



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Filosofía

Maestría en Estudios Antropológicos en Sociedades  
Contemporáneas

“Ya behñõ ñöhño jar ’ñu ar nguunt’udi”

(Mujeres Ñöhño de camino a la escuela)

Mujeres indígenas y educación escolarizada, un espacio para la autonomía femenina.  
Un estudio de caso en San Ildefonso Tultepec, Amealco, Querétaro

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de  
Maestra en Estudios Antropológicos en Sociedades Contemporáneas

**Presenta**

Magnolia Hernández Hernández

**Dirigido Por:**

Dra. Marja Teresita González Juárez

Nombre del Sinodal

Presidente: Dra. Marja Teresita González Juárez

Nombre del Sinodal

Secretario: Mtra. Erika Elizabeth Ramos Castro

Nombre del Sinodal

Vocal: Dr. Gaspar Real Cabello

Nombre del Sinodal

Suplente: Dra. Adriana Terven Salinas

Nombre del Sinodal

Suplente: Mtra. Irma Guadalupe Aguirre Pérez

**Centro Universitario, Querétaro, Qro.**

**Septiembre 2020**

**México**

**A Cecilia y Arturo, por su amor y apoyo.**

### **Agradecimientos**

Al equipo de docentes, investigadoras e investigadores de la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro, que generosamente guiaron y enriquecieron el trabajo realizado a mis compañeras y compañeros de generación que enriquecieron con sus comentarios y discusión el trabajo que aquí se presenta.

A las personas de San Ildefonso que me permitieron acercarme a sus vidas, al conocer parte de la historia de su pueblo y en especial a las mujeres que participaron como protagonistas de las trayectorias de vida para la elaboración de esta investigación, gracias a lo cual tuve la oportunidad de aprender de sus experiencias las diferentes expresiones de la resistencia y la dignidad de las mujeres del pueblo Nõhño, experiencias, que sin duda, aportan a la lucha de las mujeres para lograr una vida en donde se respeten nuestros derechos humanos.

A docentes, administradoras, directoras y directores de las escuelas de San Ildefonso Tultepec, Amealco por su interés y generosidad al compartir experiencias y brindar información.

Agradezco al CONACyT el apoyo económico brindado mediante la beca nacional para la realización de los estudios de posgrado.

Declaro conocer las normas complementarias y lineamientos para la presentación de trabajos de titulación de la Maestría Estudios Antropológicos en Sociedades Contemporáneas. Con base en los principios de integridad y honestidad, manifiesto que el presente trabajo es original y enteramente de mi autoría. Las citas de otras obras y las referencias generales a otros autores, se consignan con el crédito correspondiente.

## **Resumen**

El acceso de mujeres indígenas de San Ildefonso Tultepec, Amealco a la educación superior ha implicado modificaciones en el ejercicio de su autonomía, el texto aborda este fenómeno, tomando como punto de análisis la autonomía femenina en sus diferentes contextos, mecanismos y expresiones, la tesis presenta como eje de observación el ámbito escolar a través de una investigación etnográfica que posibilita una mirada desde la experiencia de las mismas mujeres indígenas y hace uso del enfoque biográfico para construir las trayectorias escolares de aquellas que participaron en el proyecto, con el objetivo de enriquecer el concepto de autonomía femenina y el conjunto de indicadores que han sido utilizados para su análisis y comprensión. En el proceso de investigación se tuvo la oportunidad de conocer las gestiones que las integrantes de la comunidad realizaron para contar con los servicios escolares, encontrando así un espacio para el ejercicio de la autonomía y dando como uno de sus principales resultados la identificación de contextos y expresiones de la autonomía femenina en los espacios de participación y trabajo en favor de la colectividad.

**Palabras clave:** mujeres indígenas; autonomía femenina; educación escolarizada; San Ildefonso Tultepec, Amealco.

## **Abstract**

The access of indigenous women from San Ildefonso Tultepec, Amealco to higher education has made modifications in their autonomy, the text analyzes this phenomenon, taking as main point of analysis female autonomy in its different contexts, mechanisms and, expressions, taking the school environment as the basis for observation; through the ethnographic research that allows a view from the experience of indigenous women themselves and the use of the biographical approach to build scholarly trajectories of the women who participated. This with the object to enrich the concept of female autonomy and the set of indicators that have been used for the analysis and comprehension. In the research process, there was the opportunity to learn about the steps taken by the community

members to have school services, thus finding the way for the autonomy and giving as one of its main results the identification of contexts and expressions of feminine autonomy in participation and work in favor of the community.

**Keywords:** female autonomy; indigenous women; schooled education; San Ildefonso Tultepec, Amealco.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

## Tabla de contenido

Introducción .....	1
1 Capítulo 1: Educación escolarizada y mujeres indígenas .....	8
1.1 Mujeres indígenas .....	8
1.2 Acceso a la educación escolarizada .....	9
2 Capítulo 2: De la categoría de género al feminismo decolonial .....	17
2.1 Género .....	17
2.2 Autonomía – autonomía femenina .....	28
2.3 Familias, parentelas y desigualdades .....	36
2.4 Pertinencia y perspectivas del concepto Educación .....	38
2.5 Metodología .....	49
2.5.1 La importancia de las trayectorias de vida como una herramienta para la investigación. ....	50
2.6 El trabajo de campo .....	51
3 Capítulo 3: Contexto social y educativo de San Ildefonso Tultepec, Amealco .....	55
3.1 Ubicación geográfica, población y actividades económicas .....	56
3.1.1 El municipio de Amealco de Bonfil, Querétaro .....	56
3.1.2 La delegación de San Ildefonso Tultepec .....	61
3.2 San Ildefonso y sus escuelas .....	79
3.2.1 Breve recuento de la instalación de las escuelas en San Ildefonso centro ...	82
3.2.2 Primaria Escuadrón 201 y Albergue “Eva Sámano de López Mateos” .....	83
3.2.3 Secundaria Técnica número 24 Rafael Ramírez .....	87

