cotidiana por un sentido de pertenencia: ser otomí. En estos espacios se fortalece el núcleo duro de la identidad comunitaria, la reciprocidad, los lazos de solidaridad y las relaciones de compadrazgo, en donde el fin común es mantener la identidad cultural que es dinámica y que se expresa en la forma en que re-significan y renuevan este tipo de organización.

En ese sentido de pertenencia, de ser parte de una comunidad, el componente étnico juega un papel fundamental, genera cohesión reforzando la identidad étnica cultural. En este sentido, la participación de la población en estas actividades crea una serie de beneficios simbólicos y subjetivos; como el renombre y la membrecía de ser parte de esa determinada comunidad. Así por ejemplo, el apoyo solidario al mayordomo o al padrino de la fiesta del pueblo al preparar la comida, da prestigio a esa familia. Esto ha funcionado a las

comunidades, lo siguen realizando y lo seguirán haciendo mientras sea efectivo y dé permanencia a su identidad como pueblo serrano.

Otra forma de organización que está presente es la requiere poca coordinación colectiva y que representa una de las formas cotidianas de resistencia que históricamente ha funcionado, porque la geografía de la región difícilmente permite organizarse en grandes colectivos; ya que éstos “están diseminados en comunidades pequeñas, la falta de medios para actuar colectivamente, hace que utilicen los medios de resistencia que son locales y requieren de poca coordinación”<sup>55</sup>.

Es decir, las condiciones geográficas han favorecido ciertas formas organizativas que, a simple vista, parecieran no estar presentes; pero que en el cotidiano de las comunidades, implican ciertas prácticas de solidaridad y reciprocidad que reflejan su propia estructura organizativa. Lo que se observa en la región Otomí-Tepehua, es que son “otras”<sup>56</sup> formas de hacer organización que también representan una alternativa de resistencia. Ejemplo de ello son algunas situaciones que implican intereses comunitarios como el caso del acceso al agua, a la luz y los caminos; sin embargo, sólo duran cierto lapso de tiempo:

*“nos costó meter la luz, no todos querían pero la mayoría andábamos, un señor hasta se acostó en el camino para no dejar pasar, ya cuando ven que las cosas se van hacer realidad le entran todos”<sup>57</sup>.*

Estos procesos de organización social que se expresan en la región como una construcción social, no están exentos de conflictos, tensiones y contradicciones en la vida cotidiana; aunque a veces pareciera que el componente organizativo está disperso. Frente a esto surgen las siguientes preguntas, ¿Por qué la organización

---

<sup>55</sup> Jim Scott, “Formas cotidianas de rebelión campesina”. En *revista historia social*, Núm. 28, (España, 1997):35.

<sup>56</sup> Jim Scott, menciona en el texto titulado “Formas cotidianas de rebelión campesina” que “La mayoría de las formas que toma esta lucha quedan bien lejos del desafío colectivo directo... Las armas cotidianas de los grupos sin poder: trabajar despacio, disimular, falsa aceptación, pequeños hurtos, ignorancia fingida, calumnias, incendios provocados, sabotaje, etc. Estas formas requieren poca o ninguna organización; a menudo representan una forma de autoayuda individual; y normalmente evitan todo tipo de confrontación simbólica directa con la autoridad o las normas de la élite.”

<sup>57</sup> Doña Benita, Octubre de 2012. Entrevista en la comunidad de Santa Inés, Huehuetla.

social no se presenta con esa misma fuerza en otras actividades que promuevan el desarrollo en la región?, ¿por qué que se desvanece el trabajo colectivo para la gestión de proyectos, servicios o recursos? En el caso de la gestión de recursos o servicios, siempre se comienza con un componente de participación muy activa. Pero conforme va pasando el tiempo y no se encuentra solución o no se cumplen las expectativas, empieza un mecanismo de frustración y miedo a participar, porque las experiencias anteriores les han dejado aprendizajes negativos como: “no va a funcionar” o “seguro como siempre nos engañaron”.

Es decir, en este primer momento no hay un elemento que cohesione o que amalgame una identidad en común (como lo es en las fiestas), porque en este proceso intervienen factores internos y externos en el proceso organizativo. Por ejemplo, hay quienes sacan provecho de manera personal como los líderes o caciques locales, lo que ocasiona que se coopte la participación de sólo algunos, se concentre la toma de decisiones y se excluya a quienes no están de acuerdo. Esto provoca que se pierda el interés y obliga a las personas a dejar de participar en el proceso porque saben que “no van a ganar nada” para la comunidad.

La organización formal se queda en una primera etapa, entonces se podría entender que en las comunidades la participación y la organización no son tan sencillas y visibles. A esto cabe agregar los agravios históricos que ha sufrido la región desde tiempos de la colonia y el hecho de que hubo un débil o nulo reparto agrario en algunas comunidades.

Lo anterior se presenta como una huella en la memoria histórica de la región y un tejido social débil, lo que permite entender la desconfianza de las comunidades en formas de organización y participación ajenas a sus formas organizativas comunitarias que marcan ritmos específicos y construyen espacios -como se describe en el apartado de cargos y trabajo comunitario-. Lo anterior ha ocasionado que el ejercicio del poder recaiga en unas cuantas personas como son los caciques locales, que se fortalecen de la debilidad en el tejido social y aparecen como los “salvadores”; porque se legitiman ante los sujetos a través de

relaciones clientelares, redes de poder y violencia simbólica; como se verá en el apartado de política y cacicazgos locales en la Otomí-Tepehua.

### **1.7.1 Cargos y trabajo comunitario**

En las comunidades de la región el cargo de Delegado Municipal se elige por asamblea comunitaria y voto directo, en ocasiones se ve influenciado por el partido político que haya ganado las elecciones municipales. Es un cargo difícil de elegir y de llevar, sobre todo porque no tiene remuneración económica. Generalmente se elige a una persona que sepa leer y escribir, responsable y comprometido, con la idea de garantizar la gestión de recursos municipales para beneficio de la comunidad.

En ocasiones, los Delegados Municipales son personas que no están dispuestas a invertir tiempo para beneficio colectivo, a veces niegan colocar sellos a los documentos (solicitudes, constancias de residencia, entre otros) porque tienen cierta rivalidad con algunos miembros de la comunidad o porque no comparten la misma religión o partido político.

En algunas comunidades se empieza a observar que las mujeres toman el cargo de Delegada Municipal, aunque en principio no se “ve bien” que ellas participen. Para las mujeres, ocupar dicho cargo significa ser sujetos de burla por parte de los miembros de la comunidad; sin embargo, conforme va pasando el tiempo, ocupar estos espacios les permite salir de su comunidad, conocer más personas y gestionar recursos. De esta manera van ganándose el respeto y el apoyo de su comunidad, por ejemplo, como sucedió con Doña Alejandra:

*“Me siguen viniendo a buscar, para que les diga cómo hacerle pa’ que se metan a los programas o como buscar el apoyo de presidencia para solicitar el apoyo de maíz o frijol, a veces me dicen que para que me salí de Delegada, si estábamos trabajando bien, nunca le negué el sello a nadie y conseguimos*

*varias cosas, pero les dije, así está bien, ora que trabajen los que me decían que en ese cargo, seguro ni hacía yo nada*<sup>58</sup>.

Los cargos en los comités para gestionar recursos o servicios (luz, agua), de igual manera se llevan a cabo en asamblea por voto directo, se elige a la persona que tenga renombre en la comunidad, sobre todo porque participa en las actividades comunitarias, y dicen ellos, “que no tengan nada qué hacer en su casa o que no tengan niños chiquitos.” Pero el renombre se gana en la práctica, ya que implica que la persona sea responsable, honesta, que trabaje en beneficio de la comunidad, que sea activo, que sepa “organizar a la comunidad”, que le guste trabajar con otras personas.

En el caso de los comités de padres de familia, generalmente son las mujeres las que llevan a cabo esta labor, porque son las encargadas directas del cuidado de los hijos en la familia.

### **1.7.2 La política y los cacicazgos locales en la Otomí-Tepehua**

El poder municipal depende en gran medida de la buena voluntad del gobierno estatal para obtener recursos que, generalmente, se distribuyen en acciones burocráticas de coordinación política en el Municipio. Lo que da cuenta de la debilidad del sistema de autoridad local, ya que en muchos de los casos la labor del Municipio se subordina a las órdenes que provienen del gobierno estatal.

En la región, históricamente el partido político que predominaba hasta hace 6 años era el PRI. Ahora en los últimos dos trienios, se ha dado una especie de alternancia política que, en el caso de San Bartolo Tutotepec, ha favorecido el crecimiento del Municipio tras la llegada del Partido de la Revolución Democrática (PRD).

En Huehuetla, hace tres años llegó a la presidencia Municipal el Partido Verde Ecologista de México (PVEM), pero la gente dice que “es el PRI, pero disfrazado”. En Tenango de Doria se dio una suerte de alternancia entre PRI y PRD. En el

---

<sup>58</sup> Doña Alejandra, Enero 2010. Charla informal en la comunidad de San José del Valle, Mpio. Tenango de Doria.

caso de Tenango de Doria y Huehuetla lo único que ha cambiado es el color de la presidencia municipal, porque la presencia del Partido Revolucionario Institucional (PRI) está presente en los Municipios a través de sus formas de cooptación y redes informales de poder local.

En la política electoral se pueden observar relaciones clientelares, de amistad y parentesco, que permiten que las redes de poder local permanezcan y se fortalezcan. “El control político de la población campesina suele ejercerse por coacción económica, asignación de recursos materiales y mediante la violencia”<sup>59</sup>.

Ejemplos de coacción económica los encontramos a través del monopolio de las semillas, apoyos sociales y proyectos productivos. También aumenta la distribución de despensas del DIF estatal a las comunidades de parte de priistas; y al principio del año, si éste es electoral, llegan regalos de día de reyes a los niños de comunidades consideradas con alto grado de militancia del PRI. Hacen festivos los días de precampaña del partido en el poder para acarrear a los habitantes de comunidades lejanas a las cabeceras municipales, prometiéndoles un “taco” y una botella de alcohol a cambio de escuchar el discurso del posible candidato. En estos actos de militancia es común pedir las credenciales de elector a las personas, sobre todo de los adultos mayores quienes en su mayoría sólo son monolingües (hablan el Otomí o Tepehua).

La élite rural está conformada por autoridades municipales e intermediarios locales de las comunidades, se monta en relaciones de compadrazgo familiar y amiguismos a través del intercambio de favores. Es decir, este proceso sociocultural institucionaliza las relaciones, lo que refuerza y renueva los “lazos tradicionales e interpersonales entre las élites locales o entre éstas y los agremiados”<sup>60</sup>.

Las alianzas que se forman en la región entre las élites rurales les permiten obtener el control político en las comunidades para garantizar el apoyo a

---

<sup>59</sup> María Dolores París Pombo, “Redes de poder, control político y élites locales en el ámbito rural”, En: *Relaciones*, No.15-16, (México: UAM, 1997):38.

<sup>60</sup> París, “Redes de poder”, 31-41.

determinado partido. El personaje más conocido que funge como intermediario en estas redes y entre el poder político local y municipal es el cacique, quien juega un papel central en el proceso de intermediación organizativa. Dolores Paris<sup>61</sup>, dice que este tipo de sujetos presentan tres facetas intermediadoras en la reproducción del sistema político.

La primera es la intermediación de tipo económica, que hace referencia a una acumulación de tierras y riqueza, producto de sus negocios. Entre sus actividades más importantes se encuentran la usura y la venta de productos de la canasta básica en comunidades alejadas, que genera un margen de ganancia elevado. En la región es común encontrar esto en las familias que concentran el poder en las cabeceras municipales o en las comunidades principales mediante la compra venta de la producción de café o bordados.

La segunda intermediación está dada por lo político, ejerciendo su poder en comunidades más alejadas a través de la red de ahijados y amigos. Otra situación es que cuentan con apoyo popular y la relación se da a través de la “confianza” y “reciprocidad” que genera “obligaciones desiguales a cambio de favores”<sup>62</sup>. La tercera intermediación se expresa en la dimensión cultural a través de la “comprensión del contexto étnico”<sup>63</sup>; es decir, saben desenvolverse con la cultura indígena y mestiza de la región, por lo cual la población se identifica y se siente protegida y “comprendida”. Ejemplo de ello son los maestros rurales.

Cabe destacar que este tipo de intermediaciones económico-político-cultural están presentes e influyen en la vida cotidiana de la región, sobre todo en momentos coyunturales como son las elecciones, en algunas fiestas patronales y en los cargos comunitarios.

### **1.9 La comunidad de estudio: Santa Inés, Huehuetla.**

La comunidad de Santa Inés corresponde al Municipio de Huehuetla, se encuentra a 747 msnm y presenta dos tipos de climas: el clima semicálido-húmedo con

---

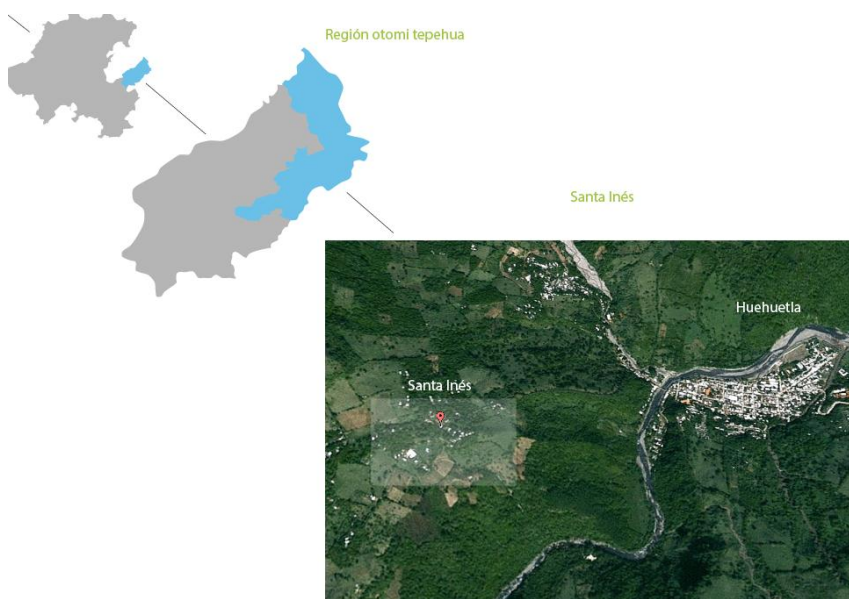
<sup>61</sup> Paris, “Redes de poder”, 38-39.

<sup>62</sup> París, “Redes de poder”, 31-41.

<sup>63</sup> París, “Redes de poder”, 31-41.

lluvias todo el año, y el clima semicálido-húmedo con lluvias en verano. El primero se encuentra en las elevaciones y Valles de la Sierra Madre Oriental, el segundo abarca el área colindante con los estados de Veracruz y se distribuye en laderas y valles inter-montañosos de la Sierra Madre Oriental

En el año 2010, según el Censo de Población y Vivienda, Santa Inés contaba con una población total de 503 habitantes, 46% son hombres y 54% mujeres. En este contexto, 70% de la población local corresponde a las personas que hablan su lengua madre, el otomí; y 68.9% de los habitantes son bilingües (otomí-español). Santa Inés se ubica a 5 km de la cabecera municipal, se puede llegar a través de



camionetas locales o caminando.

La apertura del camino de terracería (hace cuatro años) permitió de manera fluida el intercambio comercial. Sin embargo, en la comunidad dicen

que por eso la gente se volvió floja (ya no siembra como antes), porque los grandes comerciantes que llegaban con su mercancía la vendían más barato desplazando a los comerciantes locales. También se observó que los comerciantes locales bajaron los precios de sus productos por la competencia de comerciantes externos.

El paisaje de la comunidad ha cambiado. Antes –comentan- era monte, montaña, casi no había gente, las casas eran de zacate de milpa, caña, de tabla, de vara o zacate mezclado con lodo (adobe). Las casas de piedra llegaron después y sólo las construían los que tenían dinero.

Con la entrada de la carretera y el servicio eléctrico en el año 2009, se observan transformaciones en la vivienda; por ejemplo, la utilización de materiales de mayor resistencia (cemento, varilla). También se dejó de lado la utilización de paneles solares para dar paso al uso de luz eléctrica y, por lo tanto, la adquisición de enseres electrodomésticos.

Actualmente, las casas que predominan son de madera o block con techo de lámina, el piso es de tierra en el 50 % de las casas, las casas de piedra han sido abandonadas. Las bases de los techos son principalmente de madera con diseño de dos aguas, con un espacio entre pared y techo aproximadamente de 30 ó 40 cm., lo que facilita la circulación del aire y evita el calentamiento del hogar, lo cual es muy necesario en la comunidad debido al clima cálido-húmedo que prevalece.

La casa generalmente es un cuarto grande, sin divisiones, allí tienen sus espacios para que los hijos duerman. La cocina siempre es un cuarto anexo y cuenta con un fogón de leña, un comal, un molino manual para el nixtamal, una mesa y un metate. Generalmente, en la cocina duermen los padres de familia, quienes son los que se levantan primero para las actividades diarias.

El 75% de la población posee agua entubada, sin embargo, la infraestructura es deficiente y, generalmente, falta el servicio en épocas de calor: mayo y junio. El servicio sanitario es por fosas sépticas, sólo el 50% de las viviendas cuenta con una, sin embargo, hay poca higiene en ello y como resultado algunas de las aves domésticas de autoconsumo o para venta, ingieren las heces que se encuentran al aire libre ocasionando la contaminación del agua e infecciones gastrointestinales en la población infantil.

Con respecto a la infraestructura educativa, la comunidad posee un salón destinado a la educación preescolar, una primaria rural bilingüe y una telesecundaria. Según el Censo de Población y Vivienda del año 2010, el 38.16% de la población de 15 años no posee instrucción escolar, y 56.20 % de la población de 15 años o más sólo cuenta con educación básica incompleta<sup>64</sup>.

---

<sup>64</sup> Ver Indicadores del XII Censo General de Población y Vivienda disponible en: <http://www.inegi.mx>.

### 1.9.1 La organización de las fiestas en la comunidad de Santa Inés

La historia de la comunidad se ha transmitido de manera oral de padres a hijos, cuentan que algunos tienen escrita esta información y otros, en su mayoría, la tienen en su memoria, dicen: “bien guardadito”.

En castellano, la comunidad se llama Santa Inés, pero en “tomite” (otomí) se llama *Böjoi* (Bö= lodo, Joí= tierra). La interpretación hace referencia a un lugar con lodo, quizá pueda explicarse como un lugar donde se trabaja con lodo o barro, porque se comenta que antes -y ahora con menor frecuencia- se hacían comales de barro. Generalmente el nombre en otomí hace referencia a la actividad comunitaria a la que se dedicaban sus pobladores, por ejemplo Tierra Fuerte en otomí es *Sajoí* (*Sa=fuerte, Joí=tierra*), y le llaman así porque anteriormente se hacía refino o aguardiente, que es un destilado de caña.

El nombre de la comunidad de Santa Inés se constituyó en honor a la virgen de Santa Inés, así le pusieron las “gentes de antes”, “los viejitos que están muertos”. La historia de esta virgen dice que:

*“Era una joven que la iban persiguiendo, se la iban a llevar y no se quería casar con esa persona, cuando la alcanzaron la mataron”<sup>65</sup>. “Esa mujer hablaba puro Otomí, como la gente de antes”<sup>66</sup>.*

Galinier comenta que “tras la creación de las “congregaciones”, a las comunidades de la sierra se les dio un santo epónimo (Santa Inés, San Miguel, San Guillermo, entre otros); pocas comunidades conservaron su nombre en otomí y muchas otras conservaron un topónimo en Náhuatl (San Bartolo Tutotepec, Tenango de Doria, Huehuetla)”<sup>67</sup>.

La fiesta se realiza anualmente el 21 de enero. Comentan que antes se celebraba en grande:

---

<sup>65</sup> Doña Gloria, Octubre2010, Entrevista en Santa Inés, Huehuetla.

<sup>66</sup> Doña Benita, Octubre2010, Entrevista en Santa Inés, Huehuetla.

<sup>67</sup> Galinier, “La otra mitad del mundo”, 28-29.

*“la hacían bien bonita, la noche de víspera amanecían los músicos, tocando toda la noche, también hacían baile y llevaban comida dentro de la iglesia y se daba de cenar a todos los que iban”<sup>68</sup>... “venían de lejos, no los conocíamos, a los del cerro, los del pueblo [cabecera municipal], San Guillermo”. “Antes cuando no había cuetes en una cámara se metía pólvora y con una mecha grande se le prendía lumbre y sonaba bien fuerte”<sup>69</sup>.*

Gracias a los mitos fundadores, a fragmentos de relatos y glosas diversas, “los ritos se piensan entre sí en la vida cotidiana, es decir, aclaran las categorías del entendimiento que dan cuenta de la configuración del pensamiento indígena”<sup>70</sup> Los mitos fundadores hablan de la construcción de la identidad que les da dirección en un plano de múltiples dimensiones dando cuenta de la organización social comunitaria.

### **1.9.2 La fiesta de Carnaval**

La fiesta de Carnaval es el preámbulo de la Semana Santa. Es una celebración donde se observa la confluencia de elementos propios de la cultura otomí -como la ceremonia a la madre tierra- y nos muestra el trabajo organizativo tipo “hormiga”. Si bien los capitanes y mayordomos son los que llevan la mayor parte del gasto y trabajo organizativo, siempre se observan las formas de reciprocidad que se comparten entre los familiares y amigos más cercanos; por ejemplo, la elaboración de tortillas por las mujeres y el apoyo para cocinar el alimento, lo que favorece los lazos de parentesco y otorga estatus a nivel comunitario.

El Carnaval dura 6 días y se organiza desde un año antes con el nombramiento de Capitanes, que son los encargados de ofrecer comida a todos los invitados de la fiesta. “Se mata pollo y marrano” para ofrendar y se ameniza con música.

---

<sup>68</sup> Plática grupal con Mujeres de la comunidad de Santa Inés, Noviembre 2010.

<sup>69</sup> Doña Gloria, Octubre de 2010, Entrevista en Santa Inés, Huehuetla.

<sup>70</sup> Galinier, “La otra mitad del mundo”, 29.

A las diez de la mañana empiezan a verse las caras de los primeros Huehues (viejitos) que salen a caminar por la comunidad. Un día antes los Capitanes están preparando la comida y han dicho a las personas que viven cercanas a ellos, que son familia o que les tienen confianza, que los apoyen a hacer tortillas o a moler los chiles para el mole. “Uno nunca va a decir si quieren que les ayuden, ellos siempre buscan a la gente”<sup>71</sup>.

A medio día se empieza a escuchar el sonido de la música, los habitantes de la comunidad empiezan a salir, algunos con disfraz y otros para continuar “El costumbre”. En la casa del Capitán están la dos personas que van a preparar la ofrenda, cerca de la cocina, se tiene una mesa donde se colocan dos floreros grandes con un cirio en cada uno. Posteriormente se adorna debajo de la mesa - cuando se escucha más cerca el trío que toca música de costumbre-, se colocan 6 ceras pequeñas de lado derecho e izquierdo en una base hecha de tronco de plátano partido a la mitad con seis orificios cada uno, sumando un total de 12 ceras que corresponden a los 12 apóstoles: “son velas que corresponde a Dios y al malo”. El Mayordomo purifica el piso con unas gotas de aguardiente.

Las mujeres que están en la cocina afinan los últimos detalles de la comida, auxilian a los mayordomos llevándoles el alimento que se colocará en la ofrenda debajo de la mesa, una olla de caldo con pollo sin sal para 12 platos. A cada plato se le coloca media tortilla y “café pintado” hecho con agua y tizne, porque es para el malo. Las mujeres sirven el “café pintado” y en cada una de las 12 tazas se coloca una pieza de pan, los Mayordomos los colocan y ofrecen 12 los cigarros prendidos cerca de las 12 ceritas color blanco. En la ofrenda que se pone sobre la mesa se colocan 12 tazas de café y 12 platos de caldo de pollo preparado con sal y una tortilla completa.

Una vez que se terminó de colocar la ofrenda, cada mayordomo procede a sahumar y a orar en Otomite intercambiándose los lugares, derecho-izquierdo, arriba-abajo de la ofrenda: “se le pone un sahumador y un somero, que se lo

---

<sup>71</sup> Doña Benita, Marzo 2011, Entrevista en Santa Inés, Huehuetla.

ponen en la cabeza y uno por uno se van bailando con la música de costumbre<sup>72</sup>; la cual hace referencia a sones dedicados a un elemento de la naturaleza. Los músicos que tocan ese tipo de sonido son personas que tienen algún don con la música.

*“La música de costumbre es la que tocan los músicos, le dicen... a este... por ejemplo, cuando hacen una costumbre, dicen el son de brujo, pues más bien eso es, música de costumbre, en algunas partes les nombramos o le nombran “son de flor”... y así se llama, también tocan música de alabanza; alabanzas, coros de la iglesia, pues es lo que la gente hace en Carnaval”<sup>73</sup>.*

Las mujeres tapan las entradas de la casa con cobijas hasta que llegan los Huehues y entran poco a poco haciendo un círculo alrededor de la ofrenda, mientras que el trío toca música de costumbre; en media hora la casa se ha llenado por completo de Huehues, todos bailan, sólo los hombres, se pueden observar algunos vestidos de mujeres que son toqueteadas por los demás Huehues.

Los disfraces son muy ingeniosos, todos son diablos, algunas máscaras son de plástico con peluche de colores brillantes, de brujas, de Fidel Castro o hasta de Hitler; vestidos con overoles, impermeables, camisas viejas y rotas cubiertas con heno y bolsas de plástico rasgado. Los que se visten de mujeres se ponen minifaldas con tacones muy altos y mallas de colores, “quienes se llevan a las muñecas de los niños”. Al final, todos gritan, juegan, bailan la música que toca el violín; los niños también se incorporan al baile dejando atrás todos los complejos.

A la mitad del baile se invitan cigarros a todos los Huehues y se continúa bailando. Al finalizar la música se recoge la ofrenda primero por la parte de abajo, una parte de la comida se le entrega de manera simbólica al que será Capitán al siguiente día; y el resto (café pintado, pan, caldo de pollo sin sal y las medias tortillas) se lleva al camino y se ofrenda a la tierra “al de abajo”. La comida que está en la

---

<sup>72</sup> Don Herminio, Febrero de 2011, Entrevista en Santa Inés, Huehuetla.

<sup>73</sup> Don Enrique, Febrero de 2011, Entrevista en Santa Inés, Huehuetla.

parte superior de la ofrenda se ofrece a los Huehues para que la coman, algunos la aceptan y otros no. Se recogen las flores y se colocan en un altar pequeño en la esquina de la casa, y uno de los mayordomos hace limpias con las velas que estaban en el altar. La familia del Capitán puede llevar a sus hijos o nietos a recibir la limpia del rezandero para tener buena suerte en la familia.

Posteriormente las mujeres inician un intenso trabajo de reparto de comida, primero a todos los Huehues que bailaron, luego al trío que permaneció dentro de la casa y después a los que salieron para continuar bailando en el patio de la casa del Capitán. Finalmente, se reparte a los demás comensales que los acompañaron.

Para concluir este ciclo, el último día que cae en sábado, se juntan varios Capitanes, hacen baile y mucha comida. También el cargo de Capitán da estatus dentro de la comunidad, porque comentan que es un gasto muy fuerte y que sólo los que tienen se anotan. Sin embargo, como es un cargo que se hace con un año de anticipación, hay oportunidad de que la familia ahorre y ofrezca lo mejor a sus comensales, algo que hable bien de ellos por todo lo que resta del año y que, al próximo, sea superado por los futuros Capitanes.

La fiesta de Carnaval es un ritual que se ha conservado como parte de la memoria histórica que combina pasado-presente-futuro; un sincretismo que si bien conlleva, por un lado, la purificación del cuerpo -a través de la expresión burlesca del ser para esperar la llegada de la Semana Santa-; por otro, existe detrás de éste una gran carga de la cosmovisión otomí que posibilita la construcción identitaria que refleja la conexión con la naturaleza y con lo que les rodea:

*“por eso el Capitán tiene que cumplir su función, si se llega a ir de la comunidad y no deja su gasto con su familia para dar de comer su pollo, su agua, su mole, para recibir a los Huehues, Dios lo castiga, por eso le va mal”<sup>74</sup>.*

---

<sup>74</sup> Doña Juanita, Marzo 2011, Santa Inés, Huehuetla.

El ritual es cíclico en los 6 días que dura el Carnaval. Es una fiesta de dualidad, la división del trabajo es muy clara: el hombre/ mayordomo es el puente con lo que está arriba y abajo, mientras que la mujer es el lazo que lo une a la tierra que provee el alimento, la fuerza y la vida para que continúe el ritual; por eso es necesario el trabajo de ambos.

### **1.9.3 La fiesta de Todos Santos**

Esta celebración se realiza en dos momentos. El primer momento corresponde a la ofrenda de los angelitos colocando caldo de pollo o guajolote. El segundo momento corresponde a la llegada de Todos Santos, el altar se adorna con flor de Cempoalxochitl y manita de león que fue cultivada en la milpa y recolectada con la semilla del ciclo pasado: “hay que guardarla para sembrarla el próximo año”.

El aprendizaje del cómo poner el altar se transmite por la familia cercana observando a la madre, al padre o a la suegra:

*“A mí me enseñó la mamá de este Señor (su Esposo). El primer día se muele cacao, se le pone atole, caldo y 12 tazas de café, aparte se le pone un tarro de caldo y se le pone a parte su carne, porque según dicen que hay niños que no los reciben en otras casas, se le puede poner 12 platos a cada quién, pero se le puede poner otro plato y caldo”<sup>75</sup>.*

Lo anterior se hace con el fin de que a ningún difunto le haga falta alimento cuando regresa la tierra. A los difuntos muertos se les pone atole y pan:

*“Luego se les coloca su mole y se empiezan a hacer los tamales, tortillas y trabucos (tamales alargados en forma de “bulto”, hechos con chile, cacahuete y cilantro, que se envuelve en hoja silvestre que le da el aroma característico), quien los acaba de hacer antes se los pone antes y quien no, se los pone*

---

<sup>75</sup> Doña Gloria, Febrero 2011, Santa Inés, Huehuetla.

*de lonche pa que se los lleve y siempre se les da de comer aquí en la casa*<sup>76</sup>.

Ponérselos de “lonche” significa colgarlos en el altar de manera que el difunto pueda tener fácil acceso a la comida en caso de que no se pueda colgar. Los trabucos se apilan para que el difunto se los lleve.

Se les colocan veladoras en la ofrenda a medio día -cuando se han marchado los difuntos-, las veladoras se llevan al camposanto; en algunas casas, si se tienen compadres, se les lleva “un bocadito” y se procede a comer el mole con el guajolote, la comida tiene sabor:

*“Es bien sabrosa, esa sí tiene sabor, como cuando es comida de Carnaval que sabe a dulce, sabe a fiesta; en cambio, la que es de difunto sabe a simple, es como si no tuviera sal”*<sup>77</sup>.

El no poner ofrenda, o ponerla de “mala gana”, se asocia a correr el riesgo de que los difuntos se enojen o castiguen al miembro de la familia que no ayuda con este rito.

Para finalizar esta parte, que corresponde a la forma en que se organizan para llevar a cabo los eventos religiosos, es necesario preguntarse: ¿a qué responden estas prácticas comunitarias?, ¿qué lleva a la comunidad a realizarlas? La religión juega un papel importante en las celebraciones y rituales comunitarios que muestran la revitalización de la identidad cultural, sobre todo en cuanto a la conservación de formas ancestrales de expresión indígena relacionadas con la naturaleza, lo que permite su cohesión como pueblo.

“El costumbre” marca que se debe continuar el ciclo de la vida, en la comunidad se habla de un “nosotros” incluyendo a los difuntos que están presentes en esos momentos, lo que da cuenta de la importancia que tienen los ciclos en el sabor de la vida en el complejo entramado que constituye sus formas de construir el mundo, del ser Otomite de la sierra; una forma específica de Ser con y en el mundo: la

---

<sup>76</sup> Doña Benita y Doña Socorro, Febrero de 2011. Entrevista en Santa Inés, Huehuetla.

<sup>77</sup> Eduardo Manrique, Febrero 2011. Entrevista en Santa Inés, Huehuetla.

dualidad (el arriba y el abajo) que se encuentra latente, que se expresa en la forma de labrar la tierra (el que siembra y la que cosecha) y en las actividades de trabajo cotidiano.

La fiesta de Santa Inés, el Carnaval y Todos Santos, son las representaciones religiosas más importantes de la comunidad, son formas identitarias que se construyen en la vida cotidiana, son parte de su cultura que se expresa en el cotidiano, son celebraciones que marcan los tiempos de lluvia, de siembra, de fiesta, de recuerdos, de misterios que asoman lazos solidarios al poner el “plato para el que no le ponen en otra casa” o al compartir un “bocadito” con el compadre, fortaleciendo con ello los lazos de parentesco tanto con los de aquí y como con los de allá.

Estas celebraciones de la comunidad son la forma más evidente de la compleja organización familiar y comunitaria (que atraviesa el género y generaciones) que busca preservar y revitalizar su identidad y cultura, a través de la incorporación de elementos tradicionales y nuevos que les permiten seguir siendo y existiendo.

Este primer capítulo contextualizó la situación en la región, dejó ver la forma en que se mueven los sujetos en su entorno así como su posicionamiento en distintas dimensiones, y permitió dar cuenta de la forma en que se transmiten su conocimiento contextualizado. Así mismo, dejó ver la manera en que se construyen las formas identitarias de organización social, políticas y económicas que regulan la vida comunitaria y la forma que se articulan las problemáticas regionales.

## CAPITULO II

### LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El objetivo de este capítulo es articular la problemática, para ello, el eje transversal son los procesos de enseñanza aprendizaje formal y no formal. En el no formal se discutirá sobre la manera en que se construye el conocimiento a partir de procesos de enseñanza- aprendizaje desde las prácticas cotidianas concretas, las cuales representan un bagaje empírico basado en la cultura e historia del sujeto, y cómo ese proceso se ve subordinado por las instituciones formadoras. Esto hace referencia al aprendizaje formal de las instituciones que intervienen en la región a través de la capacitación (ICATHI y CDI). Así pues, intentamos dar un panorama de cómo operan estas instituciones en la región, por lo que se problematiza en relación a los conceptos de enseñanza y aprendizaje.

El análisis dejará ver que la forma en que intervienen estas instituciones responde a una política indigenista que tiene como objetivo que los sectores “vulnerables” estimulen su productividad, y que la población en zonas rurales se convierta en lo que el estado necesita para entrar en la modernidad. “La dificultad de tal transformación: parece muy difícil que el indio olvide totalmente su lengua, Costumbres e ideas para adquirir otras radicalmente distintas”<sup>78</sup>, Es decir, encontramos un discurso que habla del mejoramiento de la calidad de vida de la población indígena a partir de un “desarrollo” basado en las necesidades externas, más que en las necesidades de la población de la región. Ejemplo de ello es lo que ocurre con los proyectos productivos que pretenden financiar producciones de traspatio para transformarlas en pequeñas microempresas rentables, fomentando el individualismo y creando una conciencia de “pequeño empresario rural”, el cual es una demanda del mercado como parte de una lógica productivista lineal.

#### 2.1 Sobre el concepto de enseñanza-aprendizaje

Para facilitar el análisis de este apartado, se hace necesario preguntar ¿Qué significa el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo se aprende en la vida

---

<sup>78</sup> Luis Villoro, “Los Grandes Momentos del Indigenismo en México”, (México: Casa Chata-FCE, 1979), 220.

cotidiana? El proceso de enseñanza - aprendizaje es un proceso complejo donde cada concepto conserva sus particularidades generando conflictos y tensiones que permiten estimular la construcción de conocimiento.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso transformador entre los sujetos, es decir, el aprendizaje no sólo es una línea continua. Vigotsky lo plantea como un proceso integral que tiene múltiples dimensiones en el entorno del sujeto. Para este autor, el “aprendizaje, significa un proceso de enseñanza-aprendizaje, justamente para incluir al que aprende, al que enseña y la relación social entre ellos, de modo coherente con la perspectiva socio-histórica”<sup>79</sup>. Esto es, que el proceso es integral e implica una internalización progresiva de elementos externos que hacen referencia a interacciones sociales y culturales del sujeto, quien juega un papel activo en la adquisición de los aprendizajes y que, por tanto, el abordaje de este proceso debe darse de manera conjunta.

Vigotsky dice que el sujeto aprende a través de las interacciones sociales con otros sujetos y que la presencia del Otro puede manifestarse de diversas formas, por ejemplo: “a través de objetos, espacios, costumbres, y actitudes culturalmente definidos”<sup>80</sup>. El autor plantea que la comprensión de los significados de las cosas que rodean al sujeto está dada por “situaciones compartidas y vivenciadas”; es decir, situaciones contextualizadas que tienen un significado de acuerdo a los tiempos y espacios en los que se desenvuelve el sujeto.

En ese proceso de construcción no sólo se encuentra el lado positivo, sino de confrontación, el descubrimiento de nuevas experiencias y relaciones con el medio que les rodea. De igual manera, Paulo Freire dice que “...en el proceso de aprendizaje, sólo aprende verdaderamente, aquel que se apropia de los aprendido, transformándolo en aprehendido... con lo que puede reinventarlo; aquel que es capaz de aplicar lo aprendido-aprehendido a las situaciones

---

<sup>79</sup> José Antonio Castorina, “El debate Piaget-Vigotsky: La búsqueda de un criterio para su evaluación” en Piaget –Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. José Antonio Castorina, Emilia Ferreiro, María Kohl de Oliveira, Delia Lerner. (México: Paidós Educador, 1996), 9-45.

<sup>80</sup> María Ramos de Vasconcelos y Claudia de Costa Guimarães Santana, “Lev Vigotsky. Su vida y su obra: un psicólogo en la Educación” en Psicología, cultura y educación: perspectivas desde la obra de Vigotsky. José Antonio Castorina y Silvia Dubrovsky (Argentina: Noveduc, 2004), 20.

existenciales concretas. Por el contrario, aquel que es “llenado”, por otro, de contenidos cuya inteligencia no percibe, de contenidos que contradicen su propia forma de estar en su mundo, sin que sea desafiado, no aprende”<sup>81</sup>.

Lo anterior significa que en la interacción del proceso social el sujeto internaliza, esto es, ocurren una serie de cambios conductuales y cognitivos que permiten que ese choque y reflexión interna genere la construcción de nuevo conocimiento: “cuando decimos que un proceso es externo queremos decir que es social. Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna”<sup>82</sup>.

Esto significa que en el proceso de interacción el sujeto aprende lo que está cercano a su contexto histórico-social y cultural. “El aprendizaje alimenta el proceso de desarrollo y es en la cultura y en la historia, por medio de aprendizajes marcados por significaciones sociales, que el individuo se construye activamente como sujeto de su mundo”<sup>83</sup>. Estos elementos darán sentido a su mundo a través de las relaciones con el Otro, las cuales están cargadas de significaciones y subjetividades que se construyen, modifican y se re-significan para dar sentido a sus experiencias, motivaciones, habilidades y capacidades sociales.

Pensar en el aprendizaje como acto creador remite a reflexionar sobre los elementos que están alrededor para ser utilizados, valorados y potenciados por la mente; que sirvan para ser críticos de la realidad en la que el sujeto está presente. Cuando el sujeto empieza a preguntar el por qué de las cosas o de las situaciones, empieza a problematizar, a construir conocimientos y aprendizajes; de lo contrario, como dice Freire, sin la problematización: “la información deja de ser un momento fundamental del acto de conocimiento y se convierte en la simple transferencia que de él hace el educador a los educandos”<sup>84</sup>.

Un ejemplo es el aprendizaje en la milpa, cuando los hijos acompañan a sus padres, quienes son más experimentados en realizar esta compleja labor. En ese

---

<sup>81</sup> Paulo Freire, *¿extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, (México: Siglo XXI, 1973).

<sup>82</sup> José Antonio Castorina y Silvia Dubrovsky, “La enseñanza y la teoría psicológica socio-histórica. Algunos problemas conceptuales”, en *Psicología, cultura y educación: perspectivas desde la obra de Vigotsky*. José Antonio Castorina y Silvia Dubrovsky (Argentina: Noveduc, 2004), 23.

<sup>83</sup> Castorina, “Psicología, cultura y educación”, 23.

<sup>84</sup> Paulo Freire, *Cartas a Guinea Bissau: Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. 10° Ed. (México: Siglo XXI, 2000).

proceso no sólo aprenden a sembrar semillas, sino también el significado de la tierra como espacio sagrado, de respeto, de solidaridad y trabajo. Lo que les trae como resultado construcción, transformación y re-significación de aprendizajes de la realidad en la que se encuentran, y también la forma de relacionarse con los Otros dentro de su espacio familiar y comunitario. Porque la forma de hacer y transmitir los conocimientos marca pautas de comportamiento social, ya que las relaciones sociales permiten la transmisión de valores, formas y significados culturales de su comunidad. “El proceso de transmisión cultural comprende todas aquellas experiencias que el individuo sufre desde el momento mismo de su nacimiento y que lo transforman de un ser desvalido e inmaduro en un hombre equipado con la suma mínima de patrones de comportamiento que su grupo ideó para sobrevivir y satisfacer las necesidades biológicas y sociales”<sup>85</sup>. Esto se refiere a que un desplegado de orden social, lleno de conflictos y tensiones, permite una dinámica que transmite, transforma o desecha el conocimiento:

*“Pues aprendí cuando iba a trabajar con mi papá, porque no me dejaba en la casa, me llevaba y veía cómo trabajaba... Ya de chiquita empecé a trabajar, para sacar monte para sembrar y ahí empecé a trabajar para mi tía, la milpa, todo eso de limpiar la huerta, como me llevaba al monte mi papá y ahí le ayudaba yo... pero luego me regañaba hartito porque uno no trabajaba bien”<sup>86</sup>.*

De esta manera, se aprende a través de la observación e imitación desde sus primeros años de vida. Ellas observaban las prácticas de trabajo que hacían sus abuelos y padres a través del ensayo y el error: aprendizaje empírico. Lo que se puede percibir es que el aprendizaje no es un proceso armonioso ni lineal, sino que implica un esfuerzo lleno de tensiones, porque el regaño representa una forma de tener presente que sólo practicando y prestando atención a lo que se hace, se podrá perfeccionar la forma de hacer milpa.

---

<sup>85</sup> Gonzalo Beltrán Aguirre, *Teoría y práctica de la educación indígena* en *Obra antropológica X*, (México: INI-FCE-UV,1992), 213.

<sup>86</sup> Benita, Marzo de 2011, Entrevista en la comunidad de Santa Inés, Huehuetla.

Este ejemplo da cuenta de la importancia de ver la forma en que se adquieren los aprendizajes en los espacios cotidianos de las comunidades indígenas, donde justamente este proceso se da con la interacción constante. Por tanto, en el acto de conocer y reconocer como se aprende en contextos indígenas, resulta esencial entender la dinámica de los diferentes espacios cotidianos, como pueden ser el hogar, el corral, las fiestas, las asambleas y las actividades que se desenvuelven en distintos niveles como el individual, familiar y comunitario. Esto para dar cuenta de que la construcción de conocimiento se encuentra en la experiencia y en las distintas situaciones de los sujetos.

Considerar que sólo hay una forma de aprender y enseñar sería limitado, lo mismo que pensar que todos aprenden de manera uniforme, que la realidad es homogénea y que todos necesitan saber lo mismo. Parece más adecuado reconocer que la realidad es un cúmulo de diversidad que implica distintas prácticas cotidianas, culturales y sociales; es decir, formas de ver el mundo que generan pluralidad de formas de aprender y enseñar: “aprender, significa comprender... comprender no consiste simplemente en incorporar datos ya hechos o constituidos... sino en redescubrirlos y reinventarlos (a través) de la propia actividad del sujeto”<sup>87</sup>. Y eso se relaciona directamente con la forma en que los sujetos construyen su conocimiento de manera contextualizada y en cómo este proceso de construcción de conocimiento se transmite, transforma y resignifica a través del tiempo y el espacio llevando implícita una carga cultural de acuerdo a la matriz cultural de los sujetos.

La diversidad permitirá reconocer que todos los aprendizajes son importantes, porque tienen la capacidad de ser flexibles. Reconocer que pueden ser complementarios, es reconocer que ningún conocimiento y aprendizaje está completo sin el otro. Como menciona Boaventura De Sousa, ninguna cultura está completa y necesita de la otra para entrar en diálogo justamente para “transformar las premisas de argumentación de una cultura determinada en argumentos

---

<sup>87</sup> José Antonio Castorina, “El debate Piaget-Vigotsky: La búsqueda de un criterio para su evaluación”, citando a Indelheir, Sinclair y otros, 1975, en: Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate, (México: Paidós Ecuador, 1996), 19.

inteligibles y creíbles en otra cultura”<sup>88</sup>. Considero que parte del proceso de enseñanza-aprendizaje es elevarlo a la incompletitud. Como lo menciona De Sousa, se hace necesario cuando todas las formas de expresión de conocimientos y de aprendizajes son maneras de vivir y de sentir; son el resultado de cómo ve y construye su realidad el sujeto.

Este conocimiento permanece unido a su carácter cultural, con sus formas de transmisión y despliegue de sus cosmovisiones propias. Concheiro dice que: “es fundamental reconocer los derechos de intercambio entre los diversos conocimientos en un sentido de interacción epistemológica, donde el punto de partida sea reconocer que no existe un sentido común único, que todo conocimiento llamado científico, es parcial y local (es decir, que siempre está contextualizado)”<sup>89</sup>.

Históricamente, las comunidades indígenas han desarrollado formas de enseñar y aprender (aprender haciendo) que son válidas, porque les permiten construir conocimientos en torno a lo que les rodea y a sus prácticas cotidianas. Para Díaz Tepepa<sup>90</sup>, los conocimientos no son estáticos sino dinámicos y eso le permite al sujeto conocer y aprovechar los ciclos de la naturaleza y, al final, producir conocimientos utilitarios derivados de conocimientos acumulados.

Estas formas de interacción en distintos espacios con otros sujetos, promueven el desarrollo del sujeto para que se dé el entendimiento de su medio. El conocimiento está contextualizado y entonces, a partir de ello, se construyen nuevos aprendizajes.

En contextos indígenas los aprendizajes se dan de manera directa, en el sentido de que se presentan en el sujeto de manera inmediata: “lo que aprende está muy cerca de sus intereses y lo pone en uso de manera pronta y seguidamente; de

---

<sup>88</sup> Boaventura De Sousa Santos, “La caída del Angelus Novus: Ensayos para una nueva teoría social”, en *Clave de Sur*, (Colombia: ILSA, 2003),

<sup>89</sup> Luciano Concheiro B. y María Tarrío G. “El conocimiento tradicional: un recuento”, en Luciano Concheiro Borquéz y Francisco López Bárcenas (Coord.), *Biodiversidad y conocimiento tradicional en la sociedad rural. Entre el bien común y la propiedad privada*, (México: CEDRSSA-UAM Xochimilco, 2006):13-37.

<sup>90</sup> María Guadalupe Díaz Tepepa, *Interculturalidad, saberes campesinos y educación. Un debate con la diversidad cultural*. (México: El Colegio de Tlaxcala/ SEFOA/ Heinrich Böll Stiftung, 2004).

hecho, aprende haciendo”<sup>91</sup>. Se le inculcan los valores en la práctica misma en que se desarrollan las actividades diarias; por ejemplo, cuando aprenden la lengua materna en el diálogo con la familia, amigos, en las fiestas y ritos comunitarios, esto es, en su círculo íntimo. En este tipo de espacios se ven de manera directa las formas de reciprocidad y la delegación de responsabilidades como es el caso del el trabajo organizativo a nivel familiar y comunitario. La forma en que se transmite no sólo es a través de la lengua, sino que es en la acción misma donde se desenvuelve todo este proceso de interacción, de comunicación verbal y no verbal.

Así pues, el proceso de enseñanza-aprendizaje remite a una serie de elementos que permiten a los sujetos problematizar. Por ejemplo, en Otomí, el acto de aprender y enseñar se denomina *Shamboi*, y se interpreta como la “casa donde aprendemos”. Al analizarlo, hace referencia al contexto donde se dan procesos de enseñanza que no sólo son generados en un espacio físico, sino también de manera simbólica, como la vida cotidiana, la naturaleza y lo místico-religioso.

Luis Villoro<sup>92</sup> plantea que para tener la garantía de conocer algo, es necesario contrastar varias experiencias en circunstancias distintas y que, al comprobarse éstas, se va construyendo un conocimiento del objeto a partir de la integración de esas experiencias, y que esto podría ser usado como justificación de saber algo sobre un objeto; por lo que esto podría manifestarse como la construcción de conocimientos que se encuentran en las comunidades.

También dice que cierto saber general y cierto conocimiento personal confluyen: “sí se pensara en el conocimiento de un campesino, su trabajo requiere de un saber objetivo: cuáles son las mejores semillas, enfermedades más frecuentes. Todo esto expresa un saber compartido, fundado en razones objetivas, que pueden formar parte de una ciencia aplicada. También requiere escuchar la voz de su personal experiencia: debe distinguir el momento exacto de sembrar y

---

<sup>91</sup> Aguirre, “Teoría y práctica de la educación indígena”, 25.

<sup>92</sup> Luis Villoro, *Cree, saber, conocer*. (México: Siglo XXI, 2009).

cosechar, prever las heladas y las lluvias. Eso es producto de sabiduría vital, nacida del contacto personal, frecuente con la tierra y con el viento”<sup>93</sup>.

Este conocimiento se construye en el cotidiano, es tradición<sup>94</sup>, en el sentido de que cambia con el tiempo, es dinámico. Los sujetos hacen de su vida una constante y casi permanente negociación entre lo tradicional y lo nuevo, esto es, las situaciones obligan a que los sujetos estén en constante reajuste de los procesos de aprendizaje en su vida cotidiana.

Lo anterior da cuenta de que el pensamiento indígena es epistemológicamente distinto al pensamiento occidental, ya que detrás hay un universo simbólico del pueblo otomí. En el pensamiento occidental, la enseñanza-aprendizaje se presenta como una dicotomía, se legitima como único, además de que se ve de manera separada y no complementaria. Desvaloriza todo lo que sea ajeno a ello, esto es parte del colonialismo interno y de una de las formas de desigualdad que el pensamiento occidental ha creado para hacer creer a los pueblos que lo que saben no sirve.

Es en esta discusión, el planteamiento del diálogo resulta complejo y conflictivo, debido a que socialmente se da mayor peso al conocimiento científico como parte de una lógica racional de ver el mundo, y por tanto, al conocimiento que fue “otorgado” en un sistema institucionalizado como lo es la escuela. Esto se abordará en el siguiente apartado.

## **2.2 La escuela en contextos rurales indígenas**

Oficialmente el papel de la escuela ha sido el de espacio “educativo formal y privilegiado para la transmisión de conocimientos, siendo los profesores los legítimos transmisores”<sup>95</sup>. Es un elemento importante para la reproducción de un

---

<sup>93</sup> Villoro, “Creer, saber, conocer”,. 310.

<sup>94</sup> En este sentido la tradición, no se refiere a lo “rutinario, las costumbres, el conservadurismo o la simple reproducción”, sino como “a la persistencia en el tiempo de un sistema de ideas y prácticas organizadas por reglas y rituales de la naturaleza simbólica, tácita o explícitas, orientadas a inculcar ciertos valores y normas de conductas producidos en determinados grupos o sociedades”. Es decir, las tradiciones no son estáticas, sino que las nuevas generaciones las interpretan, las construyen y transforman, son “una herencia transmitida del pasado al presente”, y en ese camino, se complementan con nuevas prácticas, lo que les da relevancia y hace que su cultura se vitalice en el día a día. En: Tarrés, “Observar, escuchar y comprender”.

<sup>95</sup> Dalia Cortés Rivera, “Historia y tradición oral en la construcción de la identidad Hñahñu. La telesecundaria El Alberto, Ixmiquilpan, Hidalgo”, (Tesis de Maestría, UAM-Xochimilco, México, 2007).

conocimiento universal y hegemónico basado en un ideal de lo que debe ser una nación en torno al mestizaje: una cultura homogénea que permita construir una identidad nacional. Esta pretendida homogenización del pueblo permitiría alcanzar el tan anhelado progreso con la idea de llegar a ser como occidente. Es decir, “a través de la acción homogenizadora de la escuela que los pueblos americanos alcanzarían el ideal de desarrollo estable y democrático deseado y podrían entonces incorporarse a la modernidad europea, sin rémoras que amarren o detengan la posibilidad de acceso a la edad de la razón latina”<sup>96</sup>. El modelo es la asimilación de los Otros, la escuela fungiría como la institución por excelencia que legitimaría el conocimiento universal a través de la formalización de sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

La escuela “asume una visión positiva, pues es el canal para salir del atraso y la ignorancia”<sup>97</sup>; por tanto la escuela legitima “el conocimiento verdadero”, lo que se debe saber, y el no asistir a ella significa perder la oportunidad de aprender “como se debe”. Porque la escritura y la educación han “sido atributos de los grupos dominantes”<sup>98</sup>.

Así tenemos que, la enseñanza en el medio rural está dada por distintas situaciones de la vida cotidiana, más que en un tipo de enseñanza escolarizada. Aguirre<sup>99</sup> dice que nadie duda de la importancia que tiene la escolarización como instrumento capaz de generar transformaciones sociales y culturales, pero que hay que tener presente que justo la escolarización es sólo una parte de un proceso más complejo de desarrollo de la comunidad, y que su implementación debe servir a los intereses de ésta y no a un grupo dominante.

Aunque por otro lado, la escuela también genera movilidad social, “es el trampolín hacia el mundo de afuera y mecanismo de movilidad social e integración”. Por eso es tan importante el papel que juega la escuela en el imaginario colectivo de las

---

<sup>96</sup> Sonia Comboni Salinas y José M. Juárez Núñez, “Diversidad cultural, educación y democracia: Etapas de la construcción de la educación indígena en América Latina.” *Educação e Sociedade. Revista Quadrimestral de ciência dea educacao. Dossiê, Políticas Educacionais*, No. 75, Año XXII, (Brasil: Cedes, 2001), 326.

<sup>97</sup> Patricia Ames, “Educación e interculturalidad: repensando mitos, identidades y proyectos”, *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*, Norma Fuller, Editora (Perú, 2002), 342-471.

<sup>98</sup> Ames, “Educación e interculturalidad”, 354.

<sup>99</sup> Aguirre, “Teoría y práctica de la educación indígena”, 27.

personas adultas que no asistieron a ella, ya que consideran importante motivar a sus hijos para que no la dejen y tengan mejores condiciones de bienestar. La educación en la escuela “mantiene un valor social y cultural, en tanto brinda herramientas para la migración y la condición de alfabeto adquiere una alta valoración social”<sup>100</sup>.

Por eso, la idea persistente en las zonas indígenas -como lo es la Otomí-Tepehuá- es la de valorar a la escuela como un instrumento que permite aprender la lectura, escritura y castellanización, y por tanto, tener mayores posibilidades de trabajar fuera de la comunidad; además de que con ello se crean grandes expectativas para salir del “atraso” y la pobreza.

¿Pero qué pasa con los aprendizajes en el ambiente escolar? En la escuela, la dinámica de aprendizaje es separar la acción de la teoría; por un lado, en las aulas se presenta una conceptualización o abstracción de los saberes y, en otro espacio, ocurren las acciones; por lo que el sujeto está disociado. En esta disociación también se ejerce violencia simbólica, no sólo al separar los conocimientos, sino también al imponer saberes y conocimientos lejanos a la vida cotidiana y en un lenguaje alejado al propio. La enseñanza está alejada de todo su sistema “cotidiano” de aprendizaje, en el sentido de que no hay una continuidad entre lo que se ve y lo que se actúa, y eso afecta la forma en que asimila el conocimiento. “Frente a las características que las actividades cotidianas de los/las adultos/as, la educación formal como institución socializadora y formativa de la sociedad moderna exige unas destrezas bien distintas y, muchas veces, sin continuidad con aquellas propias del aprendizaje informal cotidiano”<sup>101</sup>, y justamente esto obedece a un grupo dominante. Por tanto, la política indigenista de integrar a sujetos en contextos indígenas a una realidad marcada por la idea de una nación homogénea, forzó a una manera única de enseñar en la diversidad de contextos locales.

---

<sup>100</sup> Ames, “Educación e interculturalidad”.

<sup>101</sup> Aguirre, “Teoría y práctica de la educación indígena,” 9.

Es importante dejar claro que “en las sociedades alfabetas la gran importancia y visibilidad que tiene la escuela ha conducido a confundirla con la educación, siendo sólo una fracción de ella, menospreciándose a tal punto que el proceso informal termina por concluir que las comunidades sin escuela no tienen educación. En verdad lo que no tienen es educación institucionalizada; es decir escolarización.”<sup>102</sup> Lo que no significa que en contextos rurales e indígenas, los propios pueblos no tengan formas específicas de transmitir su conocimiento, sin embargo, éste se ve subordinado al conocimiento del grupo hegemónico.

En contextos rurales e indígenas que históricamente han sido marginados y presentan un atraso significativo en cuanto a “servicios básicos y educativos”<sup>103</sup> - como es el caso de la Región Otomí Tepehua y sus comunidades-, los procesos de enseñanza-aprendizaje se presentan de manera violenta; se produce un estado de choque cultural porque se descontextualiza al sujeto y se le impone una forma de enseñanza que legitima sólo una forma de ver el mundo de manera unilineal y lejana a la realidad que les rodea. Esto se debe a la imposición de la lengua (español) y la cultura dominante; de tal manera que el aprendizaje no se da en su totalidad, por lo que al sujeto se le obliga a memorizar datos e información que le son extraños, ajenos, distintos a su cultura y lengua materna.

Se trata al sujeto como un objeto, como recipiente que debe ser llenado con información, desvalorizando lo que éste ha aprendido de su entorno, de su relación con la naturaleza y de su forma de ver el mundo, creando una autoimagen negativa en relación a la forma en que aprende y adquiere sus conocimientos. Por eso en las comunidades de la región, cuando las mujeres relatan sus historias de vida, es interesante ver como se perciben: “Yo no puedo hacer nada, no sé nada, no puedo aprender, ya estoy muy vieja porque no fui a la escuela”. Estas situaciones reflejan tensiones en el sentido de que desvalorizan los procesos de enseñanza-aprendizaje que han adquirido a través de su experiencia y, a la vez,

---

<sup>102</sup> Aguirre, “Teoría y práctica de la educación indígena”, 10.

<sup>103</sup> Ediciones impresas Mileno “La Otomí-Tepehua: Continua Miseria”, *Milenio*, marzo 2008, [En Línea], <http://Impreso.Milenio.Com/Node/7034913>.

expresan el temor de pensar que sólo se aprende cuando “se es joven”, y que por tanto, en edad adulta es más difícil aprender.

En este contexto ¿Cuál es el papel del profesor dentro en la escuela? ¿Qué pasa con los adultos? En este proceso escolarizado el profesor juega un papel importante en la forma de transmitir el aprendizaje, ya que se establece una relación de dominación, en tanto que “la voz del profesor/ ra (que refleja la institución), la voz formalizada y abstracta que transmite cuál es el contenido de la tarea y aquello que los alumnos/as deben hacer, y que al mismo tiempo refleja aquel conocimiento que deben adquirir”<sup>104</sup>. En esta situación encontramos tensiones en el conocimiento “formal” institucionalizado a través de un profesor/ instructor que dicta el modo en que deben impartirse los contenidos, y si deben o no incluirse las formas propias de la cultura local. Ejemplo de ello es lo que ocurre con las instituciones gubernamentales y de capacitación en la región que se analizarán a continuación y que darán cuenta que los procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrollan estas instituciones del Estado, tienen una base de integración que no sólo descontextualiza al sujeto de su medio, sino que busca integrarlo a una dinámica de productividad para su integración en el mercado laboral.

### **2.3 Las Instituciones gubernamentales y la capacitación en la región**

En la región, las instituciones gubernamentales han puesto en la mira proyectos productivos de programas sociales para compensar la pobreza y marginación que se potencializan con la crisis económica y la fragilidad del sistema agropecuario mexicano, lo que está ocasionando un abandono paulatino del campo. Es decir que los hombres han tenido que migrar a ciudades cercanas o a los Estados Unidos para trabajar en actividades relacionadas con el sector primario y terciario, mientras que las mujeres han incrementado su carga de trabajo; ambos con el fin de aumentar los ingresos familiares.

---

<sup>104</sup> Andrés Santamaría Santigosa, “La alfabetización de las personas adultas como práctica social y dialógica: un encuentro de voces”, *Psicología, Cultura y Educación. Perspectivas desde la obra de Vigotski*, José Antonio Castorina y Dubrovsky, Comp. (Argentina: Norma, 2004), 119.

El gobierno del estado puso atención en la Otomí-Tepéhua y elaboró el Plan de Desarrollo Estatal 2005-2011, con el objetivo de cubrir las necesidades básicas y de infraestructura de la población a través de un “enfoque integral”, con el apoyo de la sociedad civil organizada, en aras de integrar a la región en el aparato productivo de la economía de mercado. Este Plan de Desarrollo implementado por el gobierno para combatir la pobreza, asume que la naturaleza de la pobreza es estática, que los pobres son los mismos siempre y que casi todos ellos necesitan lo mismo y en las mismas magnitudes.

A raíz de las reformas neoliberales en la década de los noventa, dictadas por organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, el mundo rural fue relegado de la esfera política mexicana. Lo que se pretendía con esta reestructuración era que el país entrara a la lógica de competitividad del mercado con la modernización de infraestructura productiva y comercialización. Dicha situación sólo benefició a los grandes productores, la mayor parte del campesinado del país no pudo hacer frente a estas reformas debido a las condiciones de pobreza y marginación a las que se sometía, y somete; además de que las condiciones de producción eran, y a la fecha son, totalmente distintas y desiguales.

Con las políticas de ajuste estructural a finales de los ochenta y principios de los noventa, desaparecen los subsidios y apoyos al campo que había en la región, dejando en profunda desventaja a la producción campesina. Por tanto, el campesino tuvo que diversificar aún más sus actividades, ya no pudo dedicar toda su fuerza de trabajo a las labores campesinas.

En las regiones rurales e indígenas “la pobreza ha sido una situación vivencial de naturaleza estructural para la mayoría de la población, la agudización de ésta obedece, si bien al conjunto de medidas de política económica que van configurando el nuevo orden neoliberal, a factores específicos que caen en un terreno en donde los actores económicos y la estructura productiva registra rezagos y desventajas abismales para desplegar una dinámica productiva capaz de hacer frente a un contexto de mayor competitividad económica. Los impactos

se registran para fines de los ochenta y noventa”<sup>105</sup>. Con la agudización de la pobreza, los impactos más severos se registraron en un aumento de la migración a centros urbanos y a ciudades, ocasionando que los hombres fuesen los que tuvieran que desplazarse de su hogar.

Las mujeres, niños y ancianos, quedaron a cargo de las actividades del campo y del hogar. De manera paulatina se observa una feminización del campo y una participación de la mujer en actividades que generalmente correspondían a los hombres. ¿Qué pasa con la posición y la participación de la mujer ante la ausencia de varones en el hogar y la comunidad?

La posición en este tipo de espacios confluye en una serie de conflictos y problemas a nivel estructural; se encuentran escenarios que han cambiado al dismantelar el aparato estatal<sup>106</sup>. Se afectó a la familia campesina de manera crítica, en el caso de las mujeres sus condiciones no fueron mejores que antes, “por el contrario, hasta los diagnósticos gubernamentales indican que en las áreas rurales se concentran los mayores índices de pobreza y que son las mujeres, niños y ancianos los sectores más vulnerables”<sup>107</sup>. Estos ajustes obligaron a las mujeres a sortear con más dificultad las carencias con una mayor carga de trabajo y desgaste.

Es a partir de este cambio en las estructuras económicas y sociales que empiezan a surgir programas de apoyo compensatorio que buscan dar énfasis a la “igualdad de oportunidades”. Por lo que el gobierno se enfocó a la competitividad y equidad en zonas rurales, indígenas y urbano marginadas para promover el “desarrollo” de la mujer en el medio rural mediante el impulso de proyectos con enfoque de género (con la CDI) y de educación para adultos y jóvenes, buscando disminuir la brecha de analfabetismo a través de la formación técnica en oficios como la capacitación para el trabajo (ICATHI), tal es el caso de la región Otomí-Tepehua.

---

<sup>105</sup> Santamaría, “La alfabetización de las personas adultas”.

<sup>106</sup> Por ejemplo desapareció el IMECAPÉ, institución que regulaba los precios del café en la región. Con ello se fueron una serie de apoyos al pequeño productor de café como: capacitación en el huerto, apoyo para la resiembra de café, comercialización. A falta de regulación en los precios empezaron a surgir los grandes cacicazgos de la comercialización del café en la región.

<sup>107</sup> Gisela Espinosa y Canabal Beatriz, “Presentación” en *Mujeres en el medio rural*, Cuadernos Agrarios, No.13, (México: Nueva Época, 1996), 9.

En las áreas de educación y trabajo se ha dado mayor énfasis a la formación para el autoempleo en zonas rurales e indígenas a través de la capacitación para el trabajo, con el fin de integrar a los sujetos a la lógica de libre mercado.

Así, la intervención de las instituciones con proyectos y agentes externos, ha afectado de manera profunda la dinámica social de las comunidades de la sierra. De ahí surge la pregunta sobre los programas institucionales que promueven el “desarrollo”, ¿qué impactos han tenido en el mejoramiento del bienestar y calidad de vida de las familias campesinas, en especial de las mujeres en el medio rural?

Para explicar esta pregunta, es necesario caracterizar y analizar a las instituciones que tienen presencia en la región. Por un lado encontramos al Instituto de Capacitación para el Trabajo en el Estado de Hidalgo (ICATHI), que oferta servicios de capacitación para el trabajo; y por el otro, a la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas a través de su coordinación regional (CCDI), que promueve programas con enfoque de género y otorga financiamiento para proyectos productivos a grupos de mujeres de zonas marginadas.

### **2.3.1 El Instituto de Capacitación para el Trabajo en el estado de Hidalgo (ICATHI) y la capacitación formal**

El ICATHI se funda en el año de 1995 como una institución estatal que cuenta con trece planteles y seis acciones móviles de capacitación<sup>108</sup> distribuidos en el estado de Hidalgo, monopoliza casi el cien por ciento de la capacitación para el trabajo con personas adultas. En la región Otomí-Tepehua, tiene presencia desde el año 1997.

El ICATHI depende de la Secretaría de Educación Pública y tiene como finalidad “ofrecer los servicios de formación para<sup>109</sup> -y en el<sup>110</sup>- trabajo en un tiempo corto, procurar el desarrollo de conocimientos, habilidades o destrezas, y actitudes que

---

<sup>108</sup> Las acciones móviles de capacitación, son espacios físicos que forman parte de la institución, no tienen equipamiento adecuado para llevar a cabo cursos de capacitación de capacitación que generalmente se dan en las comunidades.