3.2.4	Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro, plantel 28 (Cobaq 28)....	100
3.2.5	Sobre la misión de la Congregación de las Religiosas de la Asunción .....	101
3.2.6	Instituto Intercultural Nõño (IIN) .....	115
3.2.7	Otras opciones de educación superior para las personas de San Ildefonso	123
4	Capítulo 4: Nuestro camino a la escuela. Trayectorias escolares .....	126
4.1	La Escuela en la vida de dos mujeres de San Ildefonso .....	126
4.2	Trayectoria escolar de Mahets'i.....	128
4.2.1	La familia.....	128
4.2.2	Educación básica.....	130
4.2.2.1	Situaciones favorables y dificultades en torno al acceso y permanencia a la primaria y secundaria .....	130
4.2.3	Educación media superior.....	138
4.2.3.1	Situaciones favorables y dificultades en torno al acceso y permanencia al bachillerato.....	139
4.2.4	Educación superior.....	145
4.2.4.1	Situaciones favorables y dificultades en torno al acceso y permanencia a la universidad .....	146
4.2.5	Actividad laboral.....	149
4.3	Trayectoria escolar de Zänä.....	152
4.3.1	La familia.....	152
4.3.2	Educación básica.....	154

4.3.2.1	Situaciones favorables y dificultades en torno al acceso y permanencia a la primaria y secundaria .....	155
4.3.3	Educación media superior .....	161
4.3.3.1	Situaciones favorables y dificultades en torno al acceso y permanencia al bachillerato .....	162
4.3.4	Educación superior .....	165
4.3.4.1	Situaciones favorables y dificultades en torno al acceso y permanencia a la universidad .....	166
4.3.5	Actividad laboral .....	169
5	Capítulo 5: Autonomía femenina en ññññ, contexto y expresiones .....	171
5.1	Mujeres en San Ildefonso, su estatus económico y social .....	171
5.2	Prácticas y acciones concretas para ejercer la autonomía femenina .....	180
5.3	Contextos: Familiar y comunitario .....	184
5.4	Algunos elementos que contribuyen a construir una definición de autonomía femenina .....	191
	Más allá de los salones de clases. Comentarios finales .....	194
	Reflexión en torno al proceso de instalación de las escuelas en San Ildefonso .....	194
	Las escuelas y la vida cotidiana de las mujeres en San Ildefonso .....	197
	Sobre los indicadores de la autonomía femenina .....	198
	Sobre las posibles aplicaciones de esta investigación: .....	200
	Las limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones .....	201
	Referencias bibliográficas .....	203

Dirección General de Bibliotecas UAQ



## **Introducción**

En esta tesis se presenta una mirada sobre la autonomía femenina experimentada por mujeres Nãhñu de San Ildefonso Tultepec, Amealco, tomando como punto de partida para el análisis, la experiencia de las mujeres al ejercer su autonomía desde el ámbito escolar.

La autonomía femenina ha sido un tema de interés en la antropología y otras ciencias sociales, donde la teoría de género y el feminismo han sido fundamentales para su desarrollo teórico y aplicación en proyectos y acciones en favor de las mujeres de diferentes países, experiencias a partir de las cual se han creado y probado diferentes indicadores que han permitido analizar el cambio en el status social, político y económico de las mujeres en comparación con el de los hombres, con la intención de medir y entender los cambios en las condiciones de subordinación y desigualdad que vive la mitad de la población en el mundo. La autonomía femenina en cada grupo y en cada pueblo se experimenta y manifiesta de manera distinta, ya que sus expresiones surgen en un lugar, en un grupo y en un contexto cultural determinado, en este sentido se considera relevante el presente trabajo ya que propone conocer una de estas expresiones y contribuir así al enriquecimiento de una definición desde la experiencia de mujeres Nãhñu de San Ildefonso Tultepec, Amealco, Querétaro.

La metodología utilizada fue la etnográfica; por lo cual se hizo trabajo de campo, observación y entrevistas que se realizaron durante dos temporadas; la primera durante los meses de marzo y abril de 2019 y la segunda, en septiembre del mismo año, tiempo en el cual se residió en dos de los barrios que conforman la delegación de San Ildefonso Tultepec. La parte central de la investigación estuvo apoyada en herramientas biográficas como lo son las trayectorias de vida que en este caso estuvieron enfocadas al periodo del tránsito por los diferentes niveles educativos de dos mujeres originarias y residentes de la zona, además de ello se realizó investigación documental, bibliográfica y hemerográfica.

Fueron varias las personas que contribuyeron para realizar esta investigación, participando con genuino interés y generosidad. Las principales: tres mujeres quienes fueron las protagonistas de las trayectorias de vida; con una de ellas se pudo establecer contacto desde noviembre de 2018 para darle a conocer el proyecto de investigación y

solicitar su participación, momento en el cual aceptó. A la segunda protagonista se le contactó durante la primera estancia de campo; la tercera protagonista se le contactó en el mes de septiembre en la segunda temporada de campo, aunque en la propuesta inicial del proyecto no se tenía contemplado hacer una tercera trayectoria, pero afortunadamente, se fue construyendo durante el periodo mencionado, enriqueciendo la presente investigación al integrar su visión y experiencia. Todas ellas aceptaron participar mostrando interés por compartir sus historias, opiniones y observaciones sobre el tema de la autonomía femenina y la escuela, además de la historia, las fiestas y tradiciones de San Ildefonso.

Al mismo tiempo de las mujeres protagonistas de las trayectorias, participaron personas que son parte del personal docente, directivo y administrativo de las escuelas de San Ildefonso centro, y de la Universidad Autónoma de Querétaro campus Amealco, funcionarios de instituciones de gobierno, autoridades locales, promotores locales, alumxns, madres y padres de familia que formaban parte de las diferentes comunidades escolares. Algunas de ellas han solicitado anonimato otros, por el contrario, han solicitado se les dé crédito por la información brindada. Por lo que en el desarrollo del texto se encontrarán citas en las que se hace referencia directa a la persona que brindó la información y se identificará en el texto como: testimonio, seguido por el nombre de la persona y la fecha en la que se obtuvo la información. En el caso de las personas que solicitaron anonimato, la referencia aparecerá como: comunicación personal, acompañado de la fecha en la que se obtuvo la información. En el caso de dos de las protagonistas de las trayectorias de vida se usó seudónimo para proteger su identidad, no se hizo de la misma forma con la tercera protagonista ya que indicó que le gustaría aparecer en la investigación con su nombre.

### **Los contextos**

Desde hace largo tiempo se ha debatido la idea de la neutralidad científica, y mucho ayuda en la lectura de los trabajos de etnología y antropología saber desde dónde se observa y se escribe un trabajo de investigación, puesto que nuestra mirada en campo y las reflexiones posteriores dependen de nuestra formación, pero

también de nuestra biografía. (Ruíz, 2018)

La elección del tema de investigación: mujeres indígenas, educación escolarizada y autonomía femenina, tiene como antecedente algunas experiencias de participación en proyectos de promoción de los derechos humanos de mujeres indígenas y prevención de la violencia que se llevaron a cabo en dos delegaciones del Municipio de Amealco en el estado de Querétaro: Santiago Mexquititlán y San Ildefonso Tultepec, con una organización de la sociedad civil en la que se ha colaborado, lo que permitió tener un primer acercamiento a situaciones y problemáticas que viven algunas mujeres indígenas de la zona. Como resultado de esos proyectos y como continuidad del trabajo de la asociación civil, se diseñó un proyecto que tiene como objetivo contribuir al empoderamiento y capacidad de agencia de niñas y jóvenes de comunidades indígenas a través de diferentes estrategias y acciones; una de ellas: su acceso y permanencia en la educación escolarizada, como parte del ejercicio de sus derechos humanos. Este proyecto se encuentra en operación desde el año 2017 en la delegación de San Ildefonso Tultepec y del cual la sustentante es responsable de su coordinación y operación en la asociación civil con la que colabora.

El trabajar en este proyecto motivó la presente investigación, puesto que uno de sus finalidades es conocer el impacto de la educación escolarizada en la vida de las mujeres indígenas, específicamente en lo que se refiere al ejercicio de su autonomía, se pretende que los resultados aporten elementos para hacer una revisión crítica de las acciones que se están llevando a cabo desde la asociación civil y así contribuir a realizar las modificaciones necesarias a los objetivos y estrategias planteadas. Es por esta razón que la investigación se desarrolla en la delegación de San Ildefonso Tultepec, Amealco.

En este mismo sentido y como parte de la exposición del contexto personal, es importante mencionar que la participación en la actividades de la asociación civil ha condicionado, y en cierto modo, ha impuesto una perspectiva en cuanto a las problemáticas que viven las mujeres indígenas del municipio, y al mismo tiempo ha dado a la sustentante una posición en algunos espacios de la misma comunidad, lo que en algunos casos facilitó y en otros dificultó la presente investigación por ejemplo; permitió establecer más fácilmente contacto con personas del ámbito escolar de la zona: alumnxs, padres y madres de familia,

docentes, directivos o funcionarios, pero también esta posición implicó sesgos en la información que fue brindada y también en la forma en que fue recibida y entendida por la propia investigadora. En la medida de lo posible se trató de hacer un ejercicio de reflexión y crítica a esta posición, lo cual se trató de expresar al final de la presente tesis. En este sentido, cabe mencionar que la investigación representó un reto ya que confrontó estas ideas previas y las sometió a una revisión crítica obligando a ir más allá del proyecto de intervención social y analizar el papel que realiza la misma asociación civil como agente de intervención, en este sentido resulta pertinente citar la reflexión de Mier (2002) sobre lo que denomina reflexión antropológica:

La violencia de la reflexión antropológica trabaja en el desmantelamiento de las propias categorías: la acción autorreflexiva no toma como objeto específico la identidad del investigador, ni los oscuros impulsos que lo llevaron a su trabajo, sino el campo mismo de las categorías que fundan su identidad y su mirada, al mismo tiempo que caracterizan el universo cultural, ético y político en el cual se inscribe. (Mier, 2002, p. 26)

Esto se refleja en la forma en la que fueron transformándose los objetivos de la investigación, que inicialmente partía del supuesto de plantear a la educación escolarizada como un elemento que se relacionaba con la autonomía femenina de las mujeres indígenas de San Ildefonso, un supuesto que desde la asociación civil había interiorizado: el mirar a la educación escolarizada como un recurso, un capital social y simbólico que contribuye a la capacidad de agencia y empoderamiento de las mujeres, anteponiendo la idea y experiencias propias en torno a la educación escolarizada, ubicando los estudios de educación superior como una opción para el desarrollo personal y logro de objetivos personales, así como la obtención de un estatus mayor así como de mayores posibilidades de acceso al campo laboral, colocando el tránsito por la universidad y la autonomía femenina en una relación de causa – efecto. El objetivo inicial era conocer cuál era la relación entre el acceso y permanencia en la educación superior de las mujeres indígenas de San Ildefonso Tultepec, y la construcción de la autonomía femenina en sus expresiones en el interior de sus familias. Para lo anterior, se propuso utilizar indicadores de la autonomía femenina en la vida de las mujeres que participaron en la investigación. Los indicadores

que se plantearon para la investigación se observarían en el interior de las familias: la toma de decisiones, la libertad de movimiento y el acceso y control de recursos económicos.

Durante la primera estancia de campo se observó que la investigación en el interior de las familias no sería posible, por ser el espacio doméstico un lugar de difícil acceso que requería un mayor tiempo de trabajo de campo, lo que llevó a plantear un reajuste en las preguntas y objetivos de la investigación, al tiempo que la primera estancia de campo permitió observar en los espacios públicos, formas distintas en las que se expresaba la autonomía femenina y la puerta de entrada para mirarlo fue conocer la historia de la tercera participante durante la segunda estancia de campo, la cual compartió su historia personal en la que había podido tomar decisiones respecto a su propia vida, además de ser un agente de cambio en su comunidad, quien no había realizado estudios universitarios, tenía libertad de movimiento y tenía acceso y control de recursos económicos y que además ha sido una promotora de la educación en su comunidad. En ese periodo la visión sobre la educación escolarizada tuvo un quiebre, evidenció puntos ciegos de la investigación cuando ubicaba a la educación como un fin y un logro personal, y se presentó como un medio o un ámbito en donde se expresa la autonomía femenina y que, en el caso de San Ildefonso, ha sido un logro colectivo, donde las mujeres han tenido un papel protagónico para contar con servicios educativos.