<sup>109</sup> Hace referencia a la capacitación que genera autoempleo o apoya en la formación de un oficio.

<sup>110</sup> La capacitación en el trabajo hace referencia a una capacitación vinculada con los proyectos desarrollados por la población de bajos recursos. Enrique Pieck, “La capacitación para jóvenes en situación de pobreza. El caso de México”, (México-El Colegio Mexiquense,2002).

respondan a las necesidades del mercado laboral; certificar las competencias adquiridas en forma autodidacta o en la práctica laboral, otorgar a los particulares el reconocimiento de validez oficial de estudios para contribuir al fomento de la calidad y productividad de las empresas, la incorporación al trabajo y la vocación empresarial”<sup>111</sup>.

Apoya la capacitación para el trabajo de personas mayores de 16 años que deseen aprender un oficio o desarrollar habilidades técnicas, por lo que “está enfocada a la capacitación para y en el trabajo. El objetivo primordial del instituto es formar a los individuos bajo normas técnicas de competencia laboral para que se integren al aparato productivo a nivel estatal”<sup>112</sup>. Es decir, que la capacitación se ha impulsado como instrumento de formación para que los trabajadores de empresas sean más competitivos y productivos, de esta manera, se puede tener una mayor utilidad bajo la lógica de servicio empresarial.

A nivel global está en aumentando la integración económica, dando importancia a las políticas de capacitación. Por ello, se plantea que “una fuerza laboral bien capacitada es la clave para proporcionar a las empresas nacionales una ventaja competitiva y a los trabajadores un mayor nivel de habilidades”<sup>113</sup>. Lo anterior evidencia que la capacitación que imparte el ICATHI es un instrumento que promueve que los sujetos se incorporen a un mercado laboral, pero con mano de obra especializada; lo que nos habla de una formación técnica que tiene como misión integrarse a una empresa o generar el autoempleo, ahora muy en boga.

Tendríamos que plantear: ¿qué se entiende por capacitación? Discutir el concepto nos lleva a entender la forma en que lo desarrolla la institución en la región. Muestra que las instituciones descontextualizan la realidad social, cultural y económica por tratar de integrar a la población a una dinámica económica productivista de la máxima ganancia, sin tomar en cuenta la realidad del medio en

---

<sup>111</sup> Carlos Reynoso Castillo, “Notas sobre la capacitación en México”, *revista latinoamericana de derecho social*, núm.5, (México:2007), 165-190.

<sup>112</sup> ICATHI, “Estudio de factibilidad de la Región Otomí-Tepehua.”(Hidalgo: ICATHI, 2000).

<sup>113</sup> Reynoso, “Notas sobre la capacitación en México”, 165-190.

la que se desenvuelve. Por ejemplo las condiciones de marginación, el alto grado de analfabetismo, la pobreza, las necesidades de aprendizaje y la enseñanza.

Para el ICATHI, la definición de capacitación se interpreta de la siguiente manera: “Proceso mediante el cual las empresas proporcionan educación a sus recursos humanos, con el objeto de desarrollar aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan contribuir en forma efectiva al logro de los objetivos institucionales”<sup>114</sup>; es decir, busca formar mano de obra calificada en espera de ser contratada. Sin embargo, en la región no existen las condiciones económicas que permitan dar empleo a las personas que se capacitan, generalmente la población continua migrando a los centros urbanos, a Estados Unidos, o simplemente, olvida lo aprendido en las capacitaciones.

### **2.3.2 Los instructores de capacitación**

Para ser instructor del ICATHI se realizan exámenes psicométricos, psicológicos y de habilidades para comprobar que se domina el tema u oficio en el que se solicita el puesto de instructor. Una vez que se ingresa a la plantilla de instructores, se les capacita en áreas referentes a docencia y capacitación. Por ejemplo, en lectura y redacción, ortografía, didáctica general, elaboración de instrumentos de evaluación e impartición de cursos de capacitación. Tomar este tipo de cursos es obligatorio, pero el costo del curso es absorbido por los instructores.

El grado de estudios de los instructores varía en un rango desde la primaria hasta la licenciatura, algunos cuentan con una carrera técnica. Si bien la mayoría de los instructores son de la región, lo que de alguna manera fortalece el empleo local, se observa que sólo algunos hablan el Otomí y ninguno el Tepehua; además, todas las sesiones se llevan a cabo en español.

Si bien los instructores reciben, como parte de su formación, cursos de capacitación sobre cuestiones pedagógicas acerca de cómo dar un curso, cuestiones de didáctica y de evaluación, entre otros; los elementos pedagógicos

---

<sup>114</sup> ICATHI, “Diseño e impartición de cursos de capacitación”.

implican diversos aspectos que van más allá de dar un curso, siguiendo determinado esquema de carta descriptiva que, en su mayoría, es realizada por personas ajenas al curso que se va impartir:

*“Sólo podemos proponer cursos que no estén en la oferta educativa, cuando tú propones un curso debe ser aprobado por la Dirección General, y debes elaborar una carta descriptiva con todos los elementos que te solicitan, que son contenidos, tiempo, materiales, equipo y herramienta”<sup>115</sup>.*

A pesar que los instructores elaboran sus propios cursos de acuerdo a la demanda del “cliente”, generalmente cuando se revisan las cartas descriptivas se observa que éstas incluyen un contenido extra llamado “valores cívicos”, (honestidad, respeto, honor, entre otros). La impartición de este tema extra se debe a que el Instituto está certificado bajo normas técnicas de competencia laboral que exigen se tenga a nivel nacional e internacional, con el fin de no restar puntos a la certificación; y que el oficio que los asistentes aprendan se refleje en la relación “humana” empleado-empleador dentro de la empresa donde se pretende obtendrán empleo cuando termine el curso.

Los instructores tienen la obligación de elaborar una serie de documentos probatorios que permitan al ICATHI llevar un control de los cursos para garantizar que se estén dando de manera correcta. Previo a cada sesión el instructor debe preparar planes de sesión, lista de asistencia, diseñar y elaborar material de evaluación, asistir a todas las reuniones que se convoquen en el plantel, vestir de manera “adecuada” (con ropa formal de trabajo) y cooperar en los eventos que se organizan en el Instituto. Los instructores comentan que todo esto sólo les quita tiempo, ya que se les pide como requisito institucional, además de que “el jefe de capacitación ni siquiera lo revisa”; pero si no hacen entrega de este material probatorio no les pagan.

---

<sup>115</sup> Guadalupe Sevilla, Marzo de 2010, Tenango de Doria.

*“Nos piden que nos vistamos bien, si no lo hacemos cuando nos van a supervisar nos ponen una calificación baja, a mi me sacaron siete, según porque mi presentación no es la adecuada, ¿cómo quieren que uno se vista bien?, si nos exigen y no nos alcanza el dinero que nos pagan, además yo como instructor de ganadería que ando con los animales, no voy andar agarrando puercos con traje y corbata, eso que se lo dejen a los que dan cursos de secretariado o a ellos – administrativos- que se la pasan en la oficina y no andan en el lodo”<sup>116</sup>.*

Si bien los instructores deben preparar sus clases para obtener un mejor rendimiento en los cursos, este tipo de trámites son una “carga extra”, y las condiciones salariales no les permiten suficiente movilidad desde sus comunidades para asistir a reuniones que no se programan.

### **2.3.3 La oferta educativa y el modelo pedagógico**

Se ofertan dos tipos de capacitación: la primera son “cursos regulares” que están en la oferta educativa con una duración de 120 horas o más; y la segunda, llamada “Capacitación Acelerada Específica (CAE)”, debe cubrir 80 horas de capacitación intensiva. El objetivo es formar y actualizar a los trabajadores en distintos temas de acuerdo con las necesidades específicas del sector productivo.

Existe otro tipo de cursos llamado de E (Extensión). Estos cursos de especialización generalmente son cursos ofertados a instituciones que financian proyectos productivos a grupos de trabajo en donde la capacitación es un requisito institucional, por ejemplo:

*“Hace unos días llegó personal de la CDI, me dijeron que necesitaban un curso para engorda de cerdos, busqué a alguien que supiera de manejo de animales, para que armara la carta descriptiva a partir del programa general, y porque ese programa no lo tenemos, había que hacerlo. Con el recurso del proyecto se pagó la inscripción y se dio el*

---

<sup>116</sup> Ricardo Pérez, Abril de 2011, Tenango de Doria.

*curso de lunes a viernes con un horario de 8 de la mañana a tres de la tarde*<sup>117</sup>.

Sin embargo, generalmente, en la capacitación sólo se enseña lo que se muestra en los planes de estudio, y en muchas ocasiones se utiliza un lenguaje técnico de difícil comprensión debido a que la estructura de los planes de estudio está diseñada para niveles de formación superior, como pudiese ser una formación a nivel licenciatura.

La promoción de los cursos que se imparten se realiza a través de perifoneo, carteles, o convenios con distintas instituciones que trabajan en la Región (CDI, DIF Municipal, Secretaría del Trabajo). Esto forma parte de las acciones para organizar nuevos grupos a quienes impartir cursos de capacitación y su costo varía de acuerdo al grado de especialización<sup>118</sup>.

Las temáticas de capacitación que ofrece el ICATHI son: cocina, cultura de belleza, repostería, corte y confección, carpintería, ganadería, electricidad, plomería, entre otras. Si bien como tal no existe una perspectiva de género en los cursos de capacitación impartidos por el ICATHI, la mayor parte de las personas que se capacitan son mujeres (80%), quizá esto se pueda deber a la precaria situación en el medio rural; por otro lado, en la región están muy en boga los proyectos enfocados a grupo de mujeres a través de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

Ahora es común encontrar a mujeres jóvenes (20-39 años) aprendiendo con gran entusiasmo plomería y electricidad, es decir, en áreas que anteriormente se consideraban sólo para hombres. Las mujeres se involucran en actividades que “no imaginaban” a decir de los instructores, por ejemplo, en la plomería: “son las que más le echan ganas y las que cuidan más el mobiliario”<sup>119</sup>, ya sea por interés

---

<sup>117</sup> Alma Soto, Febrero de 2011, Tenango de Doria.

<sup>118</sup> Se cuenta con tres tipos de cuotas para la oferta educativa que ofrece, se cobra un pago único al momento de la inscripción y dependiendo del tipo del curso puede o no incluir materiales de trabajo, por ejemplo, para las especialidades se cobran \$400.00, los cursos de enfermería soldadura y plomería \$200.00, los cursos que se agrupan como de segundo nivel tienen un costo de \$150.00 y los de tercer nivel tienen un costo de \$100.00, además de que éstos últimos son los de mayor demanda y corresponden a artesanías familiares, belleza, bordado en listón, entre otros.

<sup>119</sup> Alejandro Lino, Noviembre 2011, Instructor de ICATHI.

personal o por el incentivo que genera una beca, la cual sirve como estímulo económico para que las mujeres concluyan su curso de capacitación.

El modelo pedagógico en el que se basan los institutos de capacitación es el Enfoque Basado en Competencias, “orientado a responder con mayor pertinencia a las necesidades de formación de recursos humanos que demanda el mercado laboral, en el marco de competitividad resultante de los procesos mundiales de globalización económica. Un elemento esencial del modelo es la definición de estándares de ejecución acordados con representantes del sector productivo que se estipulan en las denominadas: Normas Técnicas de Competencia Laboral (NTCL)”<sup>120</sup>. El trabajo sobre el diseño de estas normas sigue lineamientos que poco o nada se adaptan a la realidad social, educativa y cultural que predomina en las distintas regiones del Estado.

El ICATHI, dentro de su plan de acción, plantea elaborar un “traje” (curso) a la medida y/o necesidades de los capacitados; sin embargo, el modelo de “Competencias” busca uniformar y formar para competir en el mercado laboral; es decir, mercantilizar el proceso de enseñanza para que en tiempos mínimos de ejecución se lleve a cabo la integración del sujeto al mercado productivo.

También busca homogenizar los planes y programas de estudio adaptándolos a las necesidades de los mercados urbanos y no al contexto rural e indígena donde tiene presencia esta Institución de capacitación. En este tipo de capacitación basado en competencias, se exigen modos de pensamiento descontextualizados; sobre todo porque se trabaja con realidades lejanas al sujeto, lo que choca de manera directa con su modo y forma de pensar, actuar y trabajar.

Esta capacitación busca “dotar al capacitando de una serie de conocimientos y habilidades técnicas para que en un futuro se integre al mercado laboral con mayores expectativas salariales. Estas habilidades son sustentadas con un diploma oficial que avala el conocimiento teórico y práctico del oficio aprendido”<sup>121</sup>.

---

<sup>120</sup> ICATHI, “Diseño e impartición de cursos de capacitación”.

<sup>121</sup> DGCFE “Modelo educativo”, consultado en Marzo de 2011, disponible en: [http://www.dgcfte.sems.gob.mx/oferta\\_educativa.php?idcont=menu\\_ofe211](http://www.dgcfte.sems.gob.mx/oferta_educativa.php?idcont=menu_ofe211)

Este mecanismo se aplica tal cual en el medio rural, pretende que las necesidades de capacitación sean iguales para toda la población y en especial para las mujeres quienes son en su mayoría las “beneficiarias” de este tipo de servicios.

A pesar de que la institución ofrece cursos para que la gente pueda autoemplearse, la situación económica, no solo familiar, sino regional, provoca que las personas aprendan “algo”, pero que ese algo sólo se quede allí. El instituto no acompaña los procesos más allá de la “formación para el trabajo”, la formación queda aislada de todo proceso de continuidad. Y si bien el instituto maneja una incubadora de empresas que le da “seguimiento” a los cursos con mayor “éxito”, pocos proyectos se han incubado debido a que el proceso de elaboración, gestión y acompañamiento, lo que el instituto llama “elaboración del plan de negocios”, es tardado (de dos a tres años). Además de que requiere de una serie de requisitos burocráticos y tiempo invertido que las personas no están dispuestas a perder.

Hasta el 2007 la participación en los cursos estaba dada por incentivos, es decir, la institución costeaba una beca de transporte por alumno cada vez que se inscribieran a un nuevo “curso de capacitación”; y aunque los cursos se llevaran a cabo en las comunidades, la demanda era mayor.

Para el año 2008, disminuyó considerablemente el interés hacia los cursos por la eliminación de los incentivos, lo que condicionaba la formación de grupos y el aprendizaje. En 2009 se retoman los incentivos, ya que sin ellos no alcanzaban a cubrir el porcentaje de metas que la Secretaria de Educación Pública les solicitaba, ello implicaba recortar el presupuesto de la capacitación para el trabajo a nivel estatal.

#### **2.3.4 Los cursos de capacitación agropecuaria**

Las características de los programas, específicamente los agropecuarios, están enfocadas a la producción intensiva de animales, lo que contrasta con las condiciones geográficas, climáticas y de traspatio que existen en la sierra. De la misma manera sucede con los programas agrícolas, donde se trabaja con invernaderos que requieren de equipo, herramientas e insumos que implican

costos elevados; a diferencia del sistema milpa, que se cultiva en suelo altamente accidentado con poca capa arable, y por lo tanto el trabajo se realiza con el uso de la coa.

Las condiciones de los productores no les permiten el acceso a equipo, insumos o maquinaria “moderna”, la población que habita en la región es heterogénea y las condiciones de producción varían de un lugar a otro.

A diferencia de los sistemas de producción intensivas que buscan la mayor rentabilidad al menor costo, lo que se observa en la sierra, en su mayoría son sistemas de traspatio que trabajan en una lógica distinta, es decir, lo que se produce es utilizado como valor de uso y no de cambio. Sin embargo, con la intervención Estatal a través de programas y proyectos productivos, los campesinos y campesinas de la sierra pueden ser apoyados a través del financiamiento a proyectos productivos donde quizá se brinde infraestructura para la producción. Pero la falta de seguimiento hace que desde el primer ciclo de producción se abandone el proyecto porque la gente no supo “organizarse” como lo exigían las reglas de operación de las distintas instituciones.

Los programas de capacitación agropecuaria que oferta el ICATHI, difícilmente se ajustan a las prácticas familiares de producción agropecuaria que están adaptadas a las condiciones e insumos presentes en la Región.

Cabe recordar que si bien son las mujeres quienes participan con mayor afluencia en este tipo de cursos, son mujeres que difícilmente asistieron a la escuela (algunas son analfabetas y otras sólo asistieron a los tres primeros grados de educación básica), y que mucha de su participación se ha debido a la “obligación” de poner en marcha el proyecto de animales que alguna institución de gobierno les financió.

Por lo que el ICATHI, en sus programas de estudio, da por hecho que las personas desconocen todo lo que trabajarán a lo largo del curso a menos que se haya brindado un curso previo, lo que ocasiona que los contenidos revisados durante el curso no sean del todo significativos, porque en realidad la capacitación

institucional básicamente busca sustituir una forma de conocimiento por otra. Por ello el lenguaje con el que se trabaja es técnico, ajeno al cotidiano de las mujeres que asisten a los cursos; situación que se refleja en la forma de enseñar, la cual es vertical. Esto dificulta el involucramiento y desenvolvimiento de las mujeres, sobre todo porque ellas consideran que sólo el instructor sabe, y que por lo tanto, si no aprenden a hacer las actividades en el tiempo y forma en el que se brinda el curso, recibirán regaños, burlas o insultos. Se les ha hecho creer que sólo son receptores de información mientras el instructor dicta sesión, ya que se considera que la experiencia que ellas tienen en relación al manejo de sus animales, no tiene valor por el hecho de no haber ido a la escuela; dificultando así el aprendizaje. En ocasiones los participantes suelen abandonar los cursos porque no comprenden de qué se trata, en otras permanecen en ellos sólo como parte del requisito institucional que los obliga a “capacitarse” en el manejo animal.

Por ejemplo, se observa una marcada diferencia en el aprendizaje de las participantes cuando algunas de ellas saben leer y escribir; aquellas que decían que “no sabían” leer y escribir, realizaban los ejercicios de dentición<sup>122</sup> en un curso de ovinos, explicando el procedimiento a sus compañeras a través de la lengua otomí, de esa manera les era más sencillo practicar con sus animales. Pero desafortunadamente al instructor le molestaba que las mujeres hablaran en su lengua porque él no la entendía.

De igual manera, cabe señalar que en la región existe la creencia por parte de los instructores que si comparten un lenguaje sencillo con los sujetos que capacitan, éstos pueden pensar que saben menos o qué no saben, lo que crea problemas en el proceso de enseñanza. Estas situaciones generan tensiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que existe poca posibilidad de generar puentes que permitan articular la comunicación y la interacción en un curso de capacitación agropecuaria.

Si bien este tipo de formación es para aprender un oficio, lo que se observa es que en muchos de los casos las mujeres ya no asisten ni participan en estos cursos de

---

<sup>122</sup> Los ejercicios consisten, en medir la edad de los animales a través de los dientes.

capacitación, argumentando que sólo les quitan tiempo, que no entienden lo que instructor explica, que les cobran dinero que no tienen; o porque dejan de lado las múltiples actividades que realizan en el hogar y en el cuidado de la unidad familiar:

*“Al principio nos dijeron que el curso, ese, de los animales, iba a ser de un mes, por ocho horas todos los días... no, es mucho tiempo, nosotros le dijimos al maestro que iba a venir a enseñar, que si por favor nos lo podía dar en quince días, porque sino imagínese, hombres y mujeres encerrados en el curso, íbamos a desatender la milpa y luego, ¿quién nos iba a dar de comer a nosotros y a los niños?”<sup>123</sup>*

La institución vela por sus tiempos e intereses, para ella los sujetos de atención sólo son números y porcentajes necesarios para cubrir cierto tipo de metas y para que no se le baje el presupuesto del siguiente año. Esto da cuenta que el modelo pedagógico, así como sus planes y programas, no es adecuado al contexto social y cultural ni a las necesidades de la población.

Lo anterior refleja cómo la institución ve al sujeto como objeto de enseñanza, como receptáculo que puede ser llenado y moldeado por información descontextualizada para fines de un proceso de enseñanza que está a favor de las estructuras de dominación. El hacer pensar no está dentro de los planes de estudio, sólo se requiere que se memoricen datos, recetas, formas; es decir, no hay un ejercicio de problematización que permita en el sujeto cuestionar, comprender y aprehender, y por tanto, accionar para transformar la realidad que le rodea.

#### **2.4 Los programas con enfoque de género de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblo indígenas (CDI)**

El Instituto nacional Indigenista (INI) surge en el año de 1948 como parte de una política de Estado, la relación que éste mantiene con los pueblos indígenas (a los cuales se les considera como subordinados) y su accionar, adquiere “un doble sentido, por un lado paternalista y tutelar y por el otro asistencialista y

---

<sup>123</sup> Plática con Grupo de mujeres productoras de ovinos en Santa Inés.

corporativizador”<sup>124</sup>. Esto es, se les mira incapaces de ser sujetos de derecho y por tanto se les debe asistir, se les ve como un problema porque no se han podido “integrar” al desarrollo del país. Esto quiere decir que hay una necesidad estatal de que a través de este instituto, los Pueblos indígenas se incorporen a la modernidad para tener acceso a las instituciones oficiales del estado mexicano. Esta política indigenista centrada en un proceso de aculturación y de integración, ha operado durante décadas, siendo en el año 2003 cuando cambia de nombre al de Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI)<sup>125</sup>. Sin embargo, el núcleo del indigenismo se mantuvo activo adaptándose al nuevo modelo económico neoliberal, así se entra en una “nueva etapa”, donde se observa “un discurso cuasi-religioso y efectivamente asistencial donde la política indigenista con el “gobierno del cambio” se ha caracterizados por seguir la misma política neoliberal de sus antecesores Salinas y Zedillo... la misma política en asuntos indígenas pero con mayor énfasis es su aspecto “oportunista” a través del programa Oportunidades”<sup>126</sup>.

Los proyectos que financia están encaminados a occidentalizar al “indígena”, visto como una persona incapaz de resolver sus necesidades. Sacarlo del aislamiento en el que se encuentra, “abandonado de la vida nacional, excluido de su economía”<sup>127</sup>, con un discurso que ahora se encuentra en las reglas de operación de los programas que financia: “mejorar las condiciones sociales, culturales y económicas de las población”<sup>128</sup>. Estas palabras no son exclusivas de esta institución, también se escuchan en las campañas políticas que se hacen en la región en tiempos electorales o en el Plan de Desarrollo Estatal 2005-2011 para la Región Otomí-Tepehua.

“El Indigenismo como estrategia y política de Estado, dirigido a un sector de la población, considerado hoy como el más vulnerable, el más pobre y menos

---

<sup>124</sup> Miguel Ángel Sámano Rentería, “El indigenismo institucionalizado en México (1936-2000): Un análisis”. *La construcción del Estado nacional: democracia, justicia, paz y Estado de derecho*. XII Jornadas Lascasianas. José Emilio Rolando Ordoñez Cifuentes, Coordinador. Serie Doctrina Jurídica, Núm. 179. (México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, 2004), 18.

<sup>125</sup> Consultado en: [www.cdi.gob.mx](http://www.cdi.gob.mx).

<sup>126</sup> Leif Korsbaek y Miguel Ángel Sámano Rentería, “El indigenismo en México: Antecedentes y actualidad” en *Revista Ra Ximhai*, enero-abril, año/vol.3 número 001, (México: Universidad Autónoma Indígena de México, 2007), 210.

<sup>127</sup> Villoro, “Los grandes momentos del Indigenismo en México”, 229.

<sup>128</sup> Villoro, “Los grandes momentos del Indigenismo en México”, 229.

atendido”<sup>129</sup>. Es esta condición en la cual los programas de gobierno y su relación con la comunidad cambian de manera constante, pero de alguna manera inciden en la transformación comunitaria.

Por ejemplo, los partidos políticos utilizan los programas sociales como estrategia clientelar a través de las “visitas o recorridos” a las comunidades más alejadas para aprovechar su necesidad, prometerles dinero y proyectos productivos (pavorreales, comales de barro, artesanías, ganado, porcinos, entre otros), pidiéndoles una copia de su credencial de elector, de la escritura de su casa o terrenos, con la promesa de que serán los “beneficiarios directos” de obras, servicios y proyectos para la comunidad cuando “su candidato” gane el puesto de elección popular; cosa que generalmente no ocurre, porque al llegar al cargo se olvidan de aquellos que les dieron su voto.

Aunado a esto, los programas asistenciales generan dependencia hacia el apoyo externo, la gente deja de ser sujeto para convertirse en objeto. Ya no sólo estiran la mano para pedir, ahora se encuentran totalmente subordinados a las exigencias de las instituciones que son las que tienen el “recurso” para sacarlos de pobres; como si el concepto de pobreza tuviese su origen en ellos mismos y no porque jamás hubiese existido. Retomando el texto de Viola en un apartado sobre la pobreza que dice: *“El sector pobre carece de capital y de recursos. Presumiblemente esta es la razón por la que se es pobre”*<sup>130</sup>.

Por lo que el problema ya no es la desigualdad a erradicar, sino a los pobres, a los que no pueden competir con un mundo global que come, absorbe y divide. Por eso, son los clientes preferidos de programas paternos que pretenden ser un paliativo para estos problemas estructurales que se fueron agudizando, y que detrás de estas políticas de “apoyo”, está el intento por terminar de fragmentar el tejido social y la base de organización de las formas campesinas e indígenas de producción.

---

<sup>129</sup> Sámano, “El Indigenismo Institucionalizado”, 17.

<sup>130</sup> Recansens Viola, “La crisis del desarrollismo y el surgimiento de la antropología del desarrollo”, *Antropología del desarrollo. Teorías y estudios etnográficos en América Latina*, (Barcelona: Paidós Estudios, 2000).

Por eso, ahora en las comunidades se comenta cada vez que llega un agente externo con un proyecto:

*“Ya vienen “otros” a engañarlos, los “ingenieros”, los que hacen los proyectos para los de siempre, seguro que nos piden dinero y se llevan de todo lo de los proyectos”<sup>131</sup>.*

Lo anterior nos muestra que el modelo dominante está creando una sociedad de masas donde lo importante es cuánto produces, consumes e imitas los estereotipos occidentales.

Y bien lo dice Villoro<sup>132</sup>, al indígena se le han dado dos alternativas: “o te adaptas totalmente a mis sistemas culturales y materiales resignándote a la situación que en ellos yo te designo o debes perecer”<sup>133</sup>. Y es que históricamente en la sierra Otomí-Tepehua a los indígenas se les ha hecho invisibles, se les asume como objetos y no como sujetos de acción; subordinados, esperan a que lleguen los apoyos y lo mejor que sean a fondo perdido. Y ellos han asumido que es así, o mejor dicho, este paliativo de política de Estado les ha dicho que así debe ser, de lo contrario no serían “población objetivo” en este tipo de proyectos asistencialistas y paternalistas que generan mayor dependencia hacia el Estado.

A las comunidades se les “asiste”, se les da para mantenerlos callados, pero la cuestión asistencial es un problema de ambas partes; es decir, entre el gobierno como padre y la comunidad como hijo. Bien lo dice Thompson cuando habla sobre el paternalismo, a pesar de que lo considera históricamente impreciso porque *“confunde lo real con lo ideal, pero se define como una relación mutuamente admitida; el padre consciente de sus deberes, el hijo está conforme o activamente consciente a su estado filial”<sup>134</sup>*. Es decir, es una relación clientelar corporativa.

---

<sup>131</sup> Doña Ofelia, Agosto 2008, El Ejido López Mateos.

<sup>132</sup> Villoro, “Los grandes momentos del indigenismo”.

<sup>133</sup> Villoro, “Los grandes momentos del indigenismo” 221

<sup>134</sup> E. P. Thompson, “La sociedad inglesa del siglo XVIII: ¿Lucha de clases sin clases?”, en *Tradicón, revuelta y conciencia de clase, Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*, 3-61

Por eso cuando se discute sobre las formas de organización y participación de las comunidades, resulta interesante ver cómo afloran los adjetivos hacia los habitantes de la comunidades: que si trabajan, que si son flojos, que sólo “estiran la mano” para recibir apoyos, que quieren todo a fondo perdido. En fin, una serie de calificativos que sólo fomentan que a la región lleguen todo tipo de apoyos que ven a las personas como “población objetivo” de los programas institucionales que cada sexenio se modifican o desaparecen.

En la Comisión Nacional Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), se crean programas y estrategias para “incluir el enfoque de género en políticas y programas para promover la participación, el respeto, la equidad y oportunidades plenas para las mujeres indígenas”<sup>135</sup>. Sin embargo, “son políticas de Estado dirigidas a un sector de la población, considerado, el más pobre y menos atendido.”<sup>136</sup> Debido a que “las mujeres indígenas no sólo experimentan condiciones de pobreza y marginación, sino también están excluidas del acceso al empleo, de la obtención de ingresos, recursos productivos”<sup>137</sup>, además de que son las que están siendo más afectadas con la migración.

En la región Otomí-Tepehua se encuentra el Centro Coordinador de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CCDI), que opera desde 1973 y coordina la atención de comunidades indígenas provenientes de los Municipios de Acaxochitlán, Tenango de Doria, San Bartolo y Huehuetla. El CCDI trabaja con seis programas, dos de los cuales están enfocados a la atención de grupos prioritarios: el “Programa de Coordinación para el Apoyo a la Producción Indígena” (PROCAPI) y el “Programa de Organización Productiva para Mujeres Indígenas” (POPMI)<sup>138</sup>.

El PROCAPI<sup>139</sup> forma parte de la estrategia de hacer “competitiva” a la población indígena para que se integre al aparato productivo estatal, y por tanto, apoye a la

---

<sup>135</sup> CDI, “Reglas de operación” disponible en : [[http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2&Itemid=4](http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=4)]-Reglas de operación

<sup>136</sup> CDI, “Reglas de operación”.

<sup>137</sup> CDI, “Reglas de operación”.

<sup>138</sup> CDI, “Reglas de operación”.

<sup>139</sup> “Surge ante las nuevas condiciones económicas del país, donde los mercados abiertos al exterior demandan mejorar significativamente la productividad y la competitividad, las cuales provocaron que la actividad productiva y comercial de una importante cantidad de productores indígenas esté en desventaja. El Programa impulsa acciones de apoyo a las actividades directas

economía nacional. Apoya actividades directas de producción y comercialización a través de la capacitación, asistencia técnica y mecanismos de comercialización a grupos formalmente constituidos. En la región Otomí-Tepehua, hay pocos grupos que se encuentren en esta etapa de procesos organizativos.

El POPMI, por su parte, se crea con el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012<sup>140</sup>. Es un programa que dentro de sus objetivos plantea trabajar con mujeres en proceso de organización, buscando el desarrollo de habilidades y capacidades para la apropiación del proyecto a través de capacitación y asistencia técnica (generalmente se trabaja con proyectos productivos de traspatio, en donde se promueve que las mujeres participen en las actividades de planeación, ejecución y seguimiento). El POPMI tiene poca incidencia en la región debido a que hay poca difusión y seguimiento de los proyectos, sin embargo, los proyectos que existen no toman en cuenta los tiempos y roles de la mujer en la unidad doméstica y no las apoyan en la búsqueda de canales de comercialización, que es una de las necesidades más sentidas no sólo de las mujeres, sino de toda la población de la región.

Ambos programas, en especial el POPMI, descontextualizan a las mujeres del medio rural, pretenden dar una visión occidental de lo que deben ser y a lo que deben aspirar como mujeres indígenas, además de que da por hecho que pertenecer a un pueblo indígena les da menores posibilidades de “desarrollo humano” y les niega la posibilidad de potenciar sus capacidades como sujeto de derecho.

Estos programas obedecen a una política que ha sido adoptada por varias instituciones que trabajan bajo un enfoque de género y que hablan de las “necesidades estratégicas de las mujeres” en el medio rural, “que son considerados los verdaderos intereses de la mujer” porque se centran en “aquellos

---

*para la producción y comercialización, que permite contribuir al aumento de los ingresos de la población indígena y consolidar la vida comunitaria a través de proyectos productivos que mejoren sus niveles de vida.”* En línea:

CDI,[[http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2&Itemid=4](http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=4)]- Reglas de operación

<sup>140</sup> Este Programa menciona lo siguiente: “*la problemática de la mujer indígena presenta características aún de mayor desventaja, con respecto al resto de las mujeres del país. Esta situación obedece a tres elementos: género, pobreza y pertenencia a un pueblo indígena, lo que se traduce en condiciones desiguales, exclusión y menores posibilidades de desarrollo humano.*” El POPMI, “*surge del reconocimiento de esa problemática y procura acortar la brecha que históricamente ha existido en las oportunidades de desarrollo entre las mujeres y los hombres dentro de los pueblos y comunidades indígenas.*”

En línea: CDI,[[http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2&Itemid=4](http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=4)]- Reglas de operación

atributos de su sexo y que implican “sobreponer la subordinación femenina como la abolición de la división sexual del trabajo, el alivio en el peso de las labores domésticas y el cuidado de los hijos, el establecimiento de la igualdad política, la libertad de decisión sobre la preñez”. Es decir, que estos intereses son los que orillan a la mujer en primer término a organizarse y reivindicarse como género de manera automática.

Lo cual resulta complicado, porque muchas de las veces, para lo primero que se organizan las mujeres en comunidades es sólo para obtener ingresos económicos extras. Pensar que las mujeres sólo buscan organizarse en un primer momento para luchar por la opresión y subordinación, es caer en una contradicción. Porque los intereses de las mujeres son diversos, complejos, y se transforman de manera dinámica, por lo que no se puede generalizar.