### **Para qué y para quienes**

Una de las motivaciones de esta investigación fue conocer el impacto de la educación en la vida de las mujeres tomando como eje de análisis la autonomía femenina para así orientar, reconfigurar, y tomar una postura crítica respecto a un proyecto a cargo de una asociación civil, donde se participa. Si bien este objetivo se fue cumpliendo conforme la investigación se fue llevando a cabo, paralelamente se fue conociendo la historia de las escuelas de San Ildefonso centro, las gestiones a través de las cuales se instalaron. Motivo por el cual se hizo el compromiso, con algunas de las personas que participaron en la investigación, de escribir un relato sobre esa historia y entregar al final de la investigación un documento con los resultados, esto, llevó a conocer la participación de las mujeres en este proceso y a ubicar otros ámbitos y formas de ejercer su autonomía. Al finalizar el

proceso de investigación y redacción se entregará a las personas que lo solicitaron un cuadernillo que sirva como punto de partida para continuar con el registro de una parte de la historia contemporánea de la delegación de San Ildefonso Tultepec, Amealco.

### **Cómo se integra este documento**

El presente texto está integrado por la presentación del problema de investigación, objetivos y metodología. En seguida se presenta el marco conceptual, el cual inicia con la categoría de género y el posterior desarrollo de teorías que han complejizado y enriquecido el análisis como la interseccionalidad y el feminismo decolonial latinoamericano; teorías que han proporcionado herramientas valiosas para entender la dinámica en torno a las desigualdades y subordinación de las mujeres en países con un pasado colonial. En este apartado también se dedica un lugar importante a la explicación sobre el uso del término mujeres indígenas que ha estado tan a debate en los últimos años, cuestionado principalmente por mujeres integrantes de pueblos originarios. Como parte central se hace una breve revisión del concepto de autonomía y su utilización desde la antropología mexicana y así abordar el concepto autonomía femenina, su aplicación y el desarrollo de sus indicadores. El texto continúa con una breve explicación de la definición de familia y sus aportaciones desde la teoría feminista para entenderla como una organización en la que también se experimenta la desigualdad y subordinación de la mujer y donde las variables de género y edad son importantes para una lectura problematizadora de este grupo, al que varias autoras consideran un espacio importante para observar los cambios en los roles y status de las mujeres. Finalmente se aborda el concepto de educación y educación escolarizada, en el que se presenta un breve recuento de la educación escolarizada en México y su relación con los pueblos indígenas.

El capítulo siguiente aborda el contexto social, económico y demográfico de la delegación de San Ildefonso, la ubicación geográfica y datos que permitirán a los y las lectoras, contextualizar el estudio de caso que se presenta. En este capítulo se integra un apartado que describe las escuelas que actualmente brindan servicio a la población, además se hace un breve recuento de las gestiones e integra algunos relatos sobre las acciones realizadas para su instalación y la forma en la que se desarrollaron los primeros años de

clases. Se describen las condiciones en las que se daban esas primeras clases, se mencionan los docentes y personas que participaron para conseguir mejores condiciones escolares. Y entre relato y relato se muestra la visión que algunos de los pobladores tenían sobre la escuela. En este apartado se fue integrando, la trayectoria de la tercera participante, dándole un lugar como protagonista y promotora de los servicios escolares con los que cuenta su comunidad.

El cuarto capítulo presenta las trayectorias de vida de dos mujeres que realizaron o estaban realizando estudios superiores, se presentan por nivel escolar, partiendo del nivel básico hasta el superior, organizando la información de cada nivel escolar en factores que favorecieron o dificultaron su acceso y permanencia en la escuela.

Estos dos capítulos son el resultado del trabajo de campo que inicialmente tuvo como objetivo elaborar una narración que brindara las bases para conocer la trayectoria de una parte de la vida de dos mujeres, específicamente, del periodo en el que asistieron a la escuela, pero que durante la investigación se fue presentando el relato de una comunidad que ha trabajado por contar con servicios educativos, y que durante este transitar - donde se dio la participación, organización y gestión comunitaria, - ha ido experimentando su autonomía como pueblo.

En el capítulo cinco se presentan un análisis de los datos etnográficos, a la luz de los objetivos de la investigación, abordando los hallazgos más relevantes en torno a la autonomía femenina, sus mecanismos, contextos y expresiones. Al finalizar se exponen algunos elementos que contribuyen a la construcción de una definición de la autonomía femenina de las mujeres de San Ildefonso, elementos que más allá de pretender ser concluyentes, plantea algunas interrogantes y posibilidades de seguimiento.

En el apartado de comentarios finales se presentan las aportaciones, retos, y limitaciones de la investigación, así como algunas posibilidades para enriquecer el tema de la autonomía femenina desde la diversidad de vivencias y experiencias de mujeres que integran una sociedad viva y cambiante.

## **1. Capítulo 1: Educación escolarizada y mujeres indígenas**

### **1.1 Mujeres indígenas**

La investigación toma como sujeto principal de su intervención antropológica a las mujeres indígenas, grupo por el que se ha mostrado especial interés a partir de década de los noventa del siglo pasado, principalmente a partir del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), en el año de 1994. El levantamiento visibilizó las problemáticas a las que se enfrentan, esto no quiere decir que las problemáticas de las mujeres indígenas no hubieran sido tema de distintas investigaciones, sin embargo, es evidente que el movimiento zapatista le dio además de visibilidad, un impulso y un protagonismo inédito. Ya que no solo mostró a la mujer indígena como un grupo que vive en condiciones de alta marginación y desigualdad, tanto fuera como dentro de sus comunidades, sino que fue el momento en el que las mujeres indígenas, hicieron que se escuchara su palabra para hablar de su realidad (Artía, 2005). Como ejemplo de ello podemos mencionar uno de los momentos que marcaron la historia contemporánea de los movimientos indígenas en México y de la visibilización de las mujeres indígenas, fue la toma de la tribuna de la Cámara de Diputados por parte de diferentes integrantes del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en marzo del 2001. Una de las personas que participaron como oradores fue la Comandanta Ester, mujer indígena tseltal quien en su discurso mencionó “el olvido” en el que viven los pueblos indígenas, y en especial habló sobre la vida de las mujeres indígenas; el exceso de trabajo doméstico que realizan al ser las responsables del cuidado de sus familias: encargadas de la limpieza, la alimentación, la salud. También explicó como las condiciones de pobreza y marginación que viven los pueblos indígenas, como carecer de los servicios básicos; agua potable, luz eléctrica, escuela, vivienda digna, carreteras, clínicas, etc., tienen mayor impacto en la vida de las mujeres que:

También cargan su agua de dos a tres horas de camino con cántaros y cargando a su hijo y lo hacen todo lo que hacen dentro de la cocina. Desde muy pequeñas empezamos a trabajar en cosas sencillas, ya grandes salen a trabajar en el campo, a sembrar, limpiar y cargar niños (...) sufrimos el desprecio y la marginación desde que nacimos, porque no nos cuidan bien. Porque somos niñas, piensan que nosotras



no valemos, no sabemos pensar, ni trabajar, cómo vivir nuestra vida, por eso muchas de las mujeres somos analfabetas, porque no tuvimos la oportunidad de ir a la escuela. Ya cuando estamos un poco grandes, nuestros padres nos obligan a casarnos a la fuerza, no importa si no queremos, no nos toman consentimiento, abusan de nuestra decisión, a nosotras como mujeres nos golpean, nos maltratan por nuestros propios esposos o familiares, no podemos decir nada porque nos dicen que no tenemos derecho de defendernos (Cámara de Diputados, 2001, p. 8).

Este posicionamiento de las mujeres indígenas ante la situación de subordinación motivó que un mayor número de investigadorxs, organizaciones de la sociedad civil, instituciones gubernamentales, realizaran acciones y proyectos en los cuales las mujeres indígenas fueron el centro de atención, y aún más importante, se impulsó la organización de diversos grupos de mujeres indígenas en varios estados del país que tienen como objetivo el ejercicio de sus derechos (Artía, 2005).

## **1.2 Acceso a la educación escolarizada.**

Uno de los derechos de los pueblos indígenas y de las mujeres indígenas en particular es el derecho a la educación, considerado prioritariamente como el acceso al sistema educativo escolarizado, planteando así el derecho de las mujeres de diferentes pueblos indígenas del país al acceso y permanencia a los distintos niveles educativos.

En nuestro país, a partir del año 2004 se abrieron las primeras universidades interculturales y se echaron a andar programas de estudios interculturales en las principales universidades del país como ejemplo mencionaremos, el Programa Universitario México, Nación Multicultural en la Universidad Autónoma de México (UNAM) que dio inicio en el año 2004, que en el año 2014 se transformó en el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad de la UNAM, teniendo como uno de sus objetivos “Alentar y apoyar la formación profesional de estudiantes indígenas y afro mexicanos de la UNAM, así como la dignificación de sus identidades, lenguas y culturas, en el país y la región latinoamericana” y como una de sus funciones: “Dar continuidad, consolidar y ampliar el “Sistema de becas para miembros de los pueblos indígenas

originarios de México”, que garantice su desarrollo y participación equitativa en todos los ámbitos del quehacer universitario” (UNAM, 2019).

Instituciones de los diferentes niveles de gobierno han realizado acciones que se presentan con el objetivo de contribuir a la disminución de la desigualdad de las mujeres respecto a su acceso y permanencia a la educación. Es el caso de la Secretaría de Educación Pública que amplió la cobertura escolar, dando como resultado que en el año 2015 la asistencia escolar de las mujeres de 6 a 15 años aumentara, en relación a los datos del censo del 2000, de un 88.7% a 94.96 % y la de los hombres de un 92.6% a 94.59 % así como aumentar la tasa de alfabetismo de las mujeres de 15 años o más a un 92. 57%, la de los hombres a un 94.77% (Altamirano, Gómez, coords., 2018; INEGI, 2015).

Si bien, ha habido mayor participación política de las mujeres (su acceso a cargos de representación popular o de la administración pública), acceso al campo laboral, y a mayores niveles educativos, esto no ha sido suficiente para lograr una mayor igualdad en el ejercicio de sus derechos, y tampoco ha beneficiado a las mujeres de todos los estratos y grupos sociales. Principalmente, las mujeres rurales o mujeres indígenas son las que siguen padeciendo brechas de desigualdad significativas y determinantes para mejorar su calidad de vida (Altamirano y Gómez, coords., 2018; INMUJERES, 2015; López y Rojas, 2017).

Al consultar algunos de los datos referentes a las mujeres indígenas, la situación dista mucho de ser alentadora. Las posibilidades de ingresar a la educación superior para la población indígena en nuestro país siguen siendo reducidas y en mayor medida para las mujeres indígenas. Esta situación se debe a la condición de desigualdad en la que vive este grupo, pues se enfrentan a diferentes tipos de discriminación, tanto en espacios públicos como privados.

En la encuesta intercensal 2015 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015) así como en documentos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y del Sistema de Indicadores de Género del Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES, 2015) se brinda mayor información sobre las condiciones de la población indígena en cuanto al acceso y permanencia en la educación. Según estos datos, en el 2015 existían en el país 7,382,785 habitantes que hablaban alguna lengua indígena, el promedio de escolaridad de esta población era de 5.7 años: 6.2 años para los hombres y 5.1 años para

las mujeres, en contraste con el promedio de escolaridad de la población mestiza o no indígena, que era de 9.1 años: 9.3 para los hombres y 9.0 para las mujeres. El porcentaje de analfabetismo entre la población hablante de lengua indígena (HLI) de 15 años y más era del 23%, dato que al desagregar por sexos corresponde un 16.43% para los hombres y 29.16% para las mujeres, a diferencia del resto de la población donde el porcentaje de analfabetismo es de 5.5%.

Otro indicador es la tasa de inasistencia escolar de la población hablante de lengua indígena, en el rango de edad de 6 a 24 años es de: 41.26%; 39.77% para los hombres y 42.73% para las mujeres.

Estas mismas fuentes muestran que la inasistencia escolar aumenta conforme aumenta la edad entre la población hablante de lengua indígena (Tabla 1):

Tabla 1 Tasa de Inasistencia Escolar entre la Población Hablante de Lengua Indígena en México, 2015

Rango de edad	Total	Hombres	Mujeres
6 a 12 años	4.5%	4.45%	4.55%
13 a 15 años	21%	19.43%	22.57%
16 a 18 años	56.86%	54.22%	59.55%
19 a 24 años	88.9%	87.75%	89.99%

Fuente: Elaboración propia con datos consultados en INEGI. Encuesta intercensal 2015, Microdatos

Los datos presentados hacen evidente la desigualdad en el acceso y permanencia a la educación que existe entre la población indígena y la población mestiza. Podemos inferir que mientras la población mestiza, en promedio, logra terminar de estudiar la secundaria, la población hablante de lengua indígena, solo alcanza a estudiar la primaria, sin embargo, para las mujeres indígenas la situación no es así, ya que no logran concluir los estudios de primaria. Sucede igual con los porcentajes de analfabetismo para la población hablante de lengua indígena que es del 23% y al desagregarlo por sexo, el porcentaje para los hombres es de 16.4%, mientras que para las mujeres es del 29.2%. Además, como lo podemos observar en la Tabla 1.1 a mayor rango de edad la tasa de inasistencia escolar es mayor. Esto hace evidente que el rezago educativo de la población hablante de lengua indígena es mayor conforme aumenta el nivel escolar, principalmente en el nivel medio superior y superior, presentando mayores porcentajes en el caso de las mujeres (INEGI, 2016).