Las reglas de operación describen que se les deben enseñar los valores humanos y cómo deben hacerse las cosas, porque se les toma como meros receptores de información, como sujetos carentes de todo; por tanto, la institución se asume como la garante para brindarles el apoyo que ellas necesitan.

¿Qué implica que la CDI practique el indigenismo en las regiones como la otomí-Tepehua, la cual según cifras del INEGI se encuentra entre las más pobres del estado y del país? Me parece que una práctica más de colonización y dominación, donde al “Otro”, en este caso al indígena, se le mantiene sometido. Una forma en que el Estado da paliativos para la pobreza cuando históricamente a los indígenas se le ha mantenido marginados y explotados. En la cual niega su voz, su autodeterminación, sus formas de organización social, su lengua e identidad étnica.

Finalmente, esta política pública expresada en programas sociales encaminados al trabajo con mujeres, sólo refleja el accionar del Estado en relación a cómo deben ser asistidos sus pobladores.

## La capacitación para medio rural

Cuando hablamos de capacitación en el medio rural, lo que salta a la vista son las relaciones que hay entre agentes externos y los campesinos, por tanto, su objetivo es “hacer que ellos cambien sus conocimientos asociados a su acción sobre la realidad, por otros, que son conocimientos”<sup>141</sup>. En este caso, por los conocimientos que trae el agente externo, esta “sustitución” de conocimientos daría como resultado una mejora técnico-productiva en relación a la forma “empírica” de hacer las actividades agropecuarias de los campesinos. Por tanto, la capacitación en el medio rural se presenta como la “salvadora” para que se puedan dar cambios significativos, para que los campesinos, que “no saben”, puedan acercarse al conocimiento que les permita salir de sus condiciones precarias de vida.

Sin embargo, en el término de capacitación está implícita la acción de habilitar para alguna cosa, facultar a una persona para que realice una cosa, es decir, que tenga la capacidad y la disposición para ejercer una actividad. Este término deja ver que el acto de capacitar es una forma de extender una serie de contenidos y conocimientos a alguien (el campesino), que es transformado en objeto en tanto que éste recibe dócil y pasivamente la transferencia de éstos. Sin embargo, el acto de “conocer es tarea de sujetos, no de objetos. Y es como sujeto, y solamente en cuanto sujeto, que el hombre puede realmente conocer... por esto mismo es que el procesos de aprendizaje, sólo aprende verdaderamente aquel que se apropia de lo aprendido, transformándolo en aprehendido, con lo que puede, por eso mismo reinventarlo”<sup>142</sup>.

Para esto surge la pregunta: ¿La capacitación que se da en la otomí Tepehua es significativa y adecuada para el contexto en el que se desarrolla? Por eso es importante preguntarse el para qué de la capacitación; para reproducir un discurso hegemónico y homogéneo de formación para el trabajo, donde son tratados como objetos y no como sujetos o, una capacitación en donde se pueda

---

<sup>141</sup> Freire, “Extensión o comunicación”.

<sup>142</sup> Freire, “Extensión o comunicación”.

de-construir el concepto y construirse a partir de la realidad social, cultural y económica del medio rural e indígena.

El proceso de capacitación debe ir más allá de una simple transferencia de ideas, debe entenderse y tratarse como un proceso complejo re-significando y reconstruyendo el concepto de enseñanza-aprendizaje, de lo contrario, “aquel que es “llenado” por otro, de contenidos, cuya inteligencia no percibe...que contradicen su propia forma de estar en su mundo, sin que sea desafiado, no aprende<sup>143</sup>”. Esto es, que si no se da cuenta de los distintos tipos de interacciones entre los sujetos en un determinado espacio y no se toma en cuenta su marco cultural y de relaciones sociales, difícilmente se verá un aprendizaje significativo que le permita al sujeto aprender de las situaciones de acuerdo al contexto en que se desarrolla.

Podríamos reconstruir el concepto entendiéndolo como un proceso donde “el aprendizaje de nuevas destrezas cognitivas, sociales y discursivas, convierte a este proceso en un instrumento potencial de desarrollo individual y de cambio social”<sup>144</sup>. Se trata pues, de regresar a la práctica de la problematización para que el sujeto vaya apropiándose de nuevas y diversas formas de complementar conocimiento. Por tanto, la capacitación es un proceso complejo de enseñanza-aprendizaje que requiere de elementos de comunicación para transmitir el objeto de enseñanza, es un proceso de interacción donde el sujeto debe reconocerse parte de éste y lograr aprender.

Por ejemplo, en un curso de ovino con las mujeres de Santa Inés, tuvieron una charla sobre parásitos en borregos y se partió de dos preguntas sencillas: ¿qué le ocurre a los animales cuando enferman?, ¿Cuáles eran la ventajas y desventajas de desparasitar? Las mujeres hicieron una lista con las siguientes respuestas: la lombriz hace que el animal no engorde, no crezca, le salga moco y sangre en su excremento, se ponga triste y muera. En las ventajas de desparasitar, se obtuvo lo siguiente: los animales crecen, comen, engordan, no se enferman y aprovechan

---

<sup>143</sup> Freire, “¿Extensión o comunicación?”

<sup>144</sup> Santamaría, “La alfabetización de las personas adultas como práctica social y dialógica”, 111.

mejor el alimento. Al final concluyeron que: desparasitar sirve “para sacar lombrices y que los animales no se enfermen”.

Lo anterior nos dice que los conocimientos generados en la vida cotidiana se constituyen en una estructura de naturaleza empírica, es decir, las respuestas a las preguntas en relación a las enfermedades de los animales no surgieron por simple casualidad, sino que están estructuradas en función de su contexto.

Así pues, es re-significar el término de capacitación a partir de un proceso catalizador que “enfatiche los procesos y los instrumentos por los que éste se construye en la vida cotidiana a través de la interacción social y el discurso”<sup>145</sup>. Un proceso que permita el diálogo entre el conocimiento que los sujetos adquieren a través de la experiencia y el conocimiento que se genera en la ciencia, complementando y reconociendo que ambos conocimientos son importantes para una apropiación del conocimiento, lo que permite que lo aprendido sea duradero y pueda recordarse en otros momentos diferentes a la situación en la que fue aprendido.

Como dice Aguirre Aguilar: “si la educación no toma en cuenta la experiencia cultural que origina la socialización e ignora la lengua y las culturas indígenas, deja a un lado una porción importante de la realidad”<sup>146</sup>. Esto nos dice que para poder desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje en comunidades campesinas e indígenas, se debe considerar de manera obligatoria el contexto y la forma cultural y social en que han construido sus formas de aprendizaje, porque ello representa el núcleo duro de su realidad. Por eso, las enseñanzas y los aprendizajes con las mujeres empiezan en una realidad concreta, esto permite que el conocimiento adquiera una fuerza que intensifica la acción, para que aprendan y generen reflexión con mayor facilidad.

Sin embargo este asunto es complejo, debido a que al momento de intentar hacer la complementación de los distintos conocimientos, en la práctica encontramos

---

<sup>145</sup>Santamaría, “La alfabetización de las personas adultas como práctica social y dialógica”, 111.

<sup>146</sup> Aguirre, “Teoría y práctica de la educación indígena”, 213.

perspectivas diferentes de ver el mundo que se deben entender en términos de un contexto socio-histórico específico.

Así pues, las tensiones están presentes a la hora de buscar puentes que permitan tejer ambos tipos de experiencias y conocimiento. Por ello, es necesario generar situaciones comunicativas que permitan empezar a de-construir las situaciones dominantes y coloniales que propicien procesos de transformación a partir de la realidad de la comunidad y de sus necesidades más sentidas. De lo contrario, se continuarán reproduciendo procesos inconclusos de aprendizajes donde lo único que destacará y estará presente será desconocimiento y negación de la vida socio-cultural propia; un proceso de exclusión y discriminación, por no poder “integrarse” al crecimiento que necesita el país.

Para comprender la capacitación como parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje, se hace necesario tomar un caso específico que nos muestra las situaciones en cómo las mujeres se apropian de un espacio formal, y a partir de él, reconstruyen situaciones de aprendizaje que significan su posición a nivel comunitario, familiar y personal. A partir de ello daremos cuenta de la importancia del reconocimiento de estos espacios de aprendizaje en la vida cotidiana, que permitan construir capacitaciones significativas y pertinentes fundamentadas en el reconocimiento del sujeto y su medio.

### **CAPITULO III**

#### **Las mujeres de Santa Inés: Entre roles de género, identidad, vida cotidiana y la construcción de espacios de enseñanza-aprendizaje en procesos de capacitación.**

El objetivo de este capítulo es analizar la construcción de espacios de enseñanza-aprendizaje en los procesos de capacitación. Para ello, se inicia con el contexto de las mujeres de Santa Inés, entendidas éstas como sujetos históricos y por tanto concretos.

Estas preguntas ayudaron a desarrollar el análisis de la primer parte del capítulo: ¿Cómo se estructura la familia campesina de Santa Inés?, ¿cómo se relacionan las mujeres con su familia y su comunidad?, ¿cómo se construyen y asignan los roles de género que desempeñan los miembros de la familia otomí en Santa Inés?, y, ¿cómo se construye el género en la comunidad de Santa Inés?

En la problematización de la familia campesina, la distribución de los roles se hace necesaria para comprender cómo se construye el género de las mujeres en distintos espacios y tiempos donde se desarrollan (la familia, la producción de traspatio, en las fiestas, como madres). Y es en este proceso de la vida cotidiana en el cual se entreteje la construcción de su identidad.

Estas reflexiones son obligadas porque esta caracterización de las mujeres dará pauta para que en la segunda parte del capítulo se puedan entender las motivaciones y expectativas que influyen en su participación en cursos de capacitación, para entonces entender la forma en que re-configuran y se apropian de esos espacios que fueron hechos con un fin institucional; y que terminan siendo un medio para que las mujeres aprendan de ellas y del potencial humano que poseen.

### 3.1 La familia campesina-indígena de Santa Inés

Para analizar el rol de la mujer en la familia campesina-indígena, es necesario partir del papel que tiene cada miembro de la familia. Haremos una revisión del concepto, para de esta manera, poder comprender la conformación de la familia en esta comunidad.

La familia nuclear “moderna” (padre, madre e hijos), como se conoce, prevalece en las sociedades urbano-industriales que surge históricamente en un contexto cultural de occidente con una lógica civilizatoria homogeneizadora, y define pautas de convivencia humana, marcando como eje la relación centrada en “el núcleo-conyugal” (hombre-jefe de familia y mujer como encargada del espacio doméstico) que se afianza como parte de la “ética de las religiones dominantes en la sociedad occidental, y acompaña el desarrollo del pensamiento judeo/cristiano”<sup>147</sup>. De esta manera, el matrimonio y la procreación son la parte fundamental de la familia (decir madre, padre e hijos) dotándola de “un significado y un sentido moral ejemplar, que además funcionan como códigos tendenciales de control de la sexualidad”<sup>148</sup>, que a la fecha se conservan.

Este modelo de familia nuclear único, es criticado porque intenta homogeneizar otras formas de familia que no necesariamente priva la presencia de la madre o el padre como figuras de mando, y tampoco da cuenta de los distintos escenarios; sobre todo con la diversidad étnica y rural de distintas sociedades.

Vania Salles, en su estudio sobre la familia, menciona que ha sido un tema complejo, ya que el concepto ha sufrido transformaciones que han permitido replantearlo. Por ejemplo, cuando se habla de que el grupo que representa la familia moderna “más que simplificación de estructuras, representa una contracción”<sup>149</sup>, ya que disminuye el número de hijos y se excluyen a los parientes –como los abuelos-, así, la formación de los hijos se concentra en el padre y la madre. Este modelo de familia se denominó “familia nuclear aislada”, la cual tiene

---

<sup>147</sup> Vania Salles, “Cuando hablamos de familia, ¿de qué familia estamos hablando?”, en *Nueva Antropología*, Vol. 11, Núm. 39, (México, 1991), 57.

<sup>148</sup> Salles, “Cuando hablamos de familia”, 57.

<sup>149</sup> Salles, “Cuando hablamos de familia”, 59.

una lógica de trabajo que permite una adaptación a la sociedad global donde cada miembro tiene un rol especializado. Por ejemplo, el padre como el “líder instrumental”, la mujer como emotiva, encargada de las labores de socialización en el núcleo familiar. Salles crítica este modelo y argumenta que es excluyente en tanto no privilegia la heterogeneidad de familias. Estudios posteriores permitieron analizar otras realidades y demostraron distintas formas en que se puede construir otros modelos de familias, alternativos a la conyugal nuclear.

El concepto de “familia extensa” o “familia nuclear añadida”, hace referencia a que “se integra a una red de parentesco de varias generaciones”, y el concepto de “familia extensa modificada” que de igual manera se refiere a “los vínculos establecidos bajo la forma de un sistema de red de parientes”. Cabe señalar que estos tipos de familia aluden a un tipo de organización que favorece la relación entre padres e hijos, que comparten un espacio territorial donde se realizan diversas actividades que implican “una dinámica social que preside (y transforma) la constitución y reproducción de las relaciones familiares”<sup>150</sup>. Estas relaciones familiares hacen referencia a formas de convivencia, creación de símbolos y pautas de comportamiento, e implican distintos tipos de interacciones a nivel interno y externo a través de la creación de redes de parentesco que van a regular las formas de convivencia a través de consenso y el conflicto.

El tipo de familia que encontramos en Santa Inés es de tipo extensa, está conformada por padre, madre, hijos, abuelos; aproximadamente viven de 5-7 personas por vivienda. Esta forma de relación obedece principalmente a la forma de organización productiva donde participan hombres y mujeres, desde el más pequeño hasta el más viejo.

Las familias de la comunidad de Santa Inés se dedican a la agricultura y ganadería familiar, obtienen parte de sus ingresos vendiendo los excedentes que producen en estas actividades, como chile, maíz, café, cerdos, borregos, guajolotes (“conos”) y gallinas, las cuales son alimentadas con maíz blanco crudo o nixtamalizado.

---

<sup>150</sup> Salles, “Cuando hablamos de familia”, 68.

La dinámica familiar tiene una organización interna que evidencia una división sexual del trabajo en la unidad doméstica, donde históricamente, se han designado las labores del hogar para las mujeres; y el trabajo en la milpa y la comercialización de algunos excedentes, para los hombres.

Esta modalidad de familia, sobre todo en comunidades rurales e indígenas -como la comunidad de Santa Inés-, implican una construcción histórica y social como pueblo otomí donde los miembros de la familia tienen un papel activo importante en la reproducción no sólo como fuerza de trabajo para la producción y consumo de bienes, sino como reproductores sociales de formas organizativas y culturales propias que se “articulan en torno a costumbres que se transmiten y heredan generacionalmente”<sup>151</sup>. Tenemos entonces que las relaciones familiares son porosas, en tanto que permiten el intercambio simbólico entre familia y comunidad, es decir, el proceso constitutivo de la cultura se da en el ámbito familiar y comunitario.

La familia campesina-indígena utiliza la mano de obra familiar, por lo que “la composición y el tamaño de la familia determina íntegramente el monto de la fuerza de trabajo y su grado de actividad. Debemos aceptar que el carácter de la familia es uno de los factores principales en la organización de la unidad económica campesina” (UEC)<sup>152</sup>; por tanto, el sujeto de esta unidad, “el individuo, la familia y la granja aparecen como un todo indivisible. Las relaciones familiares se entretajan con las relaciones de producción y de consumo. “La familia campesina para reproducirse tiene necesariamente que producir y consumir no sólo productos en su sentido restringido, sino también medios de vida en su sentido amplio, incluyendo los de naturaleza simbólica”<sup>153</sup>. Vania Salles menciona que pueden ser las redes de parentesco, de convivencia y la manera en que se construyen las identidades culturales de género.

---

<sup>151</sup> Salles, “Cuando hablamos de familia”, 72.

<sup>152</sup> Alexander V. Chayanov, “La organización de la unidad económica campesina”, trad. Rosa María Rússovich, (Argentina: Ediciones Nueva visión, 1974), 54.

<sup>153</sup> Chayanov, “La organización de la unidad económica campesina”, p 54.

Históricamente los roles son asignados culturalmente, no son rígidos sino permeables y complementarios, se les asignan desde pequeños y a partir de entonces se les va enseñando lo que deben ser y hacer. A los niños se les enseña el uso del machete, la coa, el machete a montar en la “bestia”; a las niñas se les enseña a bordar, preparar los alimentos, el nixtamal, a usar el molino de mano y a elaborar tortillas. Es decir, no sólo están acompañando a la madre en las actividades del hogar y realizando el cuidado de los pollos, cerdos o borregos, a conocer el manejo de plantas medicinales. Asimismo, acompañan a los padres a trabajar la milpa y acarrear leña.

Este proceso de observación y experimentación no se da en un ambiente armonioso, se generan también tensiones y conflictos en este proceso de aprendizaje. Por ejemplo: castigos, regaños y maltratos, permiten que el sujeto se fuerce a realizar las actividades de una manera habilidosa con el fin de que su formación sea tal, que le permita adquirir habilidades y conocimientos mínimos, trabajar y apoyar en la reproducción social de la familia.

De esta forma, tenemos que la función del hombre es la de proveedor del sustento económico a través de la venta de los excedentes que obtiene de la cosecha de café, milpa (si los hay), frijol y frutos de temporada. Es apoyado por los hijos mayores y la esposa en tiempos de cosecha. Sin embargo, cuando es necesario, por ejemplo cuando se va cultivar chile y se necesita deshierbar o la superficie a cultivar es vasta, y lo que se produzca va ir directo a la venta en la plaza, la mujer trabaja a la par del esposo en las actividades del campo.

El hombre es la figura “pública”, ya que suele ser en las reuniones o asambleas donde él tiene voz aunque siempre esté la mujer aconsejando. En ocasiones se discute y negocian las decisiones que pudieran repercutir de manera directa en la familia.

Los hombres jóvenes (16-20 años aproximadamente) en edad reproductiva, llevan a la mujer a casa de sus padres y se le asigna una porción de terreno para que viva con su futura esposa. A las hijas jóvenes (16-20 años aproximadamente) el

novio se las roba y posteriormente “las pide” en matrimonio, otorgando una “dote” que servirá para que la familia dé su consentimiento y que garantiza que a la mujer no le falte alimento ni vivienda, a continuación se planea y realiza la boda. Generalmente viven en la casa de los futuros suegros, sin embargo, en ocasiones la figura moral del matrimonio religioso no es obligatoria para vivir en pareja, se observa que los conyugues están “juntados” o en unión libre.

Sobre esta parte del ciclo familiar, Chayanov menciona que es un proceso de formación/ fisión/reemplazo, y en relación a la “etapa de fisión antecedida por otra que significa la formación de una nueva pareja, sin que haya una separación espacial abrupta. Más bien separación hay, pero con relación a la familia de origen de la mujer... que se traslada a espacios de asentamiento articulados en torno a las relaciones familiares del hombre”<sup>154</sup>. Esto va implicar que no haya una separación total en las relaciones familiares de los padres de la pareja, más bien los lazos de afecto y solidaridad se conservan y se redefinen formando redes intrafamiliares. Esto es importante en la comunidad de Santa Inés porque favorece la articulación de la vida comunitaria y la ampliación de las redes de parentesco.

En caso de que la hija sea madre soltera, vivirá con los padres. Su responsabilidad será trabajar para apoyar con el sustento de la casa y ayudar en las labores domésticas.

Los niños realizan labores de índole escolar y en la unidad doméstica realizan actividades complementarias como apoyo a las labores domésticas, tales como acarreo de leña, recolección de la cosecha, limpieza del hogar, así como pastoreo de animales (borregos).

La mujer es el pilar en la educación de los hijos, ya que es ella la que enseña la lengua materna, se asegura de que vayan a la escuela y cumplan sus labores escolares sin descuidar el trabajo que les corresponde en la unidad familiar. Ella es el complemento necesario para que funcione el complejo mecanismo de la unidad económica campesina.

---

<sup>154</sup> Salles, “Cuando hablamos de familia”, 81.

Los abuelos tienen la función de la transmisión de los valores y de la historia de la comunidad.

Cada miembro de la familia tiene un papel significativo con “el fin de la perpetuación de todos los miembros de la familia, hayan o no participado en la producción”<sup>155</sup>, por lo que la familia juega un papel fundamental en la transmisión de la cultura, y por tanto, de la identidad individual y colectiva. Sin embargo, las relaciones entre distintos miembros de la familia van más allá de la simple producción y comercialización de bienes, implican proporcionar las “condiciones biológicas de adquisición de normas de comportamiento a nivel moral y sexual, en fin, de transmisión cultural, requeridas para la reproducción generacional del grupo”.

Es importante enfatizar que “las pautas del comportamiento y acción en que se funda la familia campesina sobrepasan las de carácter meramente productivo y de consumo, ya que la reproducción de mujeres y hombres va más allá de cuestiones biológicas, pues incluye necesidades de aprendizaje de normas de relación social, de lenguaje, de las normas y pautas culturales. Este aprendizaje al darse inicialmente fuera del marco formal instituido por la sociedad (escuela), y al estar permeado de componentes afectivos, sobre todo en la primera edad intervendrá de manera decisiva en la constitución del campesino como un tipo humano cultural con características propias y distintas de otros tipos”<sup>156</sup>.

Es en la familia donde los procesos no formales cobran sentido, se da el primer proceso de socialización, comparten, transforman y dinamizan conocimientos que les permiten una adaptación y el conocimiento de su medio.

Al observar esta realidad aparece la forma en cómo se estructuran las relaciones de producción, así como la reproducción social de las familia de Santa Inés, lo que da cuenta de la complejidad de las relaciones en un mismo espacio. De igual manera esta reflexión permite ver que, de manera teórica, la familia nuclear y la familia extendida no se pueden encontrar en su estado puro, sino que en la realidad rural indígena ambos conceptos de familia pueden entremezclar rasgos;

---

<sup>155</sup> Salles, “Cuando hablamos de familia”.

<sup>156</sup> Salles, “Cuando hablamos de familia”.

además de que las dinámicas familiares no son estáticas, sino permeadas por factores externos que pueden transformarlas. Así tenemos, por ejemplo, la migración que ha ocasionado un reacomodo de los papeles de los miembros de la familia y de las redes familiares.

Estos roles que tiene la familia campesina dan cuenta de que los espacios de la vida cotidiana donde se entretajan relaciones que normalizan la reproducción social, permiten dar continuidad a las familias. Esto juega un papel fundamental para la siguiente reflexión en torno a la mujer, ya que en esa cotidiana división familiar del trabajo, la carga histórica genera estructuras del “deber ser” que son legitimadas y sancionadas, pero que también a su vez, provocan la generación de “intersticios” que les permiten formar y re-formular su identidad como mujeres otomíes.

### **3.2 Las mujeres otomíes de Santa Inés.**

Para comprender el rol que tiene la mujer en distintos espacios (casa, fiestas, milpa, traspatio, comunidad), es necesario partir de “una visión de conjunto de la organización del trabajo posible para todos sus miembros, porque las acciones de unos influyen sobre las de los otros, inciden en esta medida sobre la situación de la mujer. Esta visión de conjunto permite apreciar la asignación de tiempos y tipos de calidades de trabajo de sus miembros, dedicados sea a la explotación de la parcela, y de actividades fuera de ella (trabajo asalariado para la obtención de recursos monetarios)”<sup>157</sup>.

Para ello se necesita entender el concepto de mujeres como una categoría socio-histórica, enlazada por diferentes dimensiones, tiempos y espacios, como un concepto polisémico. De este modo, las condiciones y procesos socio-históricos han dañado de manera profunda el tejido social comunitario de las mujeres de Santa Inés, las cuales llevan una carga cultural que determina los roles de género y la división sexual del trabajo, que en muchos casos no está a su favor, lo que provoca que de manera cotidiana sufran discriminación y racismo.

---

<sup>157</sup> Salles, “Cuando hablamos de familia”.

Se busca que el análisis vaya en relación al concepto de “Mujeres” como “sujetos reales materiales, de sus propias historias colectivas”<sup>158</sup>. Es decir, de la vida cotidiana, con una identidad étnica y una cultura específica, y no como el concepto de “Mujer” visto “como un compuesto cultural e ideológico del Otro construido a través de discursos de representación... por los discursos hegemónicos... que colonizan de forma discursiva las heterogeneidades materiales e históricas de las vidas de las mujeres”<sup>159</sup>. Lo que se busca es demostrar que la mujer no es un concepto lineal sino una construcción socio-histórica que da cuenta de un sujeto con una posición social específica que está atravesada por la etnia y la generación.

El análisis de las mujeres intentaremos abordarlo desde el concepto de género, entendido como una construcción social y cultural que marca las pautas en que se construyen los hombres y mujeres en una sociedad determinada. No es una manifestación natural, se va adquiriendo con las relaciones sociales. Esta categoría permite ver los cambios en la forma en que piensan los sujetos, porque la realidad y la lógica social marcan parámetros y formas de ser.

Es necesario pensar en el concepto de género de manera contextual, desde el espacio y la cultura que lo concibe, de lo contrario se corre el riesgo de caer en el mismo discurso estático y homogéneo de muchos discursos feministas de occidente. Como lo comenta Chandra T. Mohanty en su escrito *Bajo los ojos de occidente: academia feministas y discursos coloniales*, donde realiza una crítica a los escritos de feministas de occidente, porque “colonizan de forma discursiva las heterogeneidades materiales e históricas de las vidas de las mujeres... y, por tanto, producen/representan un compuesto singular, la mujer de “tercer mundo”<sup>160</sup>. Esto quiere decir que su análisis se centra en el discurso colonizador que se ejerce desde occidente donde se busca construir el deber ser de la mujer (como un concepto ya determinado y estático). Por tanto, lo que se pretende en esta reflexión es construir el concepto de género a partir de la cotidianidad de las

---

<sup>158</sup> Chandra Talpade Mohanty, “Bajo los ojos de occidente, Academia Feminista y discurso colonial” en *Descolonizar el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes*, edit. Liliana Suárez Navaz y Aída Hernández, (México, 1991), 121.

<sup>159</sup> Mohanty, “Bajo los ojos de occidente”, 121.

<sup>160</sup> Mohanty, “Bajo los ojos de occidente”, 121.

mujeres en sus distintos espacios (familia, comunidad, fiestas, entre otros), de esa manera daremos cuenta de que su rol, si bien ha sido asignado históricamente, no significa que no sea susceptible a ser re-construido; es decir dinamizado, y que por tanto esté lleno de situaciones de tensión y conflicto.

Por ejemplo, en las fiestas comunitarias –antes descritas- se observan de manera nítida estos los roles de género que son culturalmente contruidos y socialmente aceptados. Ejemplo de ello son las actividades que se desarrollan a lo largo de la fiesta, los hombres son los encargados de montar la ofrenda y recibir a las visitas (a los Huehues) y las mujeres construyen su espacio en la cocina donde se organizan de manera colectiva con otras mujeres en la preparación y reparto de los alimentos. Lo que muestra la cantidad de tiempo invertido en la compra, elaboración y cuidado de los detalles que la fiesta religiosa implica.

Estos rituales muestran la posición de la mujer a nivel comunitario. Por un lado, fortalecen su rol de género en las tareas domésticas y, por otro, es en estas festividades donde se materializa la participación de la mujer en la familia. Por tanto, las actividades específicas de cada miembro de la familia en la organización de las fiestas también tienen como objetivo el prestigio familiar que otorga la comunidad.

Es necesario mencionar que, a pesar de que generacionalmente han cambiado algunos de los roles, no necesariamente han cambiado las relaciones de desigualdad y violencia que viven las mujeres (no solamente entre hombres-mujeres, sino también entre mujer-mujer) en los espacios cotidianos como el hogar, el noviazgo, el trabajo asalariado; así como, en ocasiones, la participación en otros espacios como proyectos o talleres.

Por ejemplo, la toma de decisiones en la familia es un punto interesante porque éstas son negociadas, discutidas. Si bien el hombre es quien aporta la mayor parte del ingreso económico para el hogar (con la venta de excedentes en mercados locales), quien toma la decisión de la distribución de los gastos es la mujer. Ella lleva las cuentas, los ahorros, los gastos. Cuando necesita dinero lo

primero que hace es vender una gallina, de esta manera obtiene dinero que es usado como parte del ingreso familiar. Pero a pesar de llevar la mayor parte del manejo de la unidad doméstica, pocas veces se valora su trabajo.

### 3.3 Las mujeres y el trabajo en el traspatio

“Entre las campesinas están entrelazados más claramente los quehaceres social y tradicionalmente asignados a la mujeres y los referidos a la producción agropecuaria, lo que provoca dificultades para separar los dos tipos de actividades”<sup>161</sup>; aún más cuando la crianza de ganado menor y el huerto familiar están en el mismo espacio. A esto, Vania Salles le llama trabajo doméstico; por ello, la mujer es la encargada de estas actividades pecuarias o de traspatio, la cual destina una parte de su tiempo a su cuidado, lo que le permite continuar realizando otras actividades dentro de la unidad doméstica. Sin embargo, la producción de estos animales no genera grandes ingresos económicos, pero sirven como “alcancía” de la cual pueden echar mano para cubrir los gastos en un “apuro”, fiesta o emergencia médica.

“Las actividades de la mujer han ido en aumento, -ante la crisis agropecuaria, donde los precios agrícolas siguen bajando, impactando fuertemente la economía campesina”<sup>162</sup>-, ahora su papel es fungir como padre y madre cuando el marido migra. Todas las actividades en relación a la producción de la milpa (roza, tumba, quema, deshierbe, corte y transformación) están a su cargo, y si hay recurso contrata peones para que le ayuden, de lo contrario ella se vuelve “vaquero” para arriar el ganado mayor en caso de que lo tenga.

Al llevar la crianza de especies menores (aves, cerdos y borregos)<sup>163</sup>, son las encargadas de las transacciones compra- venta o cambaceo<sup>164</sup> de los animales en

---

<sup>161</sup> Vania Salles, “Grupo doméstico/familia: un contexto para el estudio de la mujer campesina” (Ponencia presentada en “VI reunión de Estudios Poblacionales”, Brasil, 1988).

<sup>162</sup> Lourdes Arizpe, “La mujer en el desarrollo de México y América Latina”, (México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM, 1989), 27.

<sup>163</sup> Las especies menores como son las gallinas, guajolotes, cerdos y ovinos, se consideran de menor status, a diferencia de las especies mayores como caballos y bovinos que son símbolo de poder adquisitivo, en su mayoría, manejados por los jefes de familia o caciques en la región. Esta diferencia fue marcada desde el periodo colonial para diferenciar el estrato social. Las especies mayores eran utilizadas únicamente por los españoles y las menores para los indígenas y mestizos.

<sup>164</sup> Venta que se realiza de puerta en puerta, el vendedor ofrece su producto a determinado precio, pero tiene un margen para “bajarle” a su producto y que el comprador quede satisfecho con la compra.

la comunidad o los días de plaza en las cabeceras municipales, por ejemplo: las mujeres desarrollan capacidades para realizar “las cuentas” cuando venden sus animales en la localidad, ya sea en pie (vivo) o por kilo de carne:

*“Cuando vendo el animal vivo es muy fácil porque se pesa el animal en la romana (báscula) y luego se hace la cuenta, según lo que acordemos el comprador y yo... sacar la cuenta es tardado pero la puedo hacer contando de 10 kilos, sobre todo si es una cuenta grande, ya cuando se vende la carne en la comunidad, pues ya es más fácil porque son cuentas pequeñas, porque la carne se vende por kilo y pos la gente no compra de mucho”<sup>165</sup>.*

Este tipo de prácticas desarrolla en las mujeres destrezas, porque a pesar de no haber ido a la escuela tienen la capacidad de realizar operaciones matemáticas de manera hábil a través de la socialización con otras personas. Por lo anterior, podemos decir que el aprendizaje es social, y que un individuo aislado difícilmente aprenderá de sí mismo. El aprendizaje necesita socializarse, siempre en relación a los Otros: “lo que le permite al humano que el contacto con experiencias que puedan dejar memoria y generen aprendizajes.”<sup>166</sup>.

El hecho de que las mujeres realicen el cuidado de las especies menores, implica parte de la división del trabajo en la familia campesina. Por lo que se observa que ellas han adquirido un mayor conocimiento a través de la práctica, sobre todo en el manejo de los animales, ya que han aprendido a observar su comportamiento cuando están sanos y enfermos. Si la enfermedad es fisiológica o por algún “mal aire” que le dio al animal, a partir de ello saben la forma adecuada de dar tratamiento con recetas elaboradas de plantas locales. Esto da cuenta de que las mujeres tienen un cúmulo de experiencias que reflejan parte de sus quehaceres cotidianos y que se relacionan con su matriz cultural otomí, en la cual es necesario observar, oler y escuchar a la naturaleza para desenvolverse en su entorno.

---

<sup>165</sup> Doña Socorro, Marzo de 2011, Santa Inés,

<sup>166</sup>Santamaría, “La alfabetización de las personas adultas como práctica social y dialógica”.

Lo que muestra que en la comunidad las mujeres no sólo conocen de las labores domésticas, además conocen la forma correcta de trabajar la tierra y cuidar los animales porque siempre han tenido contacto con ellos.

### **3.4 Las generaciones de mujeres en la familia**

Los cambios generacionales que han tenido las mujeres de Santa Inés, dan cuenta de la diversidad de sujetos que se desenvuelven en distintos ámbitos individuales y colectivos. También, de que los tiempos y espacios están en constante cambio; las distintas generaciones se han transformado y esto se refleja en la forma en que adquieren sus aprendizajes.