Respecto a la educación superior, como se mencionó en párrafos anteriores, a partir de la primera década de este siglo y como política gubernamental, se crearon universidades interculturales (UI), a estas acciones se sumaron otras más impulsadas desde organizaciones de la sociedad civil, organismos internacionales, empresas e instituciones de gobierno, en consecuencia se habla ya de la presencia de estudiantes indígenas en diferentes universidades del país, sin embargo, los datos que existen sobre el acceso de esta población no son claros, los porcentajes de las personas hablantes de lengua indígena que logran acceder y permanecer en la educación superior cambian según la fuente consultada, estos datos varían desde un 6.6% (INEE - UNICEF, 2017), 7% (CDI, 2016), hasta un 2% (Rodríguez, 2015). En cambio, hay investigadores que consideran que no hay la información suficiente y confiable para establecer un porcentaje<sup>1</sup> (Villa, 2018), pero coinciden en que esta cifra es mínima. El dato más cercano sobre este tema es el de la tasa de deserción escolar de la población hablante de lengua indígena<sup>2</sup> que da el censo de población y vivienda 2010 (INEGI, 2010). La tasa de deserción escolar en el rango de edad de 19 a 24 años, edad promedio para ingresar a la educación superior, es del 89.99% para las mujeres y 87.75% para los hombres.

Bonfil (2001) explica que para mantenerse estudiando, las mujeres indígenas, postergan o dejan de hacer algunas actividades que les son asignadas en el interior de sus familias; actividades tales como el cuidado de hermanos menores, preparación de alimentos, limpieza, cuidado de los espacios productivos, el ingreso al mercado laboral para aportar recursos económicos a la familia o incluso actividades y roles relativos a la edad promedio en la que las mujeres acceden a la educación superior (19 a 24 años) como el de ser madres o esposas (Ídem).

---

<sup>1</sup> Según la investigadora Lorenza Villa Lever “las estadísticas no son confiables” pues no ofrecen datos claros respecto a la cantidad de estudiantes indígenas que ingresan a la licenciatura o a los posgrados; si son hombres o mujeres, y si a esto sumamos que los estudiantes indígenas no quieren ser identificados como tales por la discriminación que viven la complejidad aumenta. (Agencia Id, sábado 13 de octubre de 2018)

<sup>2</sup> También es claro que ser hablante de una lengua indígena no es el único rasgo para determinar la adscripción a uno de los pueblos indígenas, por lo cual los datos que toman como base el ser hablantes de lenguas indígenas dejan fuera a una gran cantidad de población que puede ser considerada integrante de un pueblo indígena.

Se ha abordado ya la relación entre la educación y la mejora en las condiciones de las mujeres, específicamente en el ejercicio de su autonomía, como es el caso de los estudios demográficos a cargo de López y Rojas (2017) en donde abordan la relación positiva entre el aumento del nivel educativo de la mujeres y un aumento en la participación femenina en la toma de decisiones en el interior de sus familias, en el aumento de su libertad de movimiento y en el acceso y control de recursos económicos, los cuales son indicadores de la autonomía femenina. Sobre este punto es importante mencionar que la autonomía femenina se ha considerado como una medida que permite conocer los avances en el estatus económico y social de las mujeres en comparación con el de los hombres, así como para medir la disminución de la desigualdad. Según estas mismas autoras la autonomía femenina se considera como una medida que expresa los grados de control que las mujeres tienen sobre determinados momentos de su vida (López y Rojas, 2017). Sin embargo también se ha mencionado, que algunos cambios en la condición de las mujeres, también las enfrenta a reacciones violentas, que son expresiones de resistencia a estos cambios, podemos mencionar el caso estudiado por García (2003) que al analizar el acceso de las mujeres a un trabajo remunerado, al contrario de lo que se esperaba, las enfrentó a situaciones de violencia en su hogar, ya que los varones vieron cuestionado su estatus de proveedor y jefe de familia por lo que eran violentadas y obligadas a entregar el dinero al esposo o a otros integrantes de la familia con mayor poder (García, 2003).

El que una mujer indígena opte por realizar estudios universitarios y logre concluirlos, implica varios retos, cambios, negociaciones, contradicciones, riesgos, tanto para ella como para su familia, pues no desempeña el papel que se espera de ella en el interior de sus familias y una vez que las mujeres logran ingresar, permanecer y concluir la educación superior ¿qué sucede tanto en el plano personal como familiar y comunitario?

Si bien existen estudios sobre la relación entre autonomía femenina y nivel educativo, respecto a las mujeres indígenas aún hay una falta de entendimiento de esta relación y del impacto que implica para sus vidas, especialmente en el ejercicio de su autonomía y con ello la contribución al ejercicio de sus derechos. Este hecho plantea una nueva situación para ellas, pero también para sus familias ya que, en no pocos casos, son

las primeras integrantes de estas familias que logran ingresar y concluir la educación superior.

En este sentido, esta falta de conocimiento podría ocasionar que algunas de las acciones a favor de la educación de las mujeres indígenas, especialmente, aquellas que establezcan como uno de los objetivos el fortalecimiento de la autonomía femenina, continúen reproduciendo ideas equivocadas o generen condiciones que, contrario a su objetivo, solo contribuyan a mantener la situación de desigualdad en la que viven. Aunado a lo anterior, al incluir la propia experiencia de las mujeres indígenas, sobre el impacto que la educación superior ha tenido en sus vidas, este conocimiento podría contribuir a tener herramientas para crear acciones propias y /o acordes a su perspectiva.

El lugar donde se realizó la investigación fue en la delegación de San Ildefonso Tultepec, Amealco en el estado de Querétaro, lugar en donde se desarrolla el proyecto con la asociación civil con la que se colabora, por lo que ya se tenía contacto con personas relacionadas con el ámbito escolar. San Ildefonso, es una de las delegaciones con mayor población indígena del estado y al igual que en otros pueblos indígenas, las dificultades a las que se enfrentan las mujeres jóvenes para acceder y permanecer en la educación superior son varias y de diversa índole, la primera y más evidente es la cuestión económica ya que la mayoría de las familias indígenas de la zona se encuentra en condiciones de alta y muy alta marginación (CONAPO, 2015), las fuentes de empleo y la situación productiva solo dan la posibilidad de mantener una agricultura de sobrevivencia y se ven obligados a salir a buscar trabajo a las ciudades cercanas como Ciudad de México, San Juan del Río, Querétaro. También migran a Estados Unidos para buscar empleos mejor remunerados.

En la región hay un bachillerato y está ubicado en la cabecera de la delegación de San Ildefonso: San Ildefonso centro, lo que implica que para estudiar, los y las jóvenes de las localidades tienen que trasladarse hasta donde se encuentra el bachillerato, ya sea caminando o utilizando el transporte público, lo que aumenta el costo que representa acudir a la escuela por el pago diario de los pasajes, al tiempo que las coloca en situaciones peligrosas al transitar por lugares solitarios, sin iluminación o incluso tener que atravesar milpas que pueden ocultar a posibles agresores, ríos y arroyos que en temporada de lluvia aumentan su cauce y dificultan el tránsito.

La presión social sobre el cumplimiento de sus roles de género, las costumbres, la violencia, que al igual que en otras poblaciones y ciudades del país, también existe, como el acoso callejero, la violación o incluso el feminicidio, solo por mencionar algunos de los factores que dificultan a las mujeres indígenas de esta región acceder y permanecer en la educación escolarizada.

En esta delegación, algunas mujeres indígenas, a pesar de las dificultades para acceder y permanecer en los distintos niveles escolares antes expuestos, han concluido la educación superior siendo, en varios casos, las primeras integrantes de sus familias que realizan estudios de educación superior.

Una de las condiciones que ha contribuido a que las mujeres de San Ildefonso hayan realizado estudios superiores es la reciente apertura de centros de educación superior; uno en San Ildefonso centro, que brinda servicio desde el año 2009, el Instituto Intercultural Nõño (IIN). De igual manera en el año 2007, entró en funcionamiento un campus de la Universidad Autónoma de Querétaro en la cabecera municipal de Amealco ubicada a 22 kilómetros de San Ildefonso centro, contribuyendo así a que más personas pudieran acceder a los estudios de nivel superior. Antes de que dieran servicio estas escuelas, las personas que podían trasladarse y que contaban con los recursos para trasladarse y vivir en la capital del estado o en otras ciudades como San Juan del Río o al Estado de México, eran las que, por lo regular, podían acceder a la educación superior.

En este sentido, se considera importante conocer los cambios en la vida de mujeres indígenas que han transitado por la educación de nivel superior, específicamente, en lo relacionado al ejercicio de su autonomía, para enriquecer la definición y creación de indicadores que pueden brindar información para mejorar las acciones que se realicen en favor del acceso a los diferentes niveles escolares de esta población.

Para la presente investigación se tomó como base el ámbito educativo escolarizado, específicamente en el acceso y permanencia en la educación superior para conocer las formas en que se ejerce y expresa la autonomía femenina, y conocer cuáles son sus mecanismos, contextos y expresiones.

Tomando en cuenta lo asentado hasta este momento, se plantea el siguiente

problema de investigación: La autonomía femenina de las mujeres indígenas se ejerce en el ámbito escolar, durante su tránsito por los diferentes niveles escolares, hasta el nivel superior.

En este sentido es importante enunciar las preguntas que guiaron la investigación:

¿Cuáles son los mecanismos, contextos y expresiones cotidianas donde se ejerce la autonomía femenina de las mujeres durante su tránsito por los diferentes niveles escolares, en San Ildefonso Tultepec Amealco?

Preguntas secundarias

¿En qué contextos se expresa y desarrolla la autonomía femenina de las mujeres que han cursado los diferentes niveles escolares de San Ildefonso, Amealco?

¿Cómo se define la autonomía femenina desde sus mecanismos, expresiones y la experiencia de las mujeres de San Ildefonso, Tultepec, Amealco, que han cursado los diferentes niveles escolares?

¿Qué cambios se presentan en la capacidad para tomar el control sobre tres aspectos de su vida, lo cuales son, toma de decisiones en el interior de sus familias, libertad de movimiento, así como el acceso y control de recursos económicos?

Objetivo general

Conocer los mecanismos, contextos y expresiones donde se ejerce la autonomía femenina de mujeres de San Ildefonso Tultepec Amealco, que han cursado los diferentes niveles escolares, para contribuir a una definición de autonomía femenina a partir de la experiencia de las mismas mujeres.

Objetivos particulares:

- Identificar mecanismos que configuran la autonomía femenina de las mujeres de San Ildefonso, Amealco, que han transitado por los diferentes niveles escolares.
- Construir una definición de la autonomía femenina desde las experiencias de las mujeres de San Ildefonso, Tultepec, Amealco, que han transitado por los diferentes niveles escolares.
- Conocer si las mujeres presentan cambios en la capacidad para tomar el control sobre tres aspectos de su vida: toma de decisiones en el interior de sus familias, libertad de movimiento, así como el acceso y control de recursos económicos.



## 2 Capítulo 2: De la categoría de género al feminismo decolonial

En este apartado se presentan los conceptos que integran el marco referencial y sustentan el desarrollo de la investigación, con el objetivo de conocer los mecanismos, contextos y expresiones donde se ejerce la autonomía femenina de las mujeres que han cursado los diferentes niveles escolares hasta el de educación superior en San Ildefonso Tultepec Amealco, y así contribuir a una definición de autonomía femenina que retome su propia experiencia.

En este sentido, se propone partir del concepto de género que permitirá acercarnos a perspectivas teóricas como la Interseccionalidad y al feminismo decolonial latinoamericano, que brindan elementos para contextualizar al sujeto: mujer indígena. En seguida se abordará el concepto de autonomía para después llegar a una definición del concepto autonomía femenina; se retoman algunas definiciones sobre familia y finalmente se presenta un apartado en el que se abordan algunas perspectivas del concepto educación y su pertinencia para la presente investigación.