Las mujeres que ahora son abuelas no piensan lo mismo que las más chavas, o viceversa; las mujeres más jóvenes piensan que las mujeres de “antes” son más tradicionales. Así, adquiere sentido la crítica que hacen los adultos a las nuevas generaciones al señalar que “ya no les interesa el campo”, y que por eso se dedican a otra cosa. Hay prácticas que se han ido perdiendo porque los jóvenes ya no se involucran después de determinada edad en el proceso de trabajo en la milpa.

En la familia, generalmente se pueden observar tres generaciones de mujeres (abuelas, madres e hijas) con sueños y expectativas diferentes, sobre todo en la última generación.

La primer generación, *la abuela*, generalmente una mujer de, aproximadamente, 60 años en adelante, siempre se dedicó a “obedecer” al esposo; siempre andaba ocupada cuidando a un hijo recién nacido y delegaba responsabilidades en los hijos mayores, en promedio tenía de 8-10 hijos.

Desde pequeños, la mayor parte de los hijos no fue a la escuela, el grado máximo que llegaban a cursar era primero de primaria, eso cuando la familia estaba en posibilidades de financiar los estudios. Otra situación era que, a mitad del año escolar, los alumnos desertaran porque debían ayudar a sus padres en las labores del campo; esto a la fecha se sigue observando.

En la segunda generación se observa que *las madres*, mujeres no mayores de 40 años, crecieron con responsabilidades como cuidar a sus hermanos, hacer de comer; tuvieron pocas oportunidades de ir a la escuela porque generalmente eran los varones quienes asistían. Se casaron a muy temprana edad (14-15 años), algunas se casaron “bien” y otras sólo se juntaron; el número de hijos disminuyó a 4 ó 5.

Estas mujeres comentan que antes no se permitía que las mujeres salieran a la calle, que siempre se quedaban en casa. Quien escogía a su pareja era el padre, él como jefe y representante de la familia era quién hacía los acuerdos con la familia del novio para que éste entregara la dote y se realizara la ceremonia religiosa. Esto con el fin de que su hija quedara con un hombre que supiera cuidarla y que no faltara nada en el hogar.

Algunas mujeres en este rango de edad decidieron no esperarse a que el padre de familia les eligiera un “buen” marido, algunas se escaparon con el novio y regresaron a casa sólo a informales a los padres, cuando ya tenían estabilidad financiera o los padres del novio ya los habían aceptado en su casa.

Actualmente, ellas, las mujeres no mayores a 40 años, son “la población objetivo” del Gobierno a través de los programas de desarrollo y participación. Algunas han participado en proyectos, capacitaciones o talleres; las más jóvenes apenas se están integrando a este tipo de actividades, sobre todo porque en los últimos diez años los programas “con enfoque de género” han llegado a la comunidad de manera frecuente.

Hay mayores “posibilidades” de que los niños vayan a la escuela, porque para recibir apoyos estatales (becas del programa federal oportunidades) los hijos deben estar activos en la primaria, secundaria o bachillerato.

Ellas (las mujeres no mayores a 40 años) apoyan a los hijos para que continúen sus estudios, porque hay una idea de que estudiando podrán trabajar en cargos públicos donde puedan percibir mejores ingresos y, de esta manera, evitar la migración. Esta generación de mujeres es la que empezó a vivir con mayor

intensidad la fuerza de la migración (sobre todo la migración a los Estados Unidos) de sus esposos e hijos mayores. A partir de que la migración se hace presente en la comunidad, las mujeres han visto aumentar su carga de trabajo; su participación en las actividades familiares y comunitarias ha aumentado, pero su ingreso continúa siendo insignificante en relación con el trabajo que realizan por la venta de excedentes o de animales de traspatio.

La tercera generación, *las hijas*, en promedio tiene estudios de secundaria o bachillerato, difícilmente hablan el Otomí, pero sí lo entienden. Las jóvenes que continúan sus estudios están inscritas en el programa federal Oportunidades, por lo que reciben becas.

Son jovencitas con un rango de edad que oscila entre los 15-24 años, que difícilmente piensan en casarse y tener hijos, y que apoyan a los padres en las labores domésticas. Ellas quieren trabajar pero no dejar de vivir con sus padres, o trabajar en las ciudades más cercanas como Pachuca o Tulancingo para alejarse del trabajo en el campo.

Tienen un mayor acceso a la tecnología como aparatos de sonido, computadoras y televisión, son la primera generación de la comunidad que tiene acceso a servicios como energía eléctrica y caminos; lo que les permite estar en contacto más allá de su comunidad. Por tanto, su visión del mundo se ha ampliado aunque conservan la esencia del ser otomí, sus formas y tradiciones; estas nuevas generaciones plantean el reto de lo global en lo local en sus comunidades.

Estas mujeres jóvenes comentan que ahora tienen más “libertad” de hacer y decidir, no como en la “época de sus padres o abuelos”, donde se les obligaba a casarse con alguien que ellas no querían. Las mujeres jóvenes en la comunidad, quizá por el acceso a los medios de comunicación o a espacios escolares, tienen formas diferentes de pensarse y de cómo quieren construirse como mujeres, lo que muestra la construcción de género diferente de manera generacional.

### 3.5 Mujeres y la construcción de su identidad en la vida cotidiana

En los espacios de la vida cotidiana es donde las mujeres de Santa Inés construyen su identidad, por lo que se hace necesario comprender cómo se da esa relación a partir de la siguiente cuestión: ¿Cómo se relaciona la vida cotidiana con la construcción de la identidad de las mujeres de Santa Inés? Los procesos que significan la vida cotidiana muestran un cúmulo de expresiones individuales y colectivas que difícilmente se logran entender sino es con la interacción continua y en relación con los otros. En esta relación con los otros, también se vislumbran los procesos en que construye la identidad, ya que la identidad se “construye en diferentes ámbitos donde adquieren sus características específicas, y entre las cuales es menester destacar aquellas que se constituyen en el contexto cotidiano y cara a cara”<sup>167</sup>.

Para Ágnes Heller, la vida cotidiana se define “como el conjunto de las actividades que caracterizan las reproducciones particulares creadoras de la posibilidad global y permanente de la reproducción social, en toda sociedad hay, pues, una vida cotidiana: sin ella no hay sociedad. Lo que nos obliga, al mismo tiempo, a subrayar conclusivamente que todo hombre tiene una vida cotidiana”<sup>168</sup>. Es decir, que la realidad que los hombres interpretan tiene para ellos un significado subjetivo que está hecho desde la experiencia de cada sujeto, por ese cúmulo de hechos que los marcan a lo largo de la vida, o es lo que le da sentido a lo que somos. “Es un mundo que se origina en los pensamientos y acciones y que está sustentado como real por éstos”<sup>169</sup>. El mundo entendido como múltiples realidades que se abordan de distinta manera de acuerdo al impacto que causen en el sujeto, ese impacto está dado por las transiciones, por las distintas atenciones que prestamos a diferentes realidades de la vida cotidiana.

La realidad de la vida cotidiana es la que se presenta por excelencia. “Experimento la vida cotidiana en pleno estado de vigilia. Este estado de plena

---

<sup>167</sup> Vania Salles,, “Reflexiones sobre conceptos básicos: identidad cultural, religiosidad y mística popular, Secularización”. *Muchos lugares y todos los días*. (México: El Colegio de México, 1997), 58.

<sup>168</sup> Agnes Heller, “La Revolución de la vida cotidiana”, 2ªed. (España: Península, 1994), 37.

<sup>169</sup> Peter L Berger y Thomas Luckmann, “La construcción social de la realidad”, 21ª .reimp. (Argentina: Amorrortu /editores, 2008).

vigilia con respecto a existir y aprehender la realidad de la vida cotidiana es para mí algo normal y evidente por sí mismo, vale decir, constituye mi actitud natural”<sup>170</sup>.

Entonces, esa “realidad suprema” denominada vida cotidiana, como dirían Berger y Luckmann, está ordenada y dada por las personas que sólo son una parte de esa realidad en un tiempo y espacio determinado, “de un aquí y un ahora, en mi presente”<sup>171</sup>.

Esta realidad de la vida cotidiana estará estructurada por el entorno más cercano, pero también hay otros entornos que constituyen otras realidades que para cada sujeto serán significativas; éstas constituyen una pieza importante en la construcción de la identidad como mujer otomí. Y es en ese lugar estratégico llamado vida cotidiana, donde se construyen y de-construyen símbolos e interacciones, “ya que se trata del espacio donde se encuentran las prácticas y las estructuras, del escenario de la reproducción y simultáneamente, de la innovación social”<sup>172</sup>.

La identidad es entendida como una construcción cultural que se elabora a partir de la relación con el o con los Otros, y en las prácticas cotidianas con la familia: la milpa, las fiestas, los ritos; el entramado de redes que se encuentran en la comunidad.

Gilberto Giménez menciona que es importante diferenciar la identidad individual de la colectiva, señala que la cultura y la identidad son entidades que no se pueden separar, porque es justo la cultura la que va a proveer el material para la construcción de la identidad. Así, la cultura van a ser todas las expresiones y formas de una sociedad determinada, todo esto se va formando en la vida cotidiana. “La cultura como sustrato de vida, esto es, como la configuración compleja de creencias, normas, hábitos, representaciones y repertorios de acción elaborados por los miembros de un determinado grupo humano a lo largo de su

---

<sup>170</sup> Berger y Luckman, “La construcción social de la realidad”, 37.

<sup>171</sup> Berger y Luckman, “La construcción social de la realidad”, 39.

<sup>172</sup> Reguillo, Rosana, “La clandestina centralidad de la vida cotidiana”, *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*, Coord. Alicia Lindón, (México: El Colegio Mexiquense-Anthropo-UNAM, 2000), 77-93.

historia por medio de un proceso de ensayos y errores con el fin de dar sentido a su vida, de resolver sus problemas vitales y potenciar sus habilidades”<sup>173</sup>. Esto es la “carne” que le da los elementos a la identidad para poder hacer la diferenciación entre “Nosotros” y “los Otros”, lo que nos recuerda Gilberto Giménez es que “no existe cultura sin sujeto ni sujeto sin cultura”; es decir, todo está impregnado de formas particulares de vivir las múltiples realidades que nos rodean dentro de la gran realidad que es la vida cotidiana, abordada de distintas formas y que moldean de manera específica a los sujetos.

Consecuentemente, la identidad es abordada como eso que nos diferencia de los demás a través de rasgos culturales que se dan en la interacción cotidiana, esto significa que se requiere el reconocimiento propio (auto-percepción) y una percepción del Otro como factor externo.

La identidad individual se podría definir como “un proceso subjetivo, auto-reflexivo, por el que los sujetos definen su diferencia de los otros sujetos mediante la auto-asignación de un repertorio de atributos culturales, frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo. Este proceso de diferenciación tiene que ser reconocido por los demás, de lo contrario, no existiríamos socialmente”<sup>174</sup>.

“No basta que las personas se perciban como distintas bajo algún aspecto. También tienen que ser percibidas y reconocidas como tales. Toda identidad (individual o colectiva) requiere la sanción del reconocimiento social para que exista social y públicamente”<sup>175</sup>. Es decir, encontrarse como reflejo del Otro, o sea que la identidad es una construcción social porque se crea en interacción con el otro. En esta interacción social se definen los rasgos o atributos culturales, el resultado es que entonces la identidad se va construyendo en las relaciones sociales del cotidiano de la vida misma.

Giménez también menciona que lo que define a la identidad individual es una serie de atributos, entre ellos la pertenencia social, como el conjunto de relaciones sociales que se establecen. Por otro lado, se encuentran atributos

---

<sup>173</sup> Gilberto Giménez, “Globalización y Cultura”, *Estudios Sociológicos*, (México, 2002), 28.

<sup>174</sup> Gilberto Giménez, “Identidad Nacional”, ( Conferencia Magistral presentada en la UNAM, México, 2010).

<sup>175</sup> Giménez Gilberto, “Materiales para una teoría de las identidades sociales”, (IIS- UNAM, 2002), 3.

particularizantes que hacen al sujeto único, entre éstos podemos destacar los de tipo “biológico, los estilos de vida, la red de relaciones íntimas, y quizá las de apego afectivo a cosas materiales, por ejemplo, de objetos personales”<sup>176</sup>; todas estas características hacen a las personas únicas.

Otro atributo de pertenencia social que encontramos es la identidad étnica (en este caso sería la otomí) que las mujeres marcan de una manera muy clara a través de la lengua, no sólo para poder distinguirse de los Tepehuas, sino de ellos mismos en distintos lugares de la región. Sin embargo, aunque la pertenencia étnica sea sólo una parte de su construcción identitaria, es la que de alguna manera sobresale en su entorno; no sólo interno sino lo que los demás ven de ellos/as. Y justo aquí es donde las mujeres empiezan a construir una percepción positiva/ negativa de lo que ellas son, porque en este interactuar, el ser mujer -y además otomí- en ocasiones es motivo de orgullo.

Por ejemplo, cuando dicen “nosotras somos legítimas de otomí”, lo que dicen en esta frase tan pequeña es que atrás de ellas tienen todo un sistema de parentesco; a pesar de la religión, que si bien es católica, es en los ritos y fiestas donde hallan el ligamento que las une a su territorio. La historia de colonización que ha modificado sus creencias y costumbres también les ha permitido ajustar sus formas de vida y sus ritos, que son significativos, y que le dan sentido a la forma de relacionarse con su medio. Por ejemplo, Doña Benita comenta:

*“Cuando lo invitan a uno, vamos, pero cuando no, no, vamos a preguntar ¿qué vas hacer ahorita, te vengo ayudar, no? Pero en unas partes dicen que sí, que si no lo invitan va solito a preguntar... faltando tres o cuatro días (para la fiesta de carnaval en casa de un capitán)... sí, si les decimos que sí, porque dicen que si no ayuda uno, que lo tumba el mal”<sup>177</sup>.*

Participar en las actividades de la comunidad a través de la elaboración de la comida, el apoyo solidario en la elaboración de tortillas para una fiesta, el manejo

---

<sup>176</sup> Giménez, “Materiales para una teoría”

<sup>177</sup> Doña Benita, Marzo 2011, Santa Inés.

y uso de algunas plantas medicinales, ser un elemento importante en la cohesión familiar y ser ejemplo para sus hijos.

En ocasiones puede ser un atributo de discriminación y vergüenza por parte de ellas, lo que ocasiona que nieguen esta particularidad frente al Otro. Por un lado, los agentes externos las califican de no tener cuidado en su higiene personal y les dan un trato discriminatorio que las hace pensar que lo que son ellas está mal y hay que negarlo.

Por otro lado se encuentran los conflictos creados cuando alguna de las mujeres empieza a sobresalir y a ser reconocida por sus logros en la comunidad, donde se escuchan calificativos negativos, como por ejemplo: “andas de bandolera”, “seguro engañas a tu marido”, “esta mujer no tiene nada que hacer en su casa, ya descuidó a su marido”; entre otros.

El sentido de pertenencia se los da el arraigo a su tierra, no como un espacio delimitado, sino como un espacio lleno de subjetividades, porque ahí nacieron y crecieron, y cuando se alejan de su comunidad siempre quieren regresar a ella. El hecho de que convivan con otras situaciones o variantes culturales, por ejemplo cuando migran, no significa que se pierda lo que son; no es una pérdida de identidad, sino más bien, van cargando siempre esta identidad es decir, está territorializada. Pero lo que las hace diferentes siempre está presente, esa forma tan particular de cómo hacen las cosas, cultivan la tierra, hablan con los abuelitos, van marcando sus fronteras, entendidas como espacios que son porosos y dinámicos. Es lo que les da esa diferencia, que las hace ser Otomí.

Lo anterior muestra que “esta construcción ideológica y discursiva que pretende expresar la identidad encuentra también su sustento en los propios referentes culturales, la identidad, en tanto construcción ideológica, cambia junto con los contenidos culturales y los contextos sociales en los que se manifiesta”<sup>178</sup>. Y es que la identidad siempre está en constante movimiento, no de manera uniforme o de un día para otro; pero tiene permanencia, es el núcleo duro.

---

<sup>178</sup> Miguel A. Bartolomé, “Los laberintos de la identidad. Procesos identitarios en las poblaciones indígenas”, *Los procesos interculturales contemporáneos en América Latina*, (México: Siglo XXI, 2006), 42.

Lo que habla de un acopio de conocimiento social que se va transmitiendo generacionalmente, que les es cotidiano, y que como pueblo tienen símbolos que sólo ellos entienden porque hablan un mismo lenguaje dentro de su entorno en la vida cotidiana, lleno de formas y otros significados que el agente externo difícilmente llega a entender; pero que es importante valorar, no como pieza de museo, sino como algo en constante movimiento que puede enseñar otras formas de relacionarse con el mundo.

Se expresan los éxitos, logros, fracasos, experiencias; son objetivaciones de procesos subjetivos, son el producto de situaciones cara a cara o de la realidad que le es común a los hombres. ¿Cómo expresan esa subjetividad?, cuando lo dan a conocer dentro de su círculo íntimo, cuando lo hablan, lo comparten, lo recrean; entonces el pasado o lo que está ausente, se recrea a través del lenguaje y se transforma en presente en el “aquí y en el ahora”. Cuando en su caminar expresan una serie de sentimientos que hacen ver su sentido de compromiso, que les provoca orgullo, que las hace sentir que son capaces de hacer más por ellas y por su familia en las actividades que realizan.

El círculo íntimo de las mujeres son las relaciones que establecen con su familia, sus vecinos de la comunidad y de otras comunidades, el trabajo en el que participan en la comunidad y cómo ésta va definiendo los roles en los que ellas se van desarrollando. Por ejemplo en el cuidado del hogar, de los hijos, de los animales de traspatio, esto es, los roles de género. Y que en el momento en que ellas empiezan a cuestionarse y a relacionarse con los Otros, marcan cambios significativos en las relaciones de género en la comunidad. Los están problematizando, empiezan a cuestionar y por tanto a cambiar.

Esta diversidad de mujeres antes descritas, es la que participa en cursos de capacitación; es en esta interrelación de la construcción de la identidad, vida cotidiana y cultura, donde se va a dar una serie de motivaciones y expectativas. Las experiencias previas van a delimitar la personalidad de cada una de ellas, haciendo que unas participen de manera más activa en actividades organizativas relacionadas con la escuela, en proyectos, en cursos. Otras, por el contrario,

continuarán con su trabajo en su unidad doméstica, ya que consideran que la participación en otras actividades ajenas al hogar implica una pérdida de tiempo y conflictos con miembros de su comunidad.

### **3.6 La construcción de expectativas y las motivaciones de las mujeres en relación a los cursos de capacitación**

Analizar y conocer cuáles son las expectativas de las mujeres cuando ingresan a un curso de capacitación, puede ayudar a estimular los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para contestar la pregunta acerca de ¿cómo las mujeres construyen sus expectativas y sus motivaciones en relación a su participación en los cursos de capacitación?, Berger y Luckmann dicen que: “la vida cotidiana se divide por sectores, unos que se aprenden por rutina y otros que presentan problemas de diversas clases”<sup>179</sup>, al enfrentarse a problemas que todavía no se han introducido en la rutina de cada sujeto. Consecuentemente, las expectativas son transiciones de la vida cotidiana, son esas situaciones que llegan a ser problemáticas o desconocidas en un primer momento, pero que conforme se aprende de ellas, dejan de ser problemáticas para incorporarse a la vida cotidiana; pero que marcan una forma específica del ser y el estar, entonces las expectativas están llenas de distintos tipos de experiencias (logros y fracasos).

Las expectativas se generan en las distintas realidades que las mujeres han enfrentado, realidades que las marcan, por ejemplo el haber salido fuera de la comunidad a la cabecera Municipal y/o a los grandes centros urbanos; o interactuar con otras personas que tienen una visión del mundo totalmente distinta. Todo ello les genera experiencias significativas que trazan sus formas de ser.

Al regresar a su comunidad con nuevas aspiraciones, otros retos, con algo nuevo que hacer para salir de su situación de pobreza, buscan los medios para lograrlo. Son mujeres que siempre están en constante búsqueda, y que por lo tanto su vida

---

<sup>179</sup> Emma León, “Primer acercamiento. Problemas y conceptos en la teoría social”, *Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana*, (México: Antrophos, 1999).

cotidiana se transforma. Estas experiencias significativas producen “un cambio radical en la tensión de la conciencia”<sup>180</sup>, lo que ocasiona que se miren diferentes, y por lo tanto, aprendan no sólo de su día a día sino de su historia en conjunto. Lo anterior da cuenta de los procesos que detonaron los cambios en las mujeres, es decir, estas experiencias han llevado a reflexionar, analizar y repensar sus identidades individuales.

Las mujeres generan esa posibilidad de cambio a partir de su entorno cotidiano, de esa realidad que está siempre presente y que a partir de su propia trayectoria y experiencia en esa cotidianeidad, jerarquizan de acuerdo a sus necesidades más inmediatas. Les interesa lo más cercano a ellas y a las actividades que desempeñan, en este caso, aquello que tenga que ver con sus roles como mujer, madre, esposa, hija; o sea lo más cercano a su vida diaria. Estas expectativas estarían dadas en el corto y largo plazo. En el corto plazo encontramos: el tener más animales para que produzcan más, trabajar la milpa, cuidar a los hijos. Una de las expectativas a largo plazo estaría centrada en el papel que los hijos logren al mejorar sus condiciones de vida a través de asistir y aprender en la escuela, lo que significa para las mujeres que ellos no tengan “que sufrir” y encuentren un “mejor empleo” que nos los haga regresar al campo. Por ejemplo, Doña Gloria comenta:

*“Es importante que mis hijos vayan a la escuela porque aprenden ellos otras cosas también, me enseñan a multiplicar a hacer bien las cuentas, yo de hecho fui, yo no sé hacer bien las cuentas, mas sin en cambio, yo he vendido los puercos así y no me han dado de menos, yo le digo a mi hijo sácame la cuenta y ya, yo ya lo tengo checado de poquitos, -cuentas pequeñas- pero ya de harto no lo puedo hacer, además es importante que los hijos vayan a la escuela porque al rato tengan su trabajo y puedan aprender a defenderse, no sean mantenidos a uno, pa que al rato se vayan a trabajar y no me van a andar diciendo tú conoces gente, que nos digan de un trabajo, que lo*

---

<sup>180</sup> Berger y Luckmann, “La construcción social de la realidad”, 43.

*busquen por ellos mismos, por eso yo me las ingenio, tenga o no tenga dinero para darles a ellos, para mandarlos a la escuela...*<sup>181</sup>

En este testimonio Doña Gloria expresa la necesidad, por un lado, de aprender, y por otro, de generar las mejores condiciones para que sus hijos salgan adelante a través de la educación; muestra un fuerte compromiso para que sus hijos tengan buenas condiciones laborales en un futuro. Este ejemplo también muestra la expectativa de que la situación económica mejore y que sus hijos tengan herramientas para poder defenderse sin necesidad de depender de otros.

Si bien las expectativas se construyen en función de lo que se tiene y de las miradas que ayudan a ver más allá, también se construyen con el miedo a lo desconocido que a veces inmoviliza pero da la posibilidad de que “lo dejes a un lado”, se pruebe y se dé cuenta de que tiene las posibilidades de aspirar más lejos; de poder re-conocerse como persona en las relaciones familiares.

Hay un factor que las mujeres en la comunidad repiten constantemente, ellas platican que cuando alguien quiere salir adelante o ven que trabaja de manera ardua, empiezan las envidias y las intrigas. Cuando alguien genera esperanzas o imagina posibilidades de cambio en su entorno más cercano, siempre habrá alguien en la comunidad que se aprovechará y que evitará que no lo logren.

*“Yo antes, me atonté, porque este señor me engañó, me salí de allí, yo vivía con una maestra antes, y la maestra no tenía familia, sino a lo mejor, si yo hubiera pensado más, no me hubiera salido, viera yo sido algo, porque esa maestra me quería mucho no tenía hijos, me daba dinero, me compraba zapatos, me compraba ropa todo, ya ve que luego como le digo habían envidias, qué cómo le van a dar eso, ¡no!, pero me atonté, las señoras decían salte de aquí, pa que vas a ir a la escuela y como yo no pensaba yo, no tenía ninguna idea de lo que pasa ahorita, éramos gente de esas que no entienden nada, si yo hubiera entendido esas cosas, me hubiera estado yo con la maestra,*

---

<sup>181</sup> Doña Gloria, Febrero de 2011, Santa Inés, Huehuetla.

*me hubiera dado estudios, me hubiera quedado allá por eso también, les digo –a los hijos-, salgan, vayan no tengan miedo, hablen, nunca es bueno estar encerrado nomás, así pueden platicar con otras gentes les digo, es lo que les falta a ustedes, así me decía la maestra... que debía seguir estudiando, pero ve, esa señora nomás se dedicó a dar clase a segundo año, hay me quedé, luego después me fui para México, allí me aconsejó esa señora y ya me vine, con ese señor”<sup>182</sup>.*

En esta parte del diálogo vemos que ellas antes de casarse, o cuando eran más jóvenes, no tenían conciencia de su ser mujer, de sus posibilidades, y por tanto no sabían tomar decisiones a largo plazo que favorecieran a su persona. Pero ahora que han aprendido cómo está la situación económica a nivel individual y familiar, han sufrido diversos tipos de experiencias, han cambiado sus perspectivas de vida; lo que les permite tomar medidas diferentes para que sus hijos tengan mejores condiciones de empleo. Por ejemplo, enviarlos a la escuela, que se alimenten bien, que no se casen muy jóvenes, que conozcan otros lugares; para que de esta manera también, los jóvenes tengan un abanico de posibilidades más amplio.

Pero entonces ¿qué las motiva a participar en los cursos de capacitación?, conocer sus motivaciones para participar en estos espacios dará pauta para conocer cuáles son sus razones para el actuar y el buscar transformar los espacios donde ellas se desenvuelven.

Se observa que sus motivaciones en relación a su participación en los cursos de capacitación se relacionan con su medio socioeconómico y cultural, con su trayectoria de vida y su experiencia. Sus motivaciones están dadas por querer cambiar las cosas desde lo más profundo de su persona, hasta las relaciones de desigualdad en su comunidad, son retos que ellas se plantean. Se puede ver, por un lado, una dimensión interior basada en “sus intereses, deseos y expectativas”, y por otro, una dimensión que está “dada por los aspectos externos, es decir del

---

<sup>182</sup> Doña Gloria y Martina, Marzo 2011, Santa Inés.

contexto que funcionan como estímulos”<sup>183</sup>. Ellas expresan que entre sus principales motivaciones se encuentran aquellas que les permitan superarse a sí mismas y demostrar que son capaces de hacer las cosas:

*“Sin en cambio, yo estaba más abajo, ahora ya subí, antes ni le hablaban a uno, a mi señor no le hablaba la gente, porque estábamos bien pobrecitos, no teníamos nada, ni casita, como este cuartito, pero era de puras varitas de jonote, como no alcanzaba para cerrarle, rompí un costal de esos que tiene allí encima el maíz, y lo puse de puerta y así vivíamos.*

*Empezamos a trabajar, hicimos casa, crecieron mis hijos, los mandé a la escuela y ellos los que me decían cosas, ni siquiera avanzaron, por eso le digo, nunca es bueno reírse de la persona, sí, de mí se re-burlaron, porque según yo no valía nada, porque no tenía terreno, no tenía nada, pero trabajando... Nosotros siempre nos hemos dedicado a trabajar, cuando hace frío, yo me iba al corte del café me cortaba dos costales de café, y de allí fuimos subiendo.*

*Cuidaba pollos, de mis pollos los vendía lo que ganáramos todo lo guardábamos y compre el primer caballo, porque vendí 5 guajolotes... le dije a mi señor ahora cómprate un caballo, y de ahí ya después lo vendió y compró una mula, después siguió comprando más arena e hicimos la casa. Nosotros siempre así hemos sido, si tiene esa persona, pues, que lo tenga, digo, a mí no me gusta ser así (envidiosa) ¡si come bien, que lo coma, pues lo trabaja!*<sup>184</sup>

Lo anterior nos dice que la necesidad junto a las condiciones generadas por diferentes experiencias puede también ser un motor que impulsa a la familia a salir adelante, y que conforme logran metas construyen nuevas posibilidades. Esto se refleja en los hijos, desde ahí se forma la necesidad urgente de migrar y la

---

<sup>183</sup> Pablo L. Legaspi, y Gabriela Aisenson, “La motivación y el significado de la escuela para los jóvenes”, *Representaciones sociales del trabajo y del estudio en jóvenes de distintos niveles de escolaridad de la escuela media*. (Buenos Aires, 2008).

<sup>184</sup> Doña Gloria y Doña Flor, Marzo 2011, Santa Inés.

posibilidad de enviar recursos a la familia. Es entonces la lucha por el día a día, por el subsistir, donde están presentes los logros, esfuerzos y motivaciones de la mujer como parte de una familia extensa. Estas dificultades se transforman en motivaciones dadas por esa necesidad de obtener un ingreso económico extra que mejore la posición de su familia. Pero esta lucha no sólo se da a nivel familiar, sino también a nivel individual como sujetos. Aunque esto implique que en ocasiones se tengan altibajos, como cuando ellas comentan que ya son “gente de edad” y que ya no hay posibilidades de transformar las cosas. Sin embargo, siguen buscando y continúan aprendiendo y motivándose para seguir en su lucha por tener mejores condiciones de vida.

En este tenor, sus motivaciones van en relación a ayudar a los otros dentro de la comunidad, por ejemplo, cuando en la comunidad se “echan la mano” en la elaboración de tortillas para alguna celebración religiosa; lo que les da referencias positivas de esa mujer dentro de la comunidad. Esto nos da cuenta de una serie de valores que las mujeres construyen en su círculo social más cercano, que es la comunidad, y donde saben que la reciprocidad proporciona mejores relaciones con los otros. Ellas comentan que también es por el “gusto de saber”, porque “son cosas bonitas”, es decir, supera las cosas comunes que se pueden ver de manera dada, son esas cosas que hacen pensar e imaginar otras posibilidades.

### **3.7 La re-construcción y apropiación de los espacios: De los cursos de capacitación a los procesos de enseñanza- aprendizaje.**

Cornwall cita al Lefebvre y dice que “la noción de espacio social como un espacio producido, el cual es tanto el resultado de acciones previas como el que permite que ocurran nuevas acciones, potenciando o fortaleciendo unas y debilitando o interfiriendo con otras... plantea que las relaciones sociales existen en y a través del espacio; no fuera de los lugares en las que son vividas, experimentadas y practicadas”<sup>185</sup>. Lo anterior plantea que justamente los espacios se construyen y reconfiguran socialmente. Y que en el caso de los espacios destinados a cursos

---

<sup>185</sup> Andrea Cornwall, “Creando espacios, cambiando lugares: la ubicación de la participación en el desarrollo”, *Cuadernos de investigación*, (México: UNAM-UAM-DFID, 1993)38.

de capacitación que son creados por otros, no son los espacios en sí, sino el “otro espacio” el que se genera; el cual también puede dar un giro importante como externar preocupaciones, fortalecer la identidad o darle una reivindicación específica al cómo se miran las mujeres en estos lugares al interior de donde se brinda un curso.

La mayoría de las mujeres que participan en los cursos de capacitación que se enfocan a la producción animal, lo hacen porque pueden ser cursos útiles en la vida cotidiana y porque pueden adaptar lo que aprenden a las condiciones reales que tienen en su casa o su comunidad.

Es interesante observar que la participación en este tipo de cursos generalmente es para disminuir gastos familiares, porque aprenden hacer otras cosas. Este tipo de cursos generalmente las motiva a hacer cosas que ellas creían que no eran capaces de hacer, desarrolla en ellas un orgullo de las capacidades que tienen porque se reconocen como sujetos ante su familia y su comunidad, que dan cuenta del trabajo que ellas realizan.

Si bien en un principio son motivo de burla y habladurías por parte de otras mujeres y de sus compañeros esposos, con el paso del tiempo las ven con otros ojos; como mujeres que pueden lograr organizarse en pequeños colectivos para realizar manejo de sus animales, llevar sus cuentas, juntarse para vender, y aun así, estar pendiente de lo que ocurre con las otras actividades en el hogar y con los hijos.

Por un lado, parece que sí buscan aprender otras cosas que puedan ayudar a mejorar su economía familiar, pero también la búsqueda de “otras” vías de aprender lo que no aprendieron en la escuela, es decir, se apropian estos espacios. Ahora son para aprender a manejar animales, se convierten en espacios para hablar de ellas, de cómo les va en su casa, con sus hijos, de cómo han subido los alimentos, de enterarse de lo que ocurre en otras comunidades. O sea, reconfiguran estos espacios para plantear sus necesidades, para decir que “no saben” pero que terminan dando una cátedra del uso de las plantas de la

comunidad o contar la historia de la comunidad. No sólo es la formación práctica, sino de construcción de sujetos a través de espacios de posibilidad, de reconocimiento de que su saber es cultura y que su cultura es conocimiento. Como lo menciona Cornwall “en cada espacio quedan impresas las huellas de su producción, su “pasado generador”, se ocupan, negocian, subvierten o mediatizan... nos damos cuenta de la importancia de observar las dinámicas en su interior”<sup>186</sup>.

Quizá no lo expresen con palabras complicadas, pero ellas perciben y reflexionan lo que son ellas, de sus quehaceres, de lo complicado que es ser mujer en la comunidad; y de cómo cambian las formas de ser y actuar con respecto a cómo son ahora sus hijas. Conforme lo platican se observan tensiones en las diferentes generaciones de mujeres que participan en las capacitaciones; las de mayor edad tienden a poner resistencia a aprender “nuevas formas de hacer manejo”, sobre todo porque lo que han hecho siempre les ha funcionado. Algunas mujeres jóvenes tienen la iniciativa de realizar las prácticas con mayor interés, sin embargo, las jóvenes están vigiladas o se encuentran “bajo los ojos” de las mujeres de mayor edad que “supervisan” que lo que hacen esté bien hecho; por lo tanto, hay tensiones que se presentan de manera constante.

Siempre hay críticas sobre el participar en proyectos, cursos, talleres; generalmente está mal visto y ocasiona rumores y “chismes” que a veces provocan deserción. La mayor parte de los rumores o chismes los generan mujeres que no participan en estos espacios:

*“Se burlaban de nosotras, según decían que no teníamos trabajo en nuestras casas, que ya no le dábamos de comer a nuestros maridos, por andar “bandoleando”, eso hasta lo dice la misma familia, pero yo siempre le respondía: a ti, te vale, a mí nadie me da de comer. Mejor luego ya ni les contestaba, pues uno, cómo se va poner a pelear con*

---

<sup>186</sup> Cornwall, “Creando espacios, cambiando lugares” 38.

*esa gente, lo que no saben ellos es que el compromiso, es el compromiso”<sup>187</sup>.*

Lo anterior deja entrever que en la comunidad se crean estigmas en torno a quienes tienen iniciativa de salir adelante o buscan cambios que beneficien a su familia y a su comunidad. También el miedo a lo desconocido, a que se les catalogue que lo que hacen no está bien hecho; esto hace que algunas mujeres no participen en los cursos de capacitación. Sin embargo, una vez que se da la primera interacción en estas actividades, las mujeres no dejan de asistir, aunque a los ojos de la comunidad se les mire con desconfianza o como “bandoleras”.

Si bien aumenta la carga de trabajo en el hogar, ya que deben dejar comida preparada y las labores domésticas realizadas para que el marido otorgue el permiso para que ellas asistan a los cursos de capacitación, también ocurren cambios en el seno familiar; pues las mujeres reacomodan sus tiempos para hacer rendir el día y así poder asistir a los cursos o participar en los proyectos familiares que llegan a la comunidad.

*“Me levanté temprano, me puse hacer de comer, le fui a dar de comer a mis puercos, le ayude a este señor (marido) a arreglar ese tinaco que nos dieron del PESA, luego hice el lonche antes de las once, porque el muchacho que nos da el curso llega a las 11:00-11:30 más o menos, les dije a mis chamaquitas que si iban a la casa que les dijeran que estoy en reunión y ya me vine corriendo”<sup>188</sup>.*

Aunque la mayoría de las veces hay reacomodos de tiempo en las actividades del hogar, que en muchas ocasiones implican un mayor esfuerzo de la familia, estos espacios de aprendizaje son motivo de orgullo:

*“Aprendí todo lo que decía, porque ya aprendimos a desparasitar, a capar a hacer lo que todo nos dijo el Juanito, solo ayer desparasité a mis puercos que están allá dentro, solita...Se siente uno orgulloso de*

---

<sup>187</sup> Entrevista colectiva con grupo de mujeres productoras de cerdo, Octubre 2010, Santa Inés, Huehuetla.

<sup>188</sup> Martina, Marzo de 2011, Santa Inés, Huehuetla.

*sí mismo, no pide uno ayuda, no le dice uno a la gente, que voy andar esperando. Busco mi jeringa, en la tarde, desparasité a mis puercos y me dice él (esposo) ¿quién te ayudo?, solita, ¡ay canija! me dice, que tal si te muerden los puercos, tan chiquitos le digo. Tempranito me levante a lavar los chiquereros a darle de comer y luego empecé a desparasitar”<sup>189</sup>.*

El conocimiento es un producto intangible que las mujeres construyen en el día a día que se vuelve tangible cuando lo aplican con sus animales. Son las prácticas las que provocan ese choque en sus estructuras mentales, es cuando les queda aprendido y sienten un orgullo dentro de ellas por hacer las cosas, les emociona hacer las cosas por ellas mismas; sobre todo porque son pocas son los que saben hacerlas y se dan cuenta de que lo que hacen significa no depender del esposo o contratar un servicio.

*“Ya le fui a capar sus puercos a la señora Dolores, y a Don Chava, yo le fui a capar sus puercos... que le dan miedo, yo creo. Como le tiemblan sus manos; busca la hoja y vamos a capar, le digo, ya era bien tarde fuimos a casa de la Juana; a ver cuando vienes a capar a mi puerco y te doy un refresco dice”<sup>190</sup>.*

Este ejemplo nos muestra cómo una actividad que generalmente realizan los hombres (castración de puercos), también es realizado por las mujeres, actividad en la que, con práctica constante, se puede desarrollar la habilidad para poder ofrecer un servicio en la comunidad, aunque signifique que en ocasiones la paga no sea en efectivo; pero por lo menos se les invita un refresco o un taco, o a veces sólo se les dan las gracias. Ellas no se niegan a compartir lo que saben, lo que también muestra lazos de solidaridad y reciprocidad que fortalecen el tejido comunitario.

---

<sup>189</sup> Merenciana, Marzo de 2011 Santa Inés, Huehuetla.

<sup>190</sup> Merenciana, Marzo de 2011 Santa Inés, Huehuetla.

### 3.8 Espacios de reunión, espacios de enseñanza-aprendizaje

Las condiciones de pobreza y marginación que históricamente ha tenido la región determinan muchas de las veces el acceso a la educación para los pobladores, éstas condiciones estructurales no les permitieron ir a la escuela o terminar sus estudios básicos; generalmente se quedaron en el primer o segundo grado de primaria. Se observa que no fue una cuestión de decidir quién iba a la escuela - los hombres o las mujeres-, sino la necesidad de vivir al límite, la subsistencia de la familia, la ayuda en la milpa, el trabajo de peones para la cosecha de café, el apoyo en las labores de la casa, el cuidado de los animales de traspatio. Éstas son actividades más importantes, en algunos casos, que el hecho de que los hijos vayan a la escuela.

*“Yo no estudié, como yo estaba pobre, además no había apoyo, no había nada de programas de eso, de apoyo, (es)taba pagando a quien estudiaba, taba un viejito aquí, un maestro...somos cinco hermanos, de todos nomás salió uno de maestro, somos cinco, él tuvo suerte que lo mandara mi jefe yo creo, fue a Huehuetla, fue a San Bartolo, ya tamos grandes, nomás (a)poyamos, damos algo de dinero, antes vivía en el pueblo, pero compro cualquier ropa... antes no tenía yo mi ropa, yo lo apoye mucho, ahorita ni me dice hermano, ya no viene a visitarme”<sup>191</sup>.*

*“...Sí me pegaban (los padres) con escoba o machete si no trabajaba bien, le dan un golpe, sí me enseñe gracias a Dios, no tengo miedo al trabajo, ahora no trabajo porque no hay terreno... Pero le cambié a un Señor aquí a Don Felipe, mi pariente, ahora tengo un terreno, una hectárea, poquito, hay ando sembrando café”<sup>192</sup>.*

Lo anterior también se puede interpretar como que tampoco los hombres tenían la oportunidad de ir a la escuela. Si bien la escuela también representaba un estatus, en ocasiones sólo los que tenían mayores recursos económicos podían mandar a

---

<sup>191</sup> Don Herminio, Marzo 2011, Santa Inés, Huehuetla.

<sup>192</sup> Don Herminio, Marzo 2011

sus hijos; en otras ocasiones, sólo un hijo de la familia podía ir a la escuela y generalmente se convertía en profesor rural, los otros hijos se quedaban con los padres apoyando en las labores domésticas y en la milpa.

Pero entonces, al plantear ¿qué representan estos espacios de reunión en los cursos de capacitación?, ¿son espacios de aprendizaje? Se observa que son las mujeres las que buscan participar en estos espacios de aprendizaje, es una especie de negociación con los hijos y con la pareja, donde si bien la justificación de su participación es mejorar su situación económica, también lo es la de recrear el espacio escolar para hacer prácticas y poder dar el ejemplo a los hijos para que no abandonen la escuela y se den cuenta que les va a servir para mejorar sus condiciones de vida.

“Se sabe que una mujer que tiene conocimientos básicos es capaz de adoptar nuevas tecnologías y lograr ser más productiva”<sup>193</sup>, por ejemplo:

En la comunidad de Santa Inés, Huehuetla, se llevó a cabo un curso de capacitación de ovinos dirigido a un grupo de 10 mujeres. Al principio cuatro maridos las acompañaban al curso (los otros habían migrado o abandonado), les interesaba el taller, sin embargo, cuando se llevaba a cabo la práctica, ellas difícilmente querían participar porque comentaban que sus maridos las criticaban o las regañaban por “no saber” hacer las cosas bien, como las enseñaba el instructor. Al dejar de asistir los hombres al curso, ellas participaban, exponían sus saberes e integraban el conocimiento para aplicarlo con los animales. Fue el caso de varias de ellas, que mejoraron las condiciones de sus animales y llegaron a ofrecer sus servicios en manejo animal en la comunidad.

Lo anterior nos dice que las condiciones culturales han favorecido a que la mujer sea vista como la encargada de la reproducción y del trabajo doméstico, sin observar el potencial que ellas tienen a través de su experiencia y la capacidad para aprender cuando hay la oportunidad de hacerlo.

---

<sup>193</sup> Lavinia Gasperini, y Maguire Charles, “Atendiendo a la población rural pobre: el rol de la educación y la capacitación”, (FAO, 2001), 9.

Como ejemplo ellas comentan: “ahora sé hacer las cosas mejor” o “mis animales ya no se van a enfermar”, “ya aprendí a curarlos”. “Ellas, consideran que la educación les da oportunidad de defenderse por sí mismas en un futuro, y estar preparadas en eventuales situaciones desfavorables”<sup>194</sup>. “En ocasiones los medios económicos no son los suficientes para “ser más productiva”, entonces tienen que buscarlos, por tanto la mujer forma un papel más activo para obtener ingresos adicionales para la familia”<sup>195</sup>. Es el caso concreto de los cursos y proyectos enfocados en la participación de la mujer.

Cuando necesitan hacer algo pero no saben cómo, se acercan generalmente a las amigas o las vecinas de su confianza para solicitarles que las apoyen a realizar el manejo de un animal. Ellas le llaman inyectar, pero esa sola actividad representa un cambio radical en el sentido de que están dispuestas a observar con más atención la práctica que no aprendieron en el curso de capacitación -por temor a que el instructor las regañe o se burle de ellas-, se auxilian entre ellas para realizar las cosas porque se sienten en confianza y al mismo nivel. De esta manera se acompañan y comparten lo que aprendieron, lo que les ayuda a sentirse más seguras.

Ejemplo de ello es Doña Merenciana, cuando intentó demostrar frente a un grupo de gente que sabía inyectar, sobre-dosificó a los animales y sus lechones murieron. Comenta que se sintió muy triste, que su esposo la regañaba y le decía que no sabía hacer las cosas, que para qué estaba en ese proyecto con esos cursos (de capacitación en manejo animal) si no se le quedaba nada; ella platicaba que ya se quería salir del proyecto porque ya no tenía animales. En una reunión con sus compañeras se discutió que eso le podría pasar a cualquiera y se tomó la decisión de que se ocupara dinero de la caja chica y que se le prestara para comprar otros dos lechones; cuando se realizó el manejo respectivo, con mucho cuidado se fijó en la dosis que les debía inyectar. Dice ella: “*ora si le puse*

---

<sup>194</sup> José J. Martí, “Identificación y análisis de la participación de la mujer campesina en el proceso agro-productivo del cantón de acosta: bases para una estrategia de extensión con enfoque de género”, (Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional Agronómico, Costa Rica, 1999), 10.

<sup>195</sup> Arizpe, “La mujer en el desarrollo de México”, 271.

*sólo dos rayitas de la jeringas, no cuatro como la otra vez”, y comenta que, “ora si ya aprendí bien, eso ya no me vuelve a pasar y cuando mi señor se enteró que yo cape solita a los puercos me dijo que era una “cabrona”, que nunca aprendía pero que estaba bien”<sup>196</sup>.*

Lo anterior nos demuestra el poder de la experiencia, del ensayo y el error, lo que no genera por sí mismo conocimiento, sino más bien, la reflexión sobre el error como ejercicio para el logro y que a partir de ello se mejore la práctica; aunque el instructor en el curso les había dicho cómo se debía inyectar, la práctica es la mejor posibilidad de aprender. El aprendizaje se va retroalimentando todo el tiempo, es muy dinámico, y el cometer errores da cuenta de que muchas de las cosas no se aprenden de memoria; y que esas pequeñas fallas que en un momento bajan el ánimo, pueden constituir piezas importantes para el saber hacer las cosas bien y significar un cambio importante en la concepción que a veces se tiene del propio ser.

### **3.9 El potencial de los espacios de enseñanza-aprendizaje ¿qué generan estos espacios?**

En el aprovechamiento de los espacios que fueron generados con el propósito de desarrollar habilidades como los cursos de capacitación, se observa el potencial de lo cotidiano con ese “carácter emancipador”, en cuanto a que “contribuya a desgastar por su base a esa lógica instrumental que es aceptada como manifestación de la vida social del último periodo de occidente dentro del capitalismo, ésta llamada colonización del mundo de la vida, y por consiguiente de la vida cotidiana”<sup>197</sup>.

En un principio, cuando empezaron a participar en los proyectos y capacitaciones, algunas personas de la comunidad les decían que era una pérdida de tiempo. Doña Gloria dice: “pero cuando ven una cosa que se está haciendo realidad ya se pegan, así es la gente acá –Santa Inés-”. Y es que les ha sido difícil el caminar en este tiempo, sobre todo en la concepción que otros miembros de la misma

---

<sup>196</sup> Plática informal con Doña Merenciana, Abril 2011, Santa Inés.

<sup>197</sup> León, “Primer acercamiento. Problemas y conceptos en la teoría social”, 36.

comunidad tienen de ellas. Las mujeres con risas en su rostro y con coraje, reclaman sus espacios; recibían burlas como: “seguro no tienen trabajo en su casa”, “estas ya andan de bandoleras y ya ni le dan de comer a su marido”, comentan.

Ellas platican que siguen en los “ojos” de la comunidad, porque saben que han adquirido compromiso, que se han empezado a asumir como “mujeres que trabajan” (aunque siempre lo han sido); atienden su casa, a su marido, a sus animales, están aprendiendo a organizar aún más sus tiempos e incorporan a sus hijos a estas actividades. Ahora se dan tiempo de asistir a las reuniones y a los talleres, se están re-conociendo entre ellas y se apoyan para realizar el manejo de los animales, el sacrificio y la venta de la carne. Es decir, estos cambios repercuten en la vida personal, familiar y comunitaria.

Es en estos espacios potenciales donde platican y exteriorizan la forma de concebir su mundo, se hacen conscientes. Se están empezando a detener para pensar en ellas, están construyendo nuevos conocimientos de sí mismas que les permiten el cambio en lo cotidiano, en eso que llaman rutina. Se deja de ver como algo “dado” o cómo algo “ya hecho”, “la satisfacción de los sistemas de necesidades dependerán de las diferentes estructuras categoriales que va adoptando la experiencia colectiva en su paso constante de un estado a otro... la vida cotidiana puede asociarse con las necesidades filosóficas de: tener, ser, hacer y estar”<sup>198</sup>, y esto es lo se está empezando a construir.

Esta realidad de la que son parte, la están aprovechando para detonar procesos de desarrollo personal y colectivo, se observa un cambio significativo que ellas llegan a percibir de una manera muy sutil; ahora empiezan a hablar y platicar con mayor confianza, se dan su tiempo y algunas han creado una seguridad que representa un logro significativo como mujeres. Si bien estos espacios fueron creados con un fin técnico, y que en un principio ellas eran sujetos pasivos, el hecho de que empiecen a involucrarse en un proceso más dinámico, como la

---

<sup>198</sup> León, “Primer acercamiento. Problemas y conceptos en la teoría social”, 44.

participación en otros proyectos grupales y comunitarios, les abre la posibilidad de buscar espacios de transformación y de reconocimiento como sujetos.

Dichos espacios no sólo son de posibilidad y cambio, también son espacios de conflicto que repercuten en la comunidad y en la forma en que se puedan tomar decisiones para una posterior participación en otros procesos. Y es que en la comunidad la presencia de agentes externos que llegan cada tres años en tiempos electorales, les hacen crear falsas expectativas, como que les van a financiar proyectos o les van a dar becas para sus cursos; o en el mejor de los casos, cuando reciben un proyecto o participan en un curso. Un caso concreto fue un curso de capacitación en manejo de producción porcina con un grupo de ocho mujeres.

La líder del grupo gestionó el recurso y decidió que el corral para los animales se construyera en su casa, lo cual para las demás mujeres implicaba trasladarse por la tarde y noche a una casa que les quedaba retirada. Esa distancia “estratégica” ocasionó la salida de las mujeres, los conflictos internos ocasionaron que el curso se cancelara y que finalizaran repartiéndose los cerdos.

Lo anterior habla de que este curso por ejemplo, no las “preparó para mejorar su producción, mucho menos su nivel de ingresos”. Esto hace pensar que hay una falta de responsabilidad y seguimiento por parte de las instituciones que da como resultado “procesos organizativos frágiles que no tienen una estructura de fondo que responda a las necesidades reales de la población en las comunidades rurales, las cuales siguen siendo objetos y no sujetos de la acción”<sup>199</sup>. Lo que habla de que los proyectos son asistencialistas y terminan favoreciendo estructuras caciquiles muy comunes en la región, además de que se originan más conflictos en la comunidad de los que ya estaban presentes.

Esto muestra una realidad compleja llena de incertidumbres, posibilidades y a veces malas experiencias. Queda por plantear las siguientes preguntas: ¿estos cursos de capacitación cumplen las expectativas y motivaciones, y fortalecen o no

---

<sup>199</sup>Droy Isabelle, “Mujeres y desarrollo rural”, trad. Canabal C. Beatriz, En: Canabal C. Beatriz Y Espinosa D. Gisela (Coord.) *Cuadernos Agrarios*, No. 13, (México: Nueva Época,1996)11-42 .

su identidad?, ¿qué tipo de capacitación se requiere en la Otomí-Tepehua para que se reconozca y fortalezca la identidad étnica de las mujeres en sus sistemas de producción?

Lo que hace regresar al argumento anterior: se habla no de un lapso de determinadas horas para detonar lo que arriba se expuso, sino que esto se vuelve un proceso que no debiera terminar con unas cuantas horas al día. Es continuar fortaleciendo los espacios para que las mujeres continúen con la construcción de mejores espacios en los que ellas puedan seguir desenvolviéndose y detonar el potencial que tienen como mujeres en el medio rural, sobre todo con las dinámicas de migración que se empiezan a sentir de manera progresiva en la región.

Si bien en su mayoría los cursos de capacitación están insertos o son parte de los proyectos productivos que se desarrollan en la región, y que muchos de estos espacios que se generan son para propósitos productivos y como requisito para obtener un beneficio económico, este tipo de cursos no ve a las mujeres como sujetos de aprendizaje, sino como objetos de porcentajes y metas alcanzadas por año para la institución que lo brinda. Son cursos que están certificados bajo normas técnicas de competencia laboral. Lo anterior habla de que la metodología y los contenidos están elaborados con la idea de una capacitación homogénea de tipo empresarial de muy difícil adaptación para las prácticas familiares de producción agropecuaria en contextos rurales e indígenas.

A pesar de que este tipo de cursos son por tiempos cortos, es fundamental generar procesos que impliquen que el aprendizaje y la enseñanza se trabajen de manera horizontal. Es importante que los instructores tengan mejores condiciones laborales y de formación, no basta con tener la técnica, sino los mecanismos de formación pedagógica-social que, por un lado, les permitan contextualizar la compleja realidad con la que van a interactuar, y por otro, tener la sensibilidad para poder transmitir lo que ellos conocen. Es decir, el problema de la enseñanza en este tipo de cursos es que deben entenderse como un proceso.

Este tipo de cursos es creado para las poblaciones pobres que no están así por efecto de las estructuras que han mantenido a un sector históricamente excluido del “desarrollo” del país. Tampoco se observa una mejora cuantitativa en ingresos económicos de las mujeres, porque en el medio externo no existen las condiciones para realmente generar mejoras en la calidad de vida de la población. Al final siguen siendo formas de dominación y exclusión para la población indígena y en especial para las mujeres.

Son cursos compensatorios, lo cuales no reconocen que las necesidades de las mujeres no sólo se centran en coser, bordar y cuidar a los hijos. Hay una carga muy fuerte por preservar su identidad como elemento dinámico que le da sentido a todas sus expresiones; que si no se refuerza desde su núcleo duro, o sea desde su matriz cultural y las relaciones con el medio, se va a perder, y por tanto, esa carga cultural se va desvanecer en unas cuantas generaciones.

El potencial que tienen los conocimientos locales, sobre todo en regiones con un alto grado de diversidad biológica y cultural, si se propicia que los sujetos reconozcan y que se aprovechen estos espacios de participación local como plataforma para estimular su importancia como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, daría la pauta a que a partir del cotidiano del trabajo con las comunidades se inicie un proceso de decolonización de saberes desde los espacios cotidianos, y emerjan con mayor plenitud las “otras” formas de saberes que están presentes pero que se pasan por alto. Por ejemplo, los tratamientos para enfermedades infecciosas que usan como base las plantas medicinales que tienen un uso y función específica.

Los valores como la reciprocidad, solidaridad, faenas, se basan en formas comunitarias de organización social y representan un cúmulo de conocimientos construidos social y culturalmente que no son reconocidos en los programas institucionales -no sólo de capacitación que se brindan en la región-, pero que están presentes en el núcleo duro de la identidad otomí. Otro ejemplo es el manejo de los animales, la forma de castrar que se realiza en luna nueva para que la herida cicatrice de manera pronta y no se ocasione infección alguna, y que si

bien se contempla en los programas de estudio de los cursos de capacitación, la forma de castración de los animales no toma en cuenta las prácticas locales de interacción con el ambiente que les rodea.

Por un lado, el trabajo de intervención<sup>200</sup> implica respeto, ética y responsabilidad; recordar que antes ya han pasado otros personajes que hicieron intervención comunitaria y dejaron huella. Tener presente que se trabaja con sujetos, por tanto, poseen todo el potencial para desarrollarse como sujetos siempre y cuando tengan las mejores condiciones para hacerlo, y de lo contrario, tratar de estimularlas a partir de lo que se tiene en el medio para que las capacitaciones sean más efectivas, porque el aprendizaje será más fácil si se toman la experiencia y los insumos que se tienen al alcance.

Las formas locales pueden relacionarse con los contenidos y metodologías de los cursos formales, siempre lo han hecho si se toma en cuenta que las comunidades y los sujetos que habitan en ellas toman el conocimiento que les sirve, lo modifican y lo incorporan en prácticas diarias; lo que no es de utilidad se olvida porque no genera algún impacto práctico. Sin embargo, es necesario que en este proceso sea más evidente empezar a construir situaciones de diálogos sin dejar de lado el conflicto que genera este tipo de rupturas epistemológicas, lo que podría generar mejoras en los procesos de aprendizaje y fortalecer los espacios que se empiezan a construir.

El conocer, el sentir y actuar de las mujeres, permite entender de mejor manera estas significativas transformaciones donde las mujeres impregnan con su visión del mundo las posibilidades de cambio a nivel personal y colectivo. Esta serie de subjetividades se originan desde ellas con un componente que les permite expresar sus necesidades de aprendizaje. De esta manera se puede articular la incorporación de elementos culturales, subjetivos y pedagógicos, en una primera idea para el trabajo individual y colectivo con las mujeres en la Sierra.

---

<sup>200</sup> “Entendida como un proceso de interacción entre sujetos, suele constituir un espacio de exposición y confrontación, donde se da una negociación que puede ser consciente o inconsciente en relación a los conocimientos, lenguajes, identidades, lugares, y que finalmente deja huella, porque se construye la representación del otro” en Gisela Landázuri Benítez, “Huellas de la intervención en campo”, *Tramas*, 18-19, (México: UAM).

Este capítulo dejó ver la importancia de observar y reflexionar en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje desde diferentes espacios cotidianos en los que se desenvuelven las mujeres, para promover la reflexión y posibilitar entre ellas que se piensen, cuestionen su situación y propongan alternativas. Se trata, como diría Dussel, “partir de la cultura para tener conciencia crítica y desarrollarla”<sup>201</sup>. Es decir, problematizar y empezar a pensarse desde su propia cultura para generar un diálogo que permita entender y enriquecer para construir a partir de lo propio, estableciendo un “diálogo con la modernidad para desarrollar su cultura”<sup>202</sup>.

Reconocer sus experiencias y su memoria es recordar que cotidiana e históricamente han “sufrido exclusión, discriminación, colonialismo, sexismos”<sup>203</sup>. Por tanto, al pensar desde los espacios apropiados -sin olvidar esa historicidad-, será posible deconstruir y empezar a formar diálogo que genere tensión y permita elaborar desde su mirada y sus formas de hacer las cosas. Ver la diversidad cognitiva del mundo y reconocer que todo el conocimiento es incompleto, que necesita de las otras formas de ver el mundo para complementarse.

La reflexión desarrollada en este capítulo da pauta para entender que el proceso de enseñanza-aprendizaje en las comunidades rurales está presente en el ámbito cotidiano a través de las prácticas, y que las necesidades de aprendizaje en los cursos de capacitación –que sólo se limitan a aspectos procedimentales de “transferencia”- son distintas porque las mujeres tienen experiencias, expectativas y motivaciones distintas. Estos aspectos deben conocerse para abordarse y lograr que la capacitación genere un impacto positivo en la forma en que ellas se desenvuelven y participan en los distintos espacios individuales y colectivos.

---

<sup>201</sup> Dussel, “Diálogo intercultural”.

<sup>202</sup> Dussel, “Diálogo intercultural”

<sup>203</sup> De Sousa, “¿Por qué las epistemologías del sur?”.

## CAPITULO IV

### **Entre roles y saberes. El papel de las mujeres en la construcción de alternativas de desarrollo en la región.**

Este capítulo tiene dos apartados, el primero es una discusión sobre organización y participación. Se hace una reflexión del tipo de desarrollo que se ha llevado en la región: un modelo lineal que busca el crecimiento económico que no reconoce la diversidad, o si la reconoce, la mira como folclor, reflejando la carga de dominación histórica que se ha vivido en la Otomí-Tepehua.

Se plantea que cualquier alternativa al desarrollo debe empezar por los sujetos que viven en una realidad específica y que las mujeres son un pilar necesario en la construcción de cualquier propuesta que permita cambiar las condiciones de vida de las comunidades. Por tanto, se debe prestar atención en la emergencia de un sujeto histórico social que está en construcción: las mujeres otomíes de Santa Inés.

El segundo apartado trata de integrar los elementos que se han trabajado a lo largo de este documento (aprendizajes, identidad, vida cotidiana, género) para sugerir ejes transversales a considerar cuando se planteen procesos de capacitación que reconozcan a las mujeres otomíes como sujetos sociohistóricos, capaces de construir conocimientos y de transformar sus realidades.

#### **4.1 Sobre el desarrollo en la Otomí-Tepehua**

Reflexionar el concepto de desarrollo desde un cuestionamiento básico “*Desarrollo ¿Hacia dónde?, ¿para qué?, ¿para quienes? y ¿cómo?*”<sup>204</sup>, es hacer la invitación a pensar que el desarrollo no es algo lineal, pues las preguntas plantean la problematización del concepto a partir de la diferencia, de que no todos piensan y actúan de manera homogénea; es pensarlo desde lo local, desde lo micro, desde la base, para gestar las transformaciones. Tomar en cuenta las prácticas

---

<sup>204</sup> Gisela Landázuri, “Abrir mentes y corazones en la formación de los profesionistas”, *Los actores sociales frente al desarrollo rural, Tomo Tres*, (México: AMER, 2005).

culturales, sociales, económicas, ecológicas, los tiempos; para detonar procesos de cambio a partir de las necesidades de los sujetos y que ellos se reconozcan como tal, como sujetos que transforman su realidad.

El modelo de Desarrollo que se ha implementado en la región está basado en tendencias mundiales de alta competitividad que busca una favorable relación costo-beneficio, por lo que “la lógica de mercado también golpea la subjetividad social, minando la solidaridad social, la cooperación y lo colectivo frente a la competitividad”<sup>205</sup>. Dicho modelo se introduce en la región como un “germen”, no importa la forma en que se implanta, ni los daños que puede causar, se interioriza y se reproduce con tal facilidad y hasta hace pensar que siempre ha estado presente en el cotidiano de los sujetos.

Éste se presenta “como desarrollo económico, reducido a la medición de indicadores correspondientes a la experiencia de los países centrales”<sup>206</sup>. Es un modelo de desarrollo que “creó anomalías, (los pobres, los desnutridos, los analfabetos, las mujeres embarazadas, los sin tierra)... el tercer mundo... buscando eliminar todos los problemas de la faz de la tierra, del Tercer Mundo se materializó en un conjunto de prácticas, instituciones y estructuras, que han tenido un profundo impacto”<sup>207</sup>. Este desarrollo ha dejado de lado la voz de los que viven en la región, ha hecho oídos sordos en la Otomí Tepehua.

Pero entonces, ¿cómo pensar el desarrollo en la región?, ¿cómo plantear alternativas a ese desarrollo hegemónico? Si los contrastes sociales son tan marcados que pareciera que unos pocos dictan las formas del deber ser en las comunidades donde las formas de exclusión social, cultural y económico-productiva, están y se viven de manera cotidiana. Entonces cualquier esfuerzo por pequeño que sea puede significar un cambio positivo en el trabajo de las comunidades, se ve opacado por las instituciones como parte de una estrategia de

---

<sup>205</sup>, Landázuri, Gisela “Desarrollo y participación”, *Poder, actores e instituciones. En Enfoques para su análisis*, Coord. Gatica L., Ignacio y Gisela Landázuri B; (México: UAM-Ediciones EON, 2008), 229-253.

<sup>206</sup> Edgardo Lander, "América Latina: historia, identidad, tecnología y futuros alternativos posibles" en *El límite de la civilización industrial*. Coord. Edgardo Lander, (Venezuela: ALAS/Nueva Sociedad, 1995)

<sup>207</sup> Lander, “América Latina”.

deslegitimación ocasionando que los sujetos que viven en las comunidades se desmotiven, oculten y nieguen el potencial social que poseen.

La colonialidad que existe en la región “está fundada en la imposición de una clasificación racial/ étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones materiales y subjetivas de la existencia social cotidiana y a escala societal”<sup>208</sup>. Por lo que dificulta el florecimiento del potencial sociocultural de las comunidades porque esa colonialidad interna confiere miedo al sujeto, lo inmoviliza; es algo que está tan interiorizado y es lo más difícil de vencer en la región, lo que más pesa en el cotidiano de la gente es eso: “se continua aspirando a ser primer mundo”<sup>209</sup>. Por lo tanto todas las acciones encaminadas en la región a eliminar la pobreza, la marginación y la exclusión, no se resolverán si tampoco se empieza por resolver esa carga histórica de dominación y se deja de ver como algo “natural”, y que por lo tanto no se cuestiona.

Por eso es importante que en todo proceso educativo, incluida la capacitación, se trabaje a través de la pregunta que promueva la duda, que cuestione el porqué de las situaciones y además permita generar un proceso que humanice; es decir que permita fortalecer el potencial transformador de los sujetos.

De lo contrario, posibilitará que algunos agentes internos y externos sigan lucrando con la necesidades más sentidas de los sujetos, y que esto sea un escenario perfecto para la imposición de las formas “más adecuadas” de salir de su forma precaria de vida.

Se trata de pensar en la posibilidad de detonar un proceso de formación hacía un sujeto social con estos retos, entendiéndose como sujeto social una forma de expresión social que construye o transforma una realidad con una dirección consciente<sup>210</sup>, que en su constitución como “sujeto no sólo colectivo si no inclusive

---

<sup>208</sup> Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder y clasificación social” en: *Journal of world-systems research*, Vol. XI, núm. 2, verano, 342-386.

<sup>209</sup> Quijano, “Colonialidad del poder y clasificación social”, 342-386.

<sup>210</sup> Hugo Zemelman y Guadalupe Valencia “Los sujetos sociales, una propuesta de análisis”, en *Acta sociológica. Nuevos sujetos sociales*, no. 2 mayo-agosto, (México: FCPyC-UNAM, 1990).

individual, está siempre constituido por elementos heterogéneos y discontinuos y que llega a ser una unidad sólo cuando esos elementos se articulan en torno de un eje específico, bajo condiciones concretas, respecto de necesidades concretas y de modo transitorio”<sup>211</sup>. Entonces es partir de los sujetos concretos, las mujeres y de sus subjetividades, que se puede plantear una construcción de la realidad diferente y ¿qué hacer con esa carga de dominación histórica que está presente hasta el día de hoy?

En este tiempo es necesario pensar, retomar y actuar en lo local y ver la potencialidad de los modelos locales de la naturaleza. Como lo plantea Escobar, “lo local entendido como el lugar, el trabajo y la tradición”<sup>212</sup> para construir el concepto de desarrollo. Lo que nos hace ver que las prácticas locales tienen una lógica de trabajo más en acorde con la naturaleza, que parten de una identidad, que toman en cuenta las relaciones del hombre con el medio y que poco impacto tienen en la ecología de los lugares. Es decir hace pensar que es necesario comprender los procesos y las dinámicas de los sujetos locales para que sean ellos quienes decidan cómo construirán su “desarrollo”, que no les sea ajeno a la realidad en la que viven.