### 2.1 Género

Pese a que tradicionalmente la reflexión sobre género ha sido dejada a cargo de las mujeres, en verdad trata de una estructura de relaciones, por lo cual habla de todos, mientras provee una gran metáfora de todas las formas de subordinación voluntaria, además de que nos permite referirnos a otras disposiciones jerárquicas en la sociedad, otras formas de sujeción, sean ellas étnicas, raciales, regionales o las que se instalan entre los imperios y las naciones periféricas. (Rita Segato, *Las estructuras elementales de la violencia*, 2003, p. 56)

La problemática que rodea a las mujeres en general, y en específico a las mujeres indígenas, es amplia y de diversos orígenes. El grado de discriminación y marginación en la que se encuentran ha sido abordado desde diversas disciplinas. La mayoría de las investigaciones que han aportado valiosas reflexiones sobre la posición y condición de las mujeres se basan en la categoría de género.

La categoría de género, según Lagarde (1996), se define como los procesos de diferenciación, dominación y subordinación que existen entre los hombres y las mujeres. Así mismo, nos ayuda a entender cuáles son las condiciones históricas, políticas y culturales que transforman una diferencia biológica en una condición de desigualdad. Como punto de partida la autora considera al género como una construcción simbólica que contiene los atributos asignados a las personas a partir de su sexo, en este sentido es una construcción cultural.

En este sentido, el género es más que un concepto aislado, se ha ido configurando como una teoría que abarca categorías, interpretaciones y conocimientos relativos al conjunto de fenómenos construidos en torno a las características biológicas denominadas sexo. El género es el conjunto de atribuciones, de características histórica e ideológicamente asignadas a hembras o varones de la especie humana y está presente en el mundo, sociedades, sujetos sociales, en sus relaciones, en la política y en la cultura. Sobre las atribuciones Lagarde (1996) explica que:

...son características que también implican deberes de género; son una de las formas más importantes con que las sociedades hacen que las personas cumplan con lo que se les asigna. El género se construye así, a partir de deberes y a partir de prohibiciones. (p. 51)

También explica que existen diferentes mecanismos culturales de asignación del género y formas en las que implícita o explícitamente se elabora esta construcción cultural, lo cual sucede desde el ritual del parto y a partir de ese momento cada cultura genera aprendizajes, deberes y prohibiciones en torno a las personas dependiendo de su sexo.

La categoría de género permite identificar esas atribuciones que han sido asignadas históricamente a los cuerpos de las mujeres y de los hombres, las cuales definirán, al mismo tiempo, sus tareas y trabajos en los grupos domésticos, los lugares a los que les es permitido acceder, los conocimientos que deben tener, así como los espacios para su participación. A estas atribuciones de género cada cultura les asigna un valor e importancia de los cuales se desprenden los roles y estatus tanto en el interior de la familia como en ámbitos sociales más amplios. Se entiende que para un individuo el rol es la expresión de una conducta concreta esperada, es “el primer eslabón de una organización que se imbrica

con el estatus, estando aliados uno y otro de manera compleja, se le llama estatus al juego de los diferentes roles cumplidos por un individuo, o a la recomposición de sus diversas posiciones” (Segalen 2001, p. 176). Por tal motivo es indispensable partir de un periodo y un grupo social determinado para poder entender esta construcción cultural del género y así poder conocer esas diferencias y desigualdades.

Así, en los estudios de género se parte del análisis del sistema sexo/género que se define como “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (Rubin, 1986, p. 37). Una estructura que organiza y define las relaciones sociales a partir de la diferencia sexual, las cuales, han ocasionado la desigualdad y opresión de las mujeres. La autora señala a las estructuras de parentesco como un sistema sexo /género ya que se encarga de normar y definir los espacios y las tareas de género en el ámbito de lo doméstico (Rubin, 1986). Este sistema ayuda a realizar “la organización social de la sexualidad y la reproducción de las convenciones del sexo y de género... (así mismo los sistemas de parentesco) están formados por, y reproducen, formas concretas de sexualidad socialmente organizada... son formas empíricas y observables de sistemas de sexo/género” (Rubin, 1986, p. 47). Al mismo tiempo el sistema sexo/género proporciona una estructura jerárquica para organizar socialmente la diferencia sexual, establece relaciones de poder en donde las mujeres son sujetos de subordinación. Destacando su utilidad para describir la organización social en torno a la diferencia sexual y a la asignación de papeles, funciones, prohibiciones, aprendizajes, obligaciones, etc.

Autoras como García, 2003; López y Rojas, 2017; Artía, 2005, mencionan que en la mayoría de los sistemas sexo /género, las mujeres han visto reducida su autonomía, impactando así en el ejercicio de sus derechos, esto sucede cuando se les niega la participación en la toma de decisiones que directamente las afectan, así como el negarles el control sobre aspectos de su propia vida, como por ejemplo, decidir sobre su propio cuerpo, sus opciones o plan de vida como a qué edad o con quién casarse, permanecer o no en una relación donde son violentadas, continuar o no con sus estudios, la posibilidad de salir del espacio doméstico sin necesidad de pedir permiso, y el acceso y manejo de recursos económicos.

Dentro de los estudios feministas y de género, se han desarrollado diferentes orientaciones conceptuales que se interesan en mostrar la forma en la que el sistema de poder se articula con otros, lo que ha permitido entender la complejidad de las situaciones de exclusión que viven las mujeres. Ejemplo de ello, es la teoría feminista de la interseccionalidad y el feminismo decolonial latinoamericano que propone la noción de colonialidad de género.

La teoría de la interseccionalidad surge en la década de 1970 en Estados Unidos, “cuando el feminismo negro y chicano hace visibles los efectos simultáneos de discriminación que pueden generarse en torno a la raza, el género y la clase social” (Cubillos, 2015 p. 121).

La interseccionalidad es

...la expresión de un sistema complejo de estructuras de opresión que son múltiples y simultáneas, con el fin de mostrar las diversas formas en que la raza y el género interactúan para dar forma a complejas discriminaciones de mujeres negras en Estados Unidos (p. 122).

Una categoría que aporta la teoría