#### **4.2 La organización y participación ¿desde dónde?**

Es un tema complicado y poco abordado en la región, generalmente cuando se piensa en organización se visualiza una gran colectividad y cuando se habla de participación lo que se piensa es en los tiempos electorales. Por eso dicen los caciques que “la gente no participa, que todo les da flojera y que por esto están como están”. ¿Será que así es?

Pensar la organización y la participación en la región va más allá de eso, remite a las preguntas obligadas del para qué, para quiénes y desde dónde. Lo que recuerda que para contestar a todas ellas, se requiere contextualizar los procesos

---

<sup>211</sup> Quijano, “Colonialidad del poder y clasificación social”, 15.

<sup>212</sup> Arturo Escobar, “El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: globalización o posdesarrollo”, en *Antropología del desarrollo, teorías y estudios etnográficos en América Latina*, (Barcelona: Paidós estudios, 2000).

histórico-sociales-culturales y políticos en los que se ha venido construyendo la región.

Es también pensarla desde distintos espacios y lugares, como por ejemplo en la familia, en las comunidades, con las mujeres y desde las mujeres; el cómo la imaginan y cómo se imaginan. Son esas formas propias que tienen para hacer o llevar a cabo una actividad ya sea de manera individual o colectiva. Pensar la participación en términos de “la construcción de alternativas... desde la base de grupos y comunidades organizadas a escala local, que favorezcan procesos de aprendizaje en la generación de estrategias... basadas en la autogestión y el poder comunitario”<sup>213</sup>. Por ejemplo, habría que poner más atención en la forma en que se organizan para llevar a cabo una fiesta, que implica la delegación de cargos comunitarios como las mayordomías y los que juntan las “limosnas”. Otro ejemplo, la movilización tipo “hormiga” que se da cuando un profesor en la escuela no cumple sus labores. Otra forma puede ser cuando se comunican a modo de “cuchicheo” en lengua otomí, en las asambleas comunitarias para discutir y aprobar una propuesta de trabajo. Estos ejemplos nos dan cuenta de otras formas de organizarse y participar, quizá no de la manera en que la buscan las instituciones, pero son formas que les son funcionales a las lógicas comunitarias.

Retomar estas formas de organización y participación en la práctica, “en la carne viva” de las comunidades y de manera específica con las mujeres, abre la posibilidad de que “la gente misma crea y diseña... que hablan de cómo la gente reconoce, demanda y amplía sus propios espacios”<sup>214</sup>, si se está buscando construir espacios que contribuyan a dar voz a las mujeres que han permanecido marginadas. Ya sea en la construcción de nuevos espacios o utilizar los espacios existentes, es necesario dar cuenta de cómo se mueven los sujetos que los “nuevos o viejos” espacios de participación configuran y reconfiguran.

---

<sup>213</sup> Landázuri, “Desarrollo y participación”, 229-253.

<sup>214</sup> Andrea Cornwall, “Creando espacios, cambiando lugares: la ubicación de la participación en el desarrollo”, En: *cuadernos de investigación*, (México: UNAM-UAM-DFID).

Aprender a reconocer las dinámicas al interior de los espacios para poder identificar las tensiones y conflictos que se generan adentro y lo que viene de fuera. Esto ayudaría a reconocer si realmente se está dando un cambio o se siguen reproduciendo las mismas prácticas de control, subordinación y homogenización tan comunes en la región como los cacicazgos y el asistencialismo.

Pensar que las formas de participación se pueden cambiar, apostar por “la dignidad humana, apostar porque ejerza al máximo todas sus potencialidades, como “el ejercicio colectivo del poder-de definir, gestionar, planificar”<sup>215</sup>, requiere resignificar todos aquellos espacios donde interactúan los sujetos y promover la articulación social con los distintos sujetos que interactúan en la región.

Es necesario explorar las “otras” formas de hacer participación desde las comunidades, y con las mujeres, esas expresiones de la vida cotidiana, de “entender la realidad”<sup>216</sup> que están llenas de subjetividades. Si se observa y se entiende la lógica de su actuar, se podrá entender que muchas de las veces cuando las instituciones hablan de que “no hay participación en la gente y que ésta es pasiva”, éstas pueden significar una manera de resistencia a una forma ajena a sus modos cotidianos de actuar y en la forma en que se interviene y se alteran sus actividades cotidianas.

Sin embargo, en los procesos de participación con las mujeres, es necesario que esa participación dé el “acceso a la información necesaria para la deliberación o la movilización con miras a asegurar sus derechos y exigir rendición de cuentas. Para ello se requiere un involucramiento activo que alimente estas voces, construya conciencia crítica, luche por la inclusión de...la gente pobre y excluida, aprovechando los resquicios para ampliar los espacios de participación en la toma de decisiones, y construyendo las capacidades políticas para el involucramiento democrático”<sup>217</sup>. Esto nos habla de que para accionar hay que involucrarse y

---

<sup>215</sup> Pedro Ibarra, “Participación política y desarrollo humano”, En: *Ensayos sobre el desarrollo humano*, (Barcelona: ICARIA, Cooperación y desarrollo, 2001).

<sup>216</sup> Elena Socarras, “Participación, Cultura Y Comunidad”, En: *la participación, diálogo y debate en el contexto cubano*. Coord. Cecilia Linares, Pedro Emilio Moras Puig y Yisel Rivero Baxter, (Cuba: CIDCC, 2004).

<sup>217</sup> Cornwall, “Creando espacios, cambiando lugares”.

aprender a identificar los distintos procesos de reflexión que están presentes en los momentos en que las mujeres se están desarrollando.

Con estos elementos, se necesitan estrategias, tácticas, habilidades, y un lenguaje de sujeto a sujeto. Lo que podría hacer una diferencia significativa en la forma en que asuman los cambios y realmente sean ellos los que definan cuáles serán las estrategias de vida y transformación social.

### **4.3 El complejo camino de las mujeres en la construcción como sujeto social**

El trabajo con las mujeres en la sierra apenas comienza, y justamente el trabajo productivo es una “excusa” para plantearse alternativas al desarrollo hegemónico que ha vivido la región. En la Otomí-Tepehua, no puede pensarse cualquier posibilidad de cambio sin la presencia ni el trabajo de y con las mujeres, quienes son una pieza importante e indispensable en el complejo rompecabezas en la construcción de propuestas organizativas y de participación para la transformación social de la región.

El reto es entrarle a otras formas de hacer “desarrollo” que apunten hacia la participación local, y por lo tanto, incluya a las mujeres de manera activa respetando sus múltiples actividades, “incluir a las mujeres atraviesa las consideraciones éticas, políticas, ambientales, del desarrollo se traduce en un cambio social no sólo en el nivel local... sino que ha logrado ser un elemento activo para transformar las relaciones de poder y de subordinación a nivel familiar y comunitario, incluir y revalorar a las mujeres permite la distribución de los poderes en los espacios... en la unidad doméstica y en general en todos los espacios sociales”<sup>218</sup>. Esta inclusión de las mujeres representaría un cambio significativo en todo tipo de relaciones en las que ellas se desenvuelven, es empezarlas a ver como un sujeto histórico de lucha y de reivindicaciones en el cotidiano de sus vida. Por lo tanto, estas transformaciones, aunque ellas aún no las perciban como tales, representan un cambio en las estructuras mentales de cómo se empiezan a construir como sujeto social.

---

<sup>218</sup> Blanca Olivia Acuña Rodarte, “Caminando con la luna. Las mujeres cafetaleras de la Mixteca Alta”, (Tesis de Maestría en Desarrollo Rural, UAM Xochimilco, México, 2000), 127.

Si bien todavía falta un camino largo para la construcción de un sujeto social, el cual podría estar en gestación, todavía no hay algo lo suficientemente fuerte que permita una gran detonación de conciencia que estruje a los individuos o que les dé una sacudida de tal manera que puedan actuar en colectivo; o tal vez no han tenido o vivido procesos de participación de la misma forma que el trabajo con mujeres. Lo que sí queda claro, es que cuando las mujeres interactúan en procesos de formación, cambian su forma de pensar y de pensarse, ya que es confrontado con ellas mismas; entonces, surgen las posibilidades que no se daban cuenta que tenían a su alrededor. Se observan cambios cualitativos en relación a que este “proceso de formación es doble; por un lado son proceso de influencia y, por otro, procesos de desarrollo y elaboración”<sup>219</sup>. Es decir, son procesos complejos con dinámicas que se van marcando bajo su propio ritmo de trabajo y de alguna manera impacta en sus subjetividades.

Este sujeto social en posible proceso está en una realidad muy complicada, son mujeres que viven día a día, que se encuentran en una región donde todo va en contra de ellas: pobreza estructural, aumento de la migración, rezagos en servicios básicos y educativos de todos los niveles, abandono paulatino del campo y la milpa, “apoyos” gubernamentales que promueven el paternalismo de una manera descarada, racismo y discriminación de manera cotidiana como estrategia para quitarles su fuerza de luchar y pensar. Pero que a pesar de ello, son mujeres de distintas edades, generaciones y formas de ver el mundo, que le apuestan a buscar mejores posibilidades para poder demostrar que son mujeres que comparten una identidad, necesidad y lucha. Que buscan enfrentar estas adversidades con las que conviven de manera diaria para demostrarse, a ellas y su familia, que son capaces de plantearse múltiples actividades que contribuyan al cambio social en su vida cotidiana y en sus comunidades.

Mujeres con una identidad Otomí-serrana que las hace sujetos muy particulares y con mucho potencial que sale a flote en las pláticas y reflexiones, y que enfrentan contradicciones que en ocasiones les generan conflictos con la identidad del “ser

---

<sup>219</sup> Walter Leirman, “El proceso de educación de adultos: hacia una autodeterminación en solidaridad” en La educación de adultos como proceso, eds. Walter Leirman y Lieve Vandemeulebroecke, (Perú: Edit. Tarea, 1992), 11-67.

mujer” en la comunidad. Porque se enfrentan a relaciones de poder con los miembros de la familia, con mujeres de la misma comunidad y con autoridades locales que intentan volverlas a poner en “su lugar”. Es decir, que se dediquen solamente al espacio del hogar, y que en mayor medida su participación se reduzca a sólo escuchar y atender a los hijos. Sin embargo, este tipo de reflexiones son el inicio de muchas transformaciones que se empiezan a percibir. Estos procesos son largos, y así como se camina, se retrocede, se contradice y se aprende de ellos; hay que recordar que es más fácil cambiar las prácticas que las estructuras a las que culturalmente han estado habituadas, pero que pueden transformarse.

Por ejemplo, como parte de estas idas y vueltas, se presentan los conflictos y tensiones entre mujeres que se generan por ser el centro de atención o ser las que llevan la batuta; o sea un intento por llevar “el mando”, por ser las “protagonistas” de las situaciones. Sin embargo, entre ellas se observa que las mujeres más jóvenes son las que a veces median este tipo de relaciones a través de diálogos, y procuran las reconciliaciones bajo el argumento de que son mujeres y que están buscando un bien en común, y que es importante que se trabaje unidas; lo que fortalece las capacidades de organización.

También lo que se empieza a construir y manifestar son los liderazgos. Algunos que estaban presentes se han fortalecido y otros se empiezan a manifestar de una manera interesante; éstos salen a flote cuando las mujeres se empiezan a desenvolver en estos espacios, de lo cual hasta ellas mismas se sorprenden por lo que son capaces de hacer, de que su voz se escucha, se respeta, pero también se cuestiona cuando entran en juego los intereses colectivos. Por ejemplo cuando se organizan para hacer la matanza de algún animal y venderlo en la comunidad.

En estos incipientes espacios que se están construyendo, lo que se ve es un proceso complejo lleno de matices donde hay que discutir y reflexionar cada uno de ellos, para que las mujeres se piensen y echen un vistazo a las transformaciones que se están dando en su interior y en sus espacios. Justo ese es el reto, ver que este ir y venir es parte de su proceso de construcción.

Pensar los roles de género de las mujeres, en como los van reivindicando, valorando y re-significando en su vida cotidiana expresada a través de la construcción de espacios, es un cambio importante; sobre todo porque se empiezan a reconocer como sujeto con posibilidades de acción y de toma de decisiones que le permiten buscar nuevas oportunidades de acción, ya sea de manera individual y/o colectiva. Y es que es en estos procesos donde se traslapan entre las necesidades familiares y las reivindicaciones de género que se empiezan a dar. La lucha por buscar mejores oportunidades de inclusión, de equidad y de representación de cargos comunitarios y regionales, apenas comienza.

De esta manera, plantear las alternativas de trabajo organizativo y de formación con mujeres de distintas edades, es complejo. Nos habla de distintas necesidades en distintas generaciones que confluyen en una: la necesidad de obtener ingresos extras para la familia, querer aprender “algo” que les sirva en otro momento de su vida, y ser reconocidas a nivel familiar y comunitariamente.

#### **4.4 Una primera propuesta: Género, cultura y diálogo de saberes como ejes transversales a incorporar en los procesos de capacitación en la Región Otomí-Tepehua.**

Lo que se intentará abordar en esta última parte del documento, es que a partir del trabajo en campo, de las reflexiones y discusiones en colectivo con las mujeres, surgen elementos de los que se podría echar mano para ser incorporados cuando se trabaje en procesos de capacitación que sean más integrales como parte de un proceso más complejo inserto en una realidad determinada

Esto podría apoyar a las mujeres en la construcción y re-utilización de espacios donde ellas continúen posicionándose y buscando oportunidades para que su voz sea escuchada, para ello se abordarán tres ejes que nos permitirán pensar el trabajo con las mujeres.

El primero enfocado a la incorporación del concepto género, para entender las relaciones de poder y tensiones presentes en las distintas relaciones de las mujeres con la familia, con otras mujeres y con la comunidad. El segundo

orientado a los elementos culturales propios que fortalezcan la identidad étnica, como elementos básicos en los aprendizajes y enseñanzas con las mujeres. El tercero tiene que ver con los diálogos de saberes como la base del proceso de enseñanza aprendizaje en la capacitación y como elemento pedagógico de formación crítica de la realidad, tomando varios elementos en cuenta: el contexto histórico social, cultural y económico.

**a) Incorporar la mirada de género para el trabajo con mujeres en la región Otomí-Tepehua.**

En este caminar las mujeres comienzan a detenerse para pensar en ellas y lo que les hace falta; conocer su vida cotidiana, sus expectativas, motivaciones y aspiraciones, ayuda a entender las reflexiones que hacen de manera colectiva, a reconocer y cuestionar las formas en que asignan los roles tradicionales de las mujeres en su comunidad: el “deber ser”.

Esto plantea los retos en relación con las dinámicas en el campo, como el desempleo, la migración, la pobreza; en el cual, las mujeres en el medio rural están viviendo un momento histórico que las obliga a insertarse en otras actividades que ya no les permiten estar sólo en el deber “deber ser” del espacio familiar, y que por lo tanto, las necesidades y formas de trabajo se están reestructurando a gran velocidad afectando a la familia y las formas de producción de autoconsumo.

Es justo en estos espacios donde se observan otras formas de aprendizaje y donde se construye conocimiento de manera colectiva, así también, donde se empiezan a observar los cuestionamientos a las diferentes crisis que afectan los espacios rurales y donde la voz de las mujeres es portadora de cuestionamientos que dicen, “antes no hacían”. Se empiezan a transformar y preguntar sobre ellas, y por lo tanto, la realidad en la que se plantan; el porqué de su situación como mujeres: ¿por qué los esposos migran?, ¿por qué la familia ya no está unida?, ¿por qué a las mujeres indígenas las tratan diferente a diferencia de las que no

son indígenas?, ¿por qué los hombres no reconocen el trabajo de la casa, cuándo las mujeres trabajamos más?<sup>220</sup> .

Problematizar estas situaciones implica pensar más allá, cuestionarse el porqué de las cosas, y también representa necesidades de tipo individual y colectivo. Estas voces están empezando a plantear otro tipo de demandas y reivindicaciones que responden también a necesidades sentidas, pero que empiezan a romper los silencios y que se reflejan en los espacios colectivos de participación construidos por mujeres que iniciaron con una capacitación productiva que poco a poco reflejan un trabajo organizado que empieza a moverse en otro nivel, que fortalece el tejido social a partir de la organización de las mujeres en la comunidad, y que anima a participar a otras mujeres, en su mayoría jóvenes .

Es a través de las reflexiones cotidianas, individuales y colectivas, que las mujeres pueden mirarse con otros ojos; ayuda a construir y fortalecer su identidad étnica como mujeres Otomíes. Estos pensamientos expresados nos dan cuenta de que en esta construcción de nuevos espacios de participación colectiva, las mujeres empiezan a gestar un discurso sobre *el papel que tienen las mujeres en la comunidad*, y cuáles serían las posibilidades de cambio cuando ellas se organizan.

Es decir, el concepto de género como construcción social y cultural, marca las pautas y la forma en que se construyen los sujetos en una determinada sociedad. Y es una construcción porque no es algo con lo que se nazca, sino que se va adquiriendo en el conjunto de relaciones sociales en determinada cultura, o sea, la lógica social marca la forma en que se piensan y se hacen los sujetos. Esta categoría es dinámica y por lo tanto se transforma en los diferentes tiempos y espacios. Es por ello que resulta interesante, porque se puede cambiar, y en esos procesos se pueden ir reconfigurando las relaciones sociales, porque en cada charla, discusión y reflexión, las mujeres están pensando en cómo transformar esas relaciones, y por lo tanto, le imprimen la esencia de lo que para ellas es construir el género.

---

<sup>220</sup> Plática informal con grupo de mujeres en Santa Inés.

Por tanto, incluir el concepto de género, no como un concepto riguroso ni pensado “sólo para las mujeres”, sino como una estrategia de reproducción, ya que en su mayoría a las mujeres de las comunidades rurales son las encargadas de la educación de los hijos a temprana edad.

Para abrir espacios hay que luchar de manera cotidiana y enfrentarse con las tensiones y conflictos que van surgiendo, con la familia, entre mujeres y con la comunidad; además de las contradicciones de todo proceso organizativo, los retrocesos y avances que provocan descontento y a veces frustración. Por otro lado, también eso las provoca a esforzarse más, para demostrar el nivel de compromiso y responsabilidad que tienen como mujeres organizadas.

Lo anterior nos da pauta para pensar en los procesos de intervención y cómo éstos deben ser pensados, por lo tanto, la incorporación del concepto de género es básico porque es un concepto transversal a las relaciones familiares y comunitarias.

Entender el género como categoría histórica incorporaría “elementos analíticos centrales como las sorprendentes disparidades socioeconómicas, las relaciones culturales y los conflictos interétnicos”<sup>221</sup> de cómo se han construido las relaciones sociales en la familia y la comunidad, y daría mayores elementos para “una reflexión crítica que permita develar los mecanismos de exclusión, discriminación y desigualdad contra ellas en todos los espacios y planos de la vida social”<sup>222</sup>. Es decir, proporciona herramientas para la comprensión de la realidad en que las mujeres se desenvuelven.

Abrir los ojos, poder visibilizar y reconocer que en los espacios cotidianos y de interacción están las relaciones de poder, de discriminación, de violencia, de exclusión (que son de naturaleza múltiple), pero que necesitan conocerse y reconocerse para poder combatirlos.

---

<sup>221</sup> Olivia Gall, “Racismo y sexismo en la historia y el presente de México. Reflexiones acompañadas de la palabra de mujeres líderes de 18 pueblos indios”. En: *México Indígena*, Vol. 2, No.5, (México, 2003).

<sup>222</sup> Gisela Espinosa e Ixkic Duarte “Veinte tesis sobre los aportes de las mujeres indígenas al discurso y a las prácticas políticas de los movimientos Sociales”, (México, 2002)

Pensar el concepto de género desde una visión propia “como una forma de re-imaginar y revalorar su propias cultura, transformándola desde adentro... en sus propios términos”<sup>223</sup>. Como lo ha hecho la experiencia de mujeres mayas organizadas, que si bien, han tenido influencia de distintas metodologías de diversas fuentes de pensamiento del género y feminismos, ellas han decidido tomar lo que les parece correcto a partir de sus prácticas locales reivindicando conceptos a partir de su cultura. Utilizan el concepto del género selectivamente para “plantear acciones concretas que en lo cotidiano fomenta cambios en la división desigual y tradicional del trabajo entre hombres y mujeres... a partir del marco cultural de las comunidades”<sup>224</sup>.

No se trata pues, de generar una receta para que se aplique de la misma manera en todas las situaciones del trabajo con mujeres, ya que la diversidad de mujeres indígenas y los distintos contextos involucran distintos caminos y formas de abordaje. Esto implica combinar lo externo con lo propio, sin embargo, el retomar el concepto de género, da la posibilidad de concebir su propio proceso de cambios a su ritmo y desde sus espacios a partir de sus problemáticas, necesidades y sentires no sólo con mujeres sino de manera familiar.

#### **b) La incorporación de la cultura como elemento que es y hace conocimiento.**

Retomar la cultura para el fortalecimiento de la identidad como mujeres otomíes para la construcción de un sujeto social que pueda emerger con mayor fuerza, y de esta manera, darle dirección a ese proceso transformador. Se tendría que definir la cultura como “la organización social del sentido, interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en normas de esquemas o representaciones compartidas, y objetivados en “formas simbólicas”, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados”<sup>225</sup>. Esto es, partir de que los sujetos producen su cultura y que ésta está contextualizada históricamente y

---

<sup>223</sup> Rachel Sieder y Morna Macleod, “Género, derecho y cosmovisión maya en Guatemala”, en *Desacatos*, núm. 31, septiembre-diciembre 2009, (México: CIESAS, 2009), 51-72.

<sup>224</sup> Siede y Macleod, “Género, derecho y cosmovisión maya en Guatemala”, 70.

<sup>225</sup> Giménez Gilberto, “La cultura como identidad y la identidad como cultura”, (Conferencia Magistral dictada en la UNAM, 2006), 5.

representa pautas de comportamiento social, formas simbólicas que se objetivan, que se presentan. En el caso de la Otomí Tepehua, pueden ser los alimentos, las fiestas, las ceremonias, símbolos religiosos, los bailes; y por el otro lado, tenemos las “representaciones sociales”, como por ejemplo: las creencias, actitudes, las formas en que aprenden, enseñan y comparten sus conocimientos específicos de lo que les rodea.

Son elementos que están internalizados y que tienen significado por parte de los sujetos que están en ese espacio; que son recreadas y reapropiadas e históricamente contextualizadas. Todo lo anterior representa la materia prima para la construcción de la identidad que permite las interacciones con los otros, y por lo tanto, distinguirse de los otros.

Esto hace necesario y urgente mirar hacia dentro de las comunidades, ver que la cultura “no es un significado producido para ser descifrado como un “texto”, sino también [es] un instrumento de intervención sobre el mundo y un dispositivo de poder”<sup>226</sup>, que construye y se encuentra en el cotidiano. Por ejemplo, las formas de organización, transmisión oral en la construcción de conocimiento, las formas de reciprocidad, los lazos de solidaridad, la forma en que curan las enfermedades, el trabajo en la milpa, la utilización de recursos locales, el manejo animal, la lengua y el simbolismo que otorgan a sus ritos o fiestas; lo que permite dar una serie de valores que han permitido formas de adaptación y cohesión comunitaria. Esto plantea que la cultura se “encuentra en todas las manifestaciones de la vida individual y colectiva”<sup>227</sup>.

La cultura como elemento dinámico “no puede existir de forma abstracta, sino sólo en cuando encarnada en “mundos culturales concretos”<sup>228</sup>. Esto es, está contextualizada y da la pauta para entender muchas relaciones sociales y de comportamiento que son la base de la identidad étnica de las mujeres, pero que a la vez por su misma dinámica y porosidad, nos deja ver que se nutre con elementos externos y globales que se resignifica con el día a día, se nutre con las

---

<sup>226</sup> Giménez Gilberto, (2005), “La concepción simbólica de la cultura”, (UNAM, 2005), 7.

<sup>227</sup> Giménez, “la concepción simbólica de la cultura”, 7.

<sup>228</sup> Giménez, “La concepción simbólica de la cultura”, 5.

nuevas generaciones y en el cotidiano de todas las prácticas; la migración, los medios de comunicación, las relaciones con otros pueblos.

Se trata de alguna manera de plantear una especie de equilibrio cultural en el sentido de que la cultura otomí de la sierra y las formas externas pueden ser compatibles para una mejor comprensión de la realidad. Y es que es imposible entender las transformaciones locales sin entender cómo ejercen influencia los procesos globales: “desmenuzar” lo global para traerlo y dialogarlo en lo local.

La cultura como diversidad de formas de concebir y entender el mundo, comprender las formas simbólicas que son todas las expresiones, “artefactos, la escritura... las prácticas sociales, los usos y costumbres, la alimentación, la vivienda, los objetos y artefactos, la organización del espacio y del tiempo en ciclos festivos, etc.”<sup>229</sup> De esta manera, al comprender que la cultura se encuentra presente en la vida cotidiana, se podrán entender las formas y las relaciones en cómo se llevan los procesos de enseñanza y aprendizajes sociales en la comunidad y con las mujeres; partir de estas comprensiones como elementos contextualizados para el desarrollo de capacitaciones. Esto daría la posibilidad de valorar y re-valorar lo que ellas saben y lo que han aprendido de maneras distintas a los procesos formales. Lo que se busca es que en estos espacios la identidad se confronte y se afirme en relación con las otras identidades que están a su alrededor, lo que ayudaría a fortalecerlas en el trabajo con las mujeres.

Partir de estas formas sociales y culturales es reconocer el entorno cultural en el que se desenvuelven los sujetos y la lógica de pensamiento, esto daría elementos para que sean reconocidos en los procesos educativos y entonces partir de ellos para diseñar los programas de capacitación como parte del proceso de enseñanza- aprendizaje, porque la cultura “como almacenamiento de conocimientos... y por tanto como visión del mundo”<sup>230</sup>. Es decir, todo el sistema de conocimiento que un pueblo posee, sus prácticas, creencias, sus sistema de valores, el sistema práctico del sentido común, el aprendizaje por ensayo y error, y

---

<sup>229</sup> Giménez, “La concepción simbólica de la cultura”, 5.

<sup>230</sup> Gilberto Giménez, “Territorio y cultura”, *Estudio sobre las culturas contemporáneas*, año/vol. II, número 004, (Diciembre, 1996), 13.

la innovación que los pueblos hacen de sus sistemas de producción, es lo que les permite dar “sentido a la acción y permiten interpretar el mundo”<sup>231</sup>. O sea, tejer puentes “reconociendo nuestras diversidades y haciendo de ellas un potencial de lucha y no una limitación, es un paso fundamental para que nuestras luchas locales puedan impactar de manera más profunda...”<sup>232</sup>

Este sería un pilar importante en el proceso de reconocimiento que parte de la forma en que se constituyen históricamente las comunidades en la región, y por lo tanto, serviría como materia prima en la construcción de alternativas al desarrollo de la misma, centradas en el sujeto. Este sería un paso enorme, porque entonces el sujeto (en este caso las mujeres) puede partir de experiencias cotidianas y conocidas para problematizar la realidad, reflejada en formas de enseñanza – aprendizaje, más adecuadas a su contexto y a su modo de vida.

### **c) Sobre el diálogo de saberes**

Si bien los procesos de formación a nivel educativo son dispares en el medio urbano y rural, cabe señalar que una de las carencias en el medio rural es la educación para adultos. Esto lo podemos observar en el gran número de deficiencias en lecto escritura en la población rural, de manera específica con las mujeres adultas e indígenas, quienes son las que tienen menor acceso a este tipo de servicios básicos; por lo que sufren discriminación y racismo, por ser mujeres indígenas y no ser bilingües.

Es necesario repensar las formas de enseñanza y aprendizaje que promuevan la reflexión crítica de los sujetos, dejar de verlos como “receptores pasivos” o como cifras, entender que el contexto histórico-social no ha sido el más favorable en relación a la equidad de oportunidades, empezar a reconocer que la construcción de situaciones y de comunidades de aprendizaje sociales empieza en los pequeños espacios de participación, lo cuales, pueden transformarse en algo más

---

<sup>231</sup> Giménez, “Territorio y cultura”, 13.

<sup>232</sup> Aida R. Hernández Castillo, “Repensar el multiculturalismo desde el género. Las luchas por el reconocimiento cultural y los feminismos de la diversidad” en *Revista de estudios de Género. La Ventana*, No. 18, (Diciembre, 2003) 9-39.

complejo e integral y cubrir una parte de las necesidades de aprendizajes que tienen las mujeres indígenas.

Por lo tanto, si tomamos la capacitación como parte de un proceso más integral y no como el proceso es sí, estaríamos por un lado, proporcionando herramientas técnicas e incorporando elementos propios de su cultura para que permita la reflexión. Como lo menciona Gramsci cuando plantea la formación de los “nuevos intelectuales”, que son los que se encuentran en la vida real, aquellos que se inmiscuyen en la vida práctica, como productores, organizadores, constructores, que vayan “más allá del espíritu técnico- matemático y que pasan por estadios de formación de la técnica-trabajo a la técnica-ciencia y a la concepción humanístico-histórica, con la cual no se queda solo en *especialista* sin pasar a *dirigente* (especialista+político)”<sup>233</sup>. Es decir, trascender el estado de una enseñanza de habilidades para introducir un pensamiento más complejo y de formación de sujetos que cuestionen y construyan soluciones a los problemas de la realidad que les rodea.

Entonces partir del planteamiento de que hay “otras” formas de capacitación, aquella que sea incluyente que proponga, que construya y que integre todos los elementos sociales y culturales que están en el medio rural. Que dé la posibilidad de que a partir de lo propio, promueva la construcción de un sujeto social que sea capaz de llevar el rumbo de su realidad con base en el respeto y el reconocimiento de los conocimientos y formas organizativas que posee.

Por lo tanto, la base del trabajo de la capacitación insertada en un proceso de enseñanzas y aprendizajes, conduce a una apuesta y propuesta metodológica que debe partir de construir situaciones de diálogo de saberes.

El diálogo entendido como el núcleo de la interacción, como una forma de comunicación y de relación con los otros, que “tiene significado porque los sujetos involucrados no sólo conservan su identidad, sino que la defienden, así crecen unos con los otros, porque implica un respeto fundamental a los sujetos

---

<sup>233</sup> Antonio Gramsci, “La Alternativa Pedagógica”, (México: Fontamara, 2002), 66.

involucrados”<sup>234</sup>. Un concepto enfocado a comprender que los conocimientos son complementarios y que en esas situaciones hay tensiones, choques que generan nuevos conocimientos compartidos de manera horizontal; y que sirva para recuperar las experiencias, los valores, saberes y destrezas de las mujeres.

El diálogo de saberes es hacer énfasis en “un aprendizaje que refuerce el tejido social y que impacte las relaciones cotidianas personales y colectivas, pues su objetivo no sólo sería resolver problemas concretos en el marco de la realidad de comunidades locales, sino aprender de manera dinámica permitiendo que los sujetos (asuman) otras perspectivas sobre sus realidades”. Un aprendizaje que permita un diálogo interno y con el Otro, que reconozca lo propio y aprenda de los Otros.

En esta postura, plantea la posibilidad de que los conocimientos locales y externos pueden relacionarse y trabajarse de manera más interactiva para un bien común, para visibilizar a los sujetos en sus comunidades a través de la reflexión en relación a su identidad y cultura.

Esto podría a transformar las perspectivas de la enseñanza y aprendizaje dadas en la región de manera vertical y homogénea, y donde el agente externo tiene el conocimiento “absoluto”. Por lo que en la región urge empezar a dialogar, a reconocerse con los otros (con los que se interactúa), generar confianza y motivaciones, preguntar al sujeto qué quiere aprender -y cómo lo quiere aprender- para comprender cuales con sus proyectos colectivos; para que entonces todas las propuestas y formas de trabajo se dirijan hacia donde ellas consideren que es lo mejor como mujeres.

Así, los contenidos de los cursos deben estar planteados para sujetos con un alto grado de heterogeneidad y deben partir de lo que se realiza en las fiestas, las formas organizativas propias como la faena, el trabajo en unidad doméstica, el trabajo en la milpa, su lengua, su cosmovisión, problemáticas locales o problemas globales contextualizados en problemáticas locales; porque “es en lo local... donde se reestructuran y resignifican los procesos de enseñanza y aprendizaje, se

---

<sup>234</sup> Socarras, “Participación, cultura y comunidad”, 73- 180.

revalorizan y construyen las formas organizativas”<sup>235</sup>. También se puede problematizar desde sus lugares, a partir de discusiones grupales para fortalecer e integrar las experiencias de las mujeres que participan en los cursos.

Es decir, abordar las transformaciones de manera tal que se llegue a un punto donde sean ellos los que exijan más y mejores contenidos con propuestas sociales para resolver problemas reales; por ejemplo los conflictos comunitarios por linderos y la propiedad de la tierra, los problemas de comercialización de productos agropecuarios en la región, el intermediarismo en productos textiles y agrícolas como el café, etc. Esto obliga a problematizar los distintos tipos de situaciones y aprender sobre la misma práctica.

Lo que obliga a la revisión y planteamiento de programas de estudio para cursos, con contenidos adecuados al contexto histórico-social-cultural de la región que permitan que los procesos se vean de manera multidimensional. Una escuela con enseñanzas que transformen, que permitan adecuarse a las posibilidades contextuales del sujeto, partir de su realidad para entender el mundo, ser escuchadas y reconocidas; que en un primer momento, inicien en las necesidades, motivaciones y expectativas de las mujeres para que puedan transformarse en un mecanismo más complejo quizá de acción colectiva.

Las propuestas de programas de estudio deben construirse en sus espacios cotidianos y con ellas. La pertinencia de los contenidos va estar dada por la realidad actual del espacio donde se desarrollan las mujeres, problematizar y reflexionar como afectan su vida cotidiana, los cambios que están sucediendo de manera local, regional y global.

Sobre todo porque las situaciones como las que se están viviendo actualmente con la feminización del campo, implican que “el aprendizaje no debe ser enseñado como una materia, sino que debe ser concretado y organizado a través de relaciones sociales que se crean en el intercambio mismo, es decir, en el transcurso de la acción pedagógica y comunicativa, que es diferente para cada grupo y en cada momento, de la misma manera que se construye la relación entre

---

<sup>235</sup> Sonia Comboni S., “Procesos culturales, diversidad y educación. Globalización y resignificación de lo local”, *Veredas*, Número Especial, (México: UAM- Xochimilco, 2008), 93-118.

lo local y lo global. Implica descubrir y potenciar todas las capacidades y habilidades de los educandos en una concepción de desarrollo integral”<sup>236</sup>. En la metodología de trabajo se debe adaptar un lenguaje técnico a un lenguaje cotidiano, generar espacios de ruptura y cambio que permitan un proceso de liberación del pensamiento que consiga construir aprendizajes sociales hasta en el espacio más pequeño donde interactúan las mujeres; ver el potencial de construcción de conocimientos y saberes.

Para finalizar este capítulo, es preciso dar cuenta de que los procesos de intervención implican tiempos y espacios específicos necesarios partir del contexto específico de los sujetos, para plantear estrategias que permitan replantear las formas en que se dan los aprendizajes y las enseñanzas en el medio rural; sobre todo con mujeres indígenas, quienes son las que viven las transformaciones más drásticas en el campo, dada la feminización de éste. Quizá de esta manera se podrá incidir en la compleja dinámica de la mujer en su entorno cotidiano y valorar los conocimientos adquiridos en la práctica misma, para su desarrollo individual y colectivo.

---

<sup>236</sup> Comboni, “Procesos culturales, diversidad y educación”.

## **A MODO DE CONCLUSIÓN**

### **Los retos del trabajo con Mujeres y los procesos de enseñanza-aprendizaje**

Este apartado, más que una conclusión, es una reflexión en relación a los retos de la intervención comunitaria, la capacitación como proceso de enseñanza-aprendizaje y la construcción de espacios de aprendizaje con mujeres indígenas.

Estas reflexiones son el resultado del acercamiento a la experiencia del trabajo con mujeres de Santa Inés y de cómo luchan por cambiar su realidad. Así pues, no se trata de plantear situaciones terminadas, sino dar pie a continuar problematizando para enriquecer el trabajo en la región otomí-Tepehua.

Esta experiencia plantea el reto del trabajo con mujeres y la complejidad que ello implica, así mismo deja ver el camino que falta. Esto supone una apuesta de trabajo individual (mujeres) y colectivo (los agentes que acompañan procesos).

Pensar en la relación entre desarrollo y capacitación es pensarla en un sentido amplio, pensarla desde lo local, desde una realidad concreta. Un sentido amplio no sólo se refiere a un crecimiento económico sostenido y lineal, con mayores instalaciones para la capacitación incrementando el número de proyectos apoyados dirigidos a mujeres para que aumenten el número de personas capacitadas en determinado oficio; sino al reconocimiento de los aspectos socio-culturales e históricos de la región como su identidad, su organización comunitaria, su historia, su lógica de producción. Estos componentes se ponen sobre la mesa cuando se trata que los sujetos definan su desarrollo.

Así pues, para pensar el desarrollo y la capacitación desde la visión del sujeto, habrá que pensar y no dejar pasar por alto las relaciones de dominación, las tensiones y conflictos que viven los sujetos de manera cotidiana. Entender sus dinámicas y procesos es reconocer que la realidad es compleja, pero que invita a pensar que los procesos de cambio y transformación social requieren partir del reconocimiento de los saberes locales de las mujeres, y que los conocimientos no son estructuras dadas ni estáticas, sino formas distintas de aprender.

La condición estructural e histórica en el medio rural dada por la desigualdad y empobrecimiento social en México, ha generado relaciones de explotación, entre ellas el intermediarismo de productos agropecuarios y artesanales; por lo cual muchas personas ven en el comercio y la migración algunas alternativas económicas. La región otomí-Tepehua no es la excepción.

Ubicada al oriente del estado de Hidalgo, como región sociocultural, abarca los municipios de Tenango de Doria, San Bartolo Tutotepec y Huehuetla. Por lo cual, comparte una identidad regional-étnica e histórica de agravios, conflictos agrarios; esta percepción del espacio está dada por la memoria histórica de sus habitantes y por tanto refleja la composición socio-cultural de la región.

Esta región caracterizada por su riqueza cultural y biodiversidad, se halla inmersa en “graves problemas de desigualdad, salud, educación e infraestructura”<sup>237</sup>. Lo que habla que el nivel de vida, los ingresos familiares y los servicios, son poco eficientes y no dan cobertura a toda la población de la región; por lo que se observan niveles elevados de mortalidad infantil, alto gado de analfabetismo, desempleo y migración a centros urbanos nacionales y extranjeros.

La actividad agropecuaria de la región se basa en un sistema de auto-subsistencia, y es la unidad económica campesina la base de la organización sociocultural de las comunidades. Así pues, tenemos que la dinámica familiar tiene una organización interna que evidencia una división sexual del trabajo en esta unidad económica, por lo que histórica y culturalmente se han asignado roles de género de acuerdo al “deber ser” del hombre y la mujer.

Por lo tanto, los hombres generalmente realizan trabajo en la milpa, manejo de herramientas agrícolas, venta de excedentes; “las actividades de la mujer se desenvuelven en un rol tradicional”<sup>238</sup> que implican la maternidad, el cuidado y educación de los niños, cocinar, limpieza de la casa, acarreo de agua y cuidado de los animales de traspatio.

---

<sup>237</sup> INEGI, “Indicadores del XII Censo General de Población y Vivienda”.

<sup>238</sup> F.Ellis, “Peasant economics: farm households and agrarian development”, (UK: Cambridge University Press, 1998), 540.

Aunado a estas actividades; “se han agregado nuevos roles ante la crisis agropecuaria, donde los precios agrícolas siguen bajando, impactando fuertemente la economía campesina”<sup>239</sup>. Por ejemplo, la venta de excedentes y el empleo doméstico.

La situación de las mujeres adultas es precaria. En el trabajo cotidiano tienen pocas posibilidades de asistir a la escuela; las condiciones de pobreza y marginación son determinantes en el acceso a la educación. Sin embargo, están ocurriendo nuevas dinámicas en los roles tradicionales de la mujer, sin que puedan contar con elementos que permitan dinamizar y fortalecer los procesos identitarios, y los espacios de participación donde se desenvuelven.

Se observa que ante la cambiante realidad, las mujeres toman las riendas del sistema de producción agropecuaria con una mayor fuerza y son las encargadas de las transacciones que se requieran, por lo que aumenta su jornada de trabajo en la mayor parte de las veces; “su labor se toma como simple actividad y no como trabajo”<sup>240</sup>, por lo que tiene poco o nulo valor en el mercado.

Esto ha ocasionado un aumento en la carga de trabajo, sobre todo en actividades que realiza la mujer, y que la presión de la realidad social obliga a que las mujeres se involucren en actividades que se consideraban masculinas, como es el caso de los proyectos productivos (CDI) y de los cursos de capacitación (ICATHI).

Por tanto, ser mujer en la región implica diversidad y complejidad como sujeto histórico y por ende concreto, es decir, desde los ámbitos de su accionar incluyendo el generacional. De esta forma son más visibles los cambios en los roles que se desenvuelven, marcados por tiempos y espacios específicos.

Es necesario resaltar que en los contextos indígenas, las formas específicas y heterogéneas en las que se aprende y enseña, no se limitan a un espacio físico donde se da la “transmisión lineal” del conocimiento, sino que la interacción constante con la realidad que les rodea les permite construir situaciones de

---

<sup>239</sup> Arizpe, “La mujer en el desarrollo de México y América Latina”, 271.

<sup>240</sup> Martí, “Identificación y análisis de la participación de la mujer campesina”, 10.

aprendizaje que consiguen resignificar los distintos momentos de la vida social comunitaria. Estas situaciones de aprendizaje construyen conocimientos dinámicos que se transforman y re-significan con el paso generacional, por tanto, los sujetos hacen de su vida una constante -y casi permanente- negociación entre lo “nuevo” y lo “viejo”, esto es, las situaciones obligan a que los sujetos reajusten cotidianamente los procesos de aprendizajes a sus prácticas cotidianas.

En este tenor, las mujeres tienen un cúmulo de experiencias que reflejan la forma en que han aprendido y el cómo construyen conocimientos. Es decir, está contextualizado y aprenden haciendo, porque en las prácticas mismas como por ejemplo: la transmisión de la lengua, las relaciones sociales familiares y comunitarias, en sus celebraciones, el trabajo en la milpa, con los animales; se desenvuelve un proceso de interacción y comunicación (verbal y no verbal). Hay transmisión del conocimiento desde su núcleo duro del ser otomí, desde allí se incorporan nuevos conocimientos y saberes como una respuesta a las necesidades emergentes de la situación social, económica y cultural, cuya dinámica es fuertemente cambiante arrastrando consigo nuevas formas de atender y entender lo nuevo, lo innovador.

De esta forma, encontramos que estas mujeres, diversas y sin embargo iguales, que participan en cursos de capacitación, se ven obligadas por la situación que se vive en el medio rural (migración, aumento de la pobreza, abandono del campo por parte de los hombres) a buscar la manera de obtener mayores recursos extras para la familia. Es la agudización de la pobreza a partir de las reformas estructurales.

Se encontró que las mujeres consideran participar en los cursos de capacitación porque les son útiles en la vida diaria. Asimismo, se observa que buscan aprender “otras cosas” que puedan ayudar a mejorar su economía familiar, y que no aprendieron por no tener accesos al componente educativo; por lo que se convierte en otra forma de buscar otros aprendizajes que subsanen las carencias que dejó dicho sistema educativo.

Los espacios de capacitación, además de generar aprendizajes sobre el manejo agropecuario, se convierten en espacios para hablar de sus problemas y necesidades de la vida cotidiana; reflexionar sobre ellas, sobre las diversas situaciones centradas en sus hogares y las diversas problemáticas que se derivan de ellas y de sus hijos. Desde el ámbito de lo cotidiano, empiezan a reconocer la importancia de sus aprendizajes empíricos, y que éstos también construyen conocimiento.

La creación de estos espacios les permite plantear sus necesidades, para decir que “no saben” pero que terminan dando una cátedra del uso de las plantas de la comunidad o contar la historia de la comunidad. O sea, no sólo es la formación práctica, sino es la construcción de sujetos a través de espacios de posibilidad, de reconocimiento de que su saber es cultura y su cultura es conocimiento. Como lo menciona Cornwall: “En cada espacio quedan impresas las huellas de su producción, su “pasado generador”, se ocupan, negocian, subvierten o mediatizan... nos damos cuenta de la importancia de observar las dinámicas en su interior”<sup>241</sup>.

No hay que dejar de reconocer que los espacios se construyen y reconfiguran socialmente, y que en el caso de los espacios destinados a cursos de capacitación, que son creados por la institución; no son los espacios en sí, sino el “otro espacio” que se genera en ese espacio, el que permite externar preocupaciones, fortalecer la identidad de quienes lo toman o darle una reivindicación específica al cómo se miran las mujeres al interior de donde se brinda un curso.

Lo anterior da cuenta que la capacitación no es el fin último, es parte de un proceso que ha permitido a las mujeres apropiarse de él; y que sea en esos “nuevos” espacios, donde se dé la posibilidad de transformación personal y colectiva. Una especie de “reflejo” donde entre ellas comparten sus historias de vida, se escuchan, reflexionan sus pesares, sentires, recrean la memoria histórica

---

<sup>241</sup> Cornwall, “Creando espacios, cambiando lugares”, 38.

de la comunidad, la forma en que miran a su comunidad en un futuro, de lo que desean, de cómo lo quieren hacer y por dónde desean iniciar.

En este sentido, se empiezan a dar cuenta de que hace falta mucho por hacer en la comunidad, pero que ellas representan un cambio significativo en su vida misma; porque se empiezan a cuestionar sobre el “deber ser” que les impone la vida comunitaria, porque han empezado a transformar la forma en que la comunidad, las otras mujeres y su familia las mira. Esta realidad las obliga a dejar de ver como algo “dado” o como “ya hecho”, se empiezan a detener para pensar en ellas, y lo que van construyendo les permite un cambio en el cotidiano que va más allá de su rutina.

Así pues, desde este marco de acción es preciso preguntarse, ¿capacitación, para qué? y ¿para quién?, porque si es para el medio rural, entonces hace falta mirar más allá de los planes y programas homogéneos que no dan cuenta de los diversos contextos ni situaciones específicas de las usuarias. Bajar al ras del suelo para que a partir de las necesidades sentidas de los sujetos, se construyan programas de intervención que incluyan, reconozcan y fortalezcan prácticas específicas de las comunidades en relación por ejemplo al manejo animal y la forma de hacer milpa.

Lo analizado también da cuenta de que la capacitación es una forma de intervención que poco ha partido del contexto en que se desenvuelven los sujetos, y que por tanto, ha generado desencuentros y un choque socio-cultural que da pocas posibilidades de generar un diálogo de saberes. Sin embargo, esta experiencia que las mujeres han construido en relación a la forma en que construyen espacios de aprendizaje, puede generar un proceso de cambio y posibilidades de transformación social a nivel individual (mujeres), familiar comunitario y regional.

Tenemos entonces que para la generación de diálogo de saberes, se necesitaría que, desde el ámbito institucional, se reconociese una educación no formal

basada en las prácticas comunitarias incluyentes que fortalezcan la identidad étnica de las mujeres y los conocimientos generados de manera local.

La labor en este sentido, sería la capacitación como parte de un proceso que humanice y contextualice la práctica formativa, en la cual se construyan conocimientos significativos y pertinentes donde se recuperen sus conocimientos, saberes previos y los contextos donde éstos se creen; y que a través de la práctica inmediata se acerquen a su cotidianidad. Este debe ser el encuadre también de la capacitación, en el sentido de que permita desarrollar en los sujetos motivaciones que impliquen la participación, para que los sujetos formulen preguntas, reflexiones y actúen en torno a problemas específicos del medio que les rodea.

Para ello, el punto de partida sería la pregunta, estimular la pregunta en los sujetos con los que se interviene; y a partir de ello, elaborar planes y programas específicos a las condiciones rurales y de género que se requieran. Y bueno, hacer preguntas requiere que los instructores tengan las herramientas necesarias para que puedan construirlas. Esto implicaría que se debe tener presente la formación de los que acompañan el proceso o son los promotores en campo. Hace falta profesionalizar a todo agente que interviene en el medio rural, sobre todo con mujeres; porque se debe tener la sensibilidad, capacidad de adaptación y de identificación de las problemáticas. Que tenga las herramientas teórico-metodológicas para poder trascender las relaciones verticalistas que se han creado cuando se trabajan procesos de enseñanza –aprendizaje, como parte del compromiso de los que acompañan procesos organizativos con mujeres indígenas; es detonar con ellas el potencial social que tienen como sujetos de cambio, sobre todo con la pobreza estructural y la feminización del campo.

Sumado a lo anterior, hace falta construir objetivos pedagógicos de acuerdo a la realidad, enriquecer los planes y programas de manera integral, para que permita a los sujetos con los que se interactúa integrar y experimentar a partir de lo propio con la incorporación poco a poco de otras técnicas y prácticas que complementen

su quehacer diario. Esto me parece que es parte del reto de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, y que todavía falta mucha brecha que caminar.

En este sentido, pensar en las formas de capacitación insertadas en procesos de enseñanza y aprendizaje, no pretende ser la panacea; quizá estas formas no sean novedosas, pero podrían cambiar de manera significativa la forma en que se hace intervención en la región, dirigir los esfuerzos a que todo proceso de enseñanza aprendizaje debe cambiar todo tipo de relaciones de subordinación que se dan en un plano material y subjetivo. Que cada proceso de intervención permita problematizar, es decir, a poner a pensar y cuestionar. Esa es la huella que deben imprimir los agentes que intervienen (docentes, instructores, facilitadores). Se hace necesario y urgente buscar puentes que permitan tejer ambos tipos de experiencias y conocimientos, para generar situaciones comunicativas que consigan empezar a de-construir las situaciones dominantes y coloniales. Que logren propiciar procesos de transformación comunitario a partir de la realidad de la comunidad y de sus necesidades más sentidas, de lo contrario, se continuarán reproduciendo procesos inconcluso de aprendizajes donde lo único que va destacar es, por un lado, desconocimiento y negación de la vida social y cultural propia, y por otro, un proceso de exclusión y discriminación por no “integrarse” al desarrollo que “necesita” el país.

Finalmente, se debe aprender a trabajar hombro con hombro y de sujeto a sujeto, aprender a compartir. Acompañar procesos y no dictar clase, podría ayudar con un granito de arena a construir otras formas de interacción y a ejercer al máximo las diferentes miras y subjetividades, apostarle a la diversidad y capacidad que están presentes en todos los seres humanos.

También permite ver que hace falta mucho camino por recorrer para entender las relaciones (sociales, económicas, culturales, biológicas) que se entretajan en el medio en el que se desenvuelven las mujeres, que con su lucha diaria en la misma cotidianeidad, frente a la reproducción de sus formas de vida y en la resistencia a la misma, a veces de forma pasiva, a veces activa, otras inconsciente, tácita o

explícitamente, consiguen transformar poco a poco su realidad; se permiten saber y ser mujeres de respeto y admiración.

Apostarle al cambio social significa que los grandes cambios se dan en los pequeños espacios de la vida cotidiana, empezar la descolonización es empezar por cambiar las prácticas, las formas, la universalidad, las acciones y las relaciones con los otros. Es como dirían las mujeres de la otomí Tepehua: es empezar a trabajar por un “Estar contentas”<sup>242</sup>, así entonces, pensar que las cosas van a cambiar si uno las empieza a imaginar para poder actuar sobre esa complicada realidad.

---

<sup>242</sup> Plática con Doña Ofelia, Agosto de 2011, en la comunidad del Ejido López Mateos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acuña Rodarte, Blanca Olivia. (2000), *Caminando con la luna. Las mujeres cafetaleras de la Mixteca Alta*. Tesis de Maestría en Desarrollo Rural, UAM Xochimilco, México.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo. (1992), *Teoría y práctica de la educación indígena, Obra Antropológica X*. México: INI-FCE-UV.
- Ames, Patricia (2002), "Educación e interculturalidad: repensando mitos, identidades y proyectos". En *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*, Perú: Norma Fuller, Editora.
- Amezcuca, G. Armando F. 2007. "Pobreza alimentaria y desnutrición: El otro lado del desarrollo. Una mirada a la Sierra Otomí- Tepehua". En *CINTEOTL, Revista Cuatrimestral de investigación en ciencias sociales y humanidades*, No. 2, UAEH.
- Arizpe, Lourdes. (1989), *La mujer en el desarrollo de México y América Latina*, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM, México.
- Bartolomé, A. Miguel (2006), *Los laberintos de la identidad. Procesos identitarios en las poblaciones indígenas. Los procesos interculturales contemporáneos en América Latina*. Siglo XXI, México.
- Bartra, Armando. (2010), "Siembras barrocas, pensamientos salvajes", En *Suplemento mensual de La Jornada del campo*, No.34, México.
- Berger, Peter L. y Thomas Luckmann (2008), *La construcción social de la realidad*. 21ª reimp. Amorrortu /editores, Argentina.
- Brambilia Paz, Rosa. (2005). "El centro de los Otomíes". En *Arqueología Mexicana*, Vol. XIII, Núm. 73, Mayo-Junio, México.

- Castorina, Antonio José (1996), "El debate Piaget-Vigotsky: La búsqueda de un criterio para su evaluación" en José Antonio Castorina, Emilia Ferreiro, María Kohl de Oliveira, Delia Lerner, *Piaget –Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Paidós Educador, México.
- Castorina, José Antonio Y Dubrovsky Silvia (Comp.) (2004), "La enseñanza y la teoría psicológica socio–histórica. Algunos problemas conceptuales". En *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotski*. Argentina.
- Chayanov, A. V (1974), *La organización de la unidad económica campesina*, Traducido por Rosa María Rússovich., Ediciones Nueva visión, Argentina.
- Comboni Salinas, Sonia (2008), "Procesos culturales, diversidad y educación. Globalización y resignificación de lo local". En: *Veredas*, Número Especial, UAM- Xochimilco, México.
- Comboni, S. Sonia y José M. Juárez Núñez (2001), "Diversidad cultural, educación y democracia: Etapas de la construcción de la educación indígena en América Latina." En: *Educacao e Sociedade. Revista Quadrimestral de ciencia dea educacao. Dossiê "Políticas Educacionais"*, Año XXII, No. 75 Cedes, Brasil.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, CDI, *Reglas de operación* [En línea]:  
[[http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2&Itemid=4](http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=4)]
- CONAPO, [En línea], consultado en Marzo 2011, en: [www.conapo.gob.mx](http://www.conapo.gob.mx)
- Concheiro Borquéz, Luciano y Francisco López Bárcenas. (2006), *Biodiversidad y conocimiento tradicional en la sociedad rural. Entre el bien común y la propiedad privada*, CEDRSSA-UAM Xochimilco.

- Cornwall, Andrea (1993), *Creando espacios, cambiando lugares: la ubicación de la participación en el desarrollo*. En: cuadernos de investigación, UNAM-UAM-DFID, México.
- Cortés Rivera, Dalia (2007), *Historia y tradición oral en la construcción de la identidad Hñahñu. La telesecundaria El Alberto, Ixmiquilpan, Hidalgo*. Tesis de Maestría, UAM-Xochimilco, México.
- De Sousa Santos, Boaventura (2003), “La caída del Angelus Novus: Ensayos para una nueva teoría social”, En: Clave de Sur, Bogotá, Colombia: ILSA.
- De Sousa, Santos Boaventura (2012), “**¿Por qué las epistemologías del sur?**”, Conferencia Magistral presentada en El Colegio de México, México.
- DGCFT- *Modelo educativo*, [en línea], consultado en Marzo de 2011, en: [http://www.dgcft.sems.gob.mx/oferta\\_educativa.php?idcont=menu\\_ofe211](http://www.dgcft.sems.gob.mx/oferta_educativa.php?idcont=menu_ofe211)
- Díaz Tepepa, María Guadalupe (2004), *Interculturalidad, saberes campesinos y educación. Un debate con la diversidad cultural*. El Colegio de Tlaxcala/ SEFOA/ Heinrich Böll Stiftung. México.
- Droy Isabelle, (1996), “Mujeres y desarrollo rural”, traducido por Canabal C. Beatriz. Cuadernos Agrarios, Nueva Época, No. 13, México.
- Dussel, Enrique (2009), “*Diálogo intercultural*”. Conferencia Magistral presentada en la feria del libro de Guadalajara, México.
- Ediciones impresas Mileno [En Línea], “La Otomí-Tepehua: Continua Miseria”, consulta marzo 2008 en: <http://Impreso.Milenio.Com/Node/7034913>,
- Ellis F. (1998), *Peasant economics: farm households and agrarian development*, Cambridge University Press, UK.

- Escalante, Gonzalbo Pablo, y Rubial García Antonio (2004), "El ámbito civil, el orden y las personas", en *Historia de la vida cotidiana en México*, dirigida por Pilar Gonzalbo Aizpuru, Tomo I. FCE/El Colegio de México, México.
- Escobar, Arturo (2000), "El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: globalización o posdesarrollo", en *Antropología del desarrollo, teorías y estudios etnográficos en América Latina*, Paidós estudios, Barcelona.
- Espinosa, Gisela e Ixkic Duarte (2002), *Veinte tesis sobre los aportes de las mujeres indígenas al discurso y a las prácticas políticas de los movimientos Sociales*, México.
- Espinosa, Gisela y Canabal Beatriz (1996), "Presentación". *Mujeres en el medio rural*, Cuadernos Agrarios, No.13, Nueva Época, México.
- Fabre, Platas D. Alberto (2004), "De pobreza y población. Reflexiones en torno a un escenario en México", Centro de Estudios de Población, Universidad Autónoma de Hidalgo, México.
- Freire, Paulo (1973), *¿extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI, México.
- Freire, Paulo (2000), *Cartas a Guinea Bissau: Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Siglo XXI, México.
- Galinier, Jacques (1990), *La otra mitad del mundo, cuerpos y cosmos en los rituales Otomíes*. UNAM-Centro de estudios mexicanos y centroamericanos- INI, México.
- Gall, Olivia (2003), "Racismo y sexismo en la historia y el presente de México. Reflexiones acompañadas de la palabra de mujeres lideresas de 18 pueblos indios". En: *México Indígena*, Vol. 2, No.5, México.
- Gasperini, Lavinia y Maguire Charles (2001), "Atendiendo a la población rural pobre: el rol de la educación y la capacitación". FAO.

Gilberto Giménez, (2006) “La cultura como identidad y la identidad como cultura”.  
Conferencia Magistral dictada en la UNAM, México.

\_\_\_\_\_, Gilberto (2002), “Materiales para una teoría de las identidades sociales”.  
IIS- UNAM, México.

\_\_\_\_\_, Gilberto (1995), “Los movimientos sociales. Problemas teórico-  
metodológicos”, *Cuadernos de Ciencias Sociales*. No. 82, FLACSO, Costa  
Rica.

\_\_\_\_\_, Gilberto (1996), “Territorio y cultura”, en *Estudio sobre las culturas  
contemporáneas*, Diciembre, año/vol. II, número 004, Universidad de Colima,  
México.

\_\_\_\_\_, Gilberto (1998), “Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural”.  
Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, México.

\_\_\_\_\_, Gilberto (2002), “Globalización y Cultura” En: *Estudios Sociológicos*,  
México.

\_\_\_\_\_, Gilberto (2005), “La concepción simbólica de la cultura”, UNAM, México.

\_\_\_\_\_, Gilberto (2010), “Identidad Nacional”, Conferencia Magistral presentada  
en la UNAM, México.

Gramsci, Antonio (2002), *La Alternativa Pedagógica*, Fontamara, México.

Guerrero, G. Raúl (1986), *Otomíes y Tepehuas de la sierra oriental de Hidalgo*.  
INAH-UAEH, México.

Heller, Agnes (1994), *La Revolución de la vida cotidiana*. Península, España.

Hernández, Castillo Aida R. (2003) “Repensar el multiculturalismo desde el  
género. Las luchas por el reconocimiento cultural y los feminismos de la  
diversidad”. En: *Revista de estudios de Género La Ventana*, dic. No. 18,  
Universidad de Guadalajara, México.

- Ibarra, Pedro (2001), "Participación política y desarrollo humano", En: *Ensayos sobre el desarrollo humano*. ICARIA, Cooperación y desarrollo, Barcelona, España.
- Indelheir, Sinclair y otros, 1975. (1996) Citado por José Antonio Castorina, "El debate Piaget-Vigotsky: La búsqueda de un criterio para su evaluación", En: José A. Castorina (coord.), *Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate*. Paidós Educador, México.
- Instituto de Capacitación para el Trabajo en el Estado de Hidalgo, ICATHI (2000), "Estudio de factibilidad de la Región Otomí-Tepehua", Hidalgo.
- Instituto de Capacitación para el Trabajo en el Estado de Hidalgo (2006), "Diseño e impartición de cursos de capacitación", En: *el curso Basado en NTCL*, ICATHI, México.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, INEGI (2010), *Indicadores del XII Censo General de Población y Vivienda*, México.
- Korsbaek Leif y Miguel Ángel Sámano Rentería, (2007), "El indigenismo en México: Antecedentes y actualidad" en *Revista Ra Ximhai*, enero-abril, año/vol.3 número 001, Universidad Autónoma Indígena de México.
- Landázuri, Gisela (2008), "Desarrollo y participación", En: Gatica L., Ignacio, Gisela Landázuri B., *Poder, actores e instituciones. Enfoques para su análisis*. UAM-Ediciones EON, México.
- \_\_\_\_\_ Benítez., Gisela (2005), "Abrir mentes y corazones en la formación de los profesionistas" En: *Los actores sociales frente al desarrollo rural, Tomo Tres*, AMER, México.
- \_\_\_\_\_ Benítez Gisela, (2002) *Huellas de la intervención en campo*, Tramas 18-19 UAM XOC., México.

- Lander, Edgardo (1995), "América Latina: historia, identidad, tecnología y futuros alternativos posibles". En Edgardo Lander, *El límite de la civilización industrial*. ALAS/Nueva Sociedad, Caracas, Venezuela.
- Legaspi, L. Pablo y Gabriela Aisenson (2008), "La motivación y el significado de la escuela para los jóvenes", En: *Representaciones sociales del trabajo y del estudio en jóvenes de distintos niveles de escolaridad de la escuela media*. Buenos Aires.
- Leirman Walter (1992), "El proceso de educación de adultos: hacia una autodeterminación en solidaridad". En: Leirman Walter, Lieve, Vandemeulebroecke, *La educación de adultos como proceso*. Tarea, Perú.
- León, Emma (1999), "Primer acercamiento. Problemas y conceptos en la teoría social". *Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana*, Antrophos, México.
- Martí, J. José (1999), "Identificación y análisis de la participación de la mujer campesina en el proceso agro-productivo del cantón de acosta: bases para una estrategia de extensión con enfoque de género", en *XI Congreso Nacional Agronómico*, Costa Rica.
- Mohanty Talpade, Chandra, (1991), "Bajo los ojos de occidente, Academia Feminista y discurso colonial". En Liliana Suárez Navaz y Aída Hernández, *Descolonizar el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes*. México.
- París Pombo, María Dolores (1997), "Redes de poder, control político y élites locales en el ámbito rural", En: *Relaciones*, No.15-16, UAM, México.
- Pieck, Enrique (2002), "La capacitación para jóvenes en situación de pobreza. El caso de México", El Colegio Mexiquense, México.
- Quijano, Aníbal (2000), "Colonialidad del poder y clasificación social" en: *Journal of world-systems research*, Vol. XI, núm. 2, verano, Colombia.

- Ramos de Vasconcelos, María y Claudia de Costa Guimarães Santana (2004), "Lev Vigotsky. Su vida y su obra: un psicólogo en la Educación". En: José Antonio Castorina y Silvia Dubrovsky, *Psicología, cultura y educación: perspectivas desde la obra de Vigotsky*. Noveduc, Argentina.
- Reguillo, Rosana (2000). "La clandestina centralidad de la vida cotidiana", En: Alicia Lindón, *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*, El Colegio Mexiquense-Anthropos-UNAM. México.
- Reynoso Castillo, Carlos (2007) "Notas sobre la capacitación en México", En: *Revista latinoamericana de derecho social*, núm.5, México.
- Salles, Vania (1988), "Grupo doméstico/familia: un contexto para el estudio de la mujer campesina", Ponencia presentada en *VI reunión de Estudios Poblacionales*, Brasil.
- Salles, Vania (1991), "Cuando hablamos de familia, ¿de qué familia estamos hablando?", en *Nueva Antropología*, Vol. 11, Núm. 39, México.
- Salles, Vania, (1997), "Reflexiones sobre conceptos básicos: identidad cultural, religiosidad y mística popular, Secularización. En: *Muchos lugares y todos los días.*, El Colegio de México, México.
- Sámano, Rentería Miguel Ángel (2004), "El indigenismo institucionalizado en México (1936-2000): Un análisis". En: José Emilio Rolando Ordoñez Cifuentes, *La construcción del Estado nacional: democracia, justicia, paz y Estado de derecho*. XII Jornadas Lascasianas. Serie Doctrina Jurídica, Núm. 179. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.
- Santamaría, Santigosa Andrés, (2004), "La alfabetización de las personas adultas como práctica social y dialógica: un encuentro de voces" En Antonio Castorina, José y Dubrovsky *Psicología, Cultura y Educación. Perspectivas desde la obra de Vigotski*. Argentina.

- Scott, Jim (1997), "Formas cotidianas de rebelión campesina". En *revista historia social*, Núm. 28, Fundación Instituto de Historia Social, España.
- Sieder Rachel y Morna Macleod (2009), "Género, derecho y cosmovisión maya en Guatemala", en *Desacatos*, núm. 31, septiembre-diciembre 2009, CIESAS, México.
- Socarras, Elena (2004), "Participación, Cultura Y Comunidad", En: Cecilia Linares, Pedro Emilio Moras Puig, Yisel Rivero Baxter, *La participación, diálogo y debate en el contexto cubano*. CIDCC, Cuba.
- Tarrés, María Luisa (2008), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. El Colegio de México- FLACSO, México.
- Thompson, E. P., "La sociedad inglesa del siglo XVIII: ¿Lucha de clases sin clases?", en *Tradicón, revuelta y conciencia de clase, Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*.
- Villoro, Luis (1979), *Los grandes momentos del Indigenismo en México*, Casa Chata, México.
- Villoro, Luis (2009), *Creer, saber, conocer*. Siglo XXI, México.
- Viola, Recansens (2000), "La crisis del desarrollismo y el surgimiento de la antropología del desarrollo" En *Antropología del desarrollo. Teorías y estudios etnográficos en América Latina*, Paidós Estudios, Barcelona, España.
- Zemelman, Hugo y Guadalupe Valencia (1990), "Los sujetos sociales, unas propuesta de análisis", en: *Acta sociológica. Nuevos sujetos sociales*, no. 2 mayo-agosto, FCPyC-UNAM, México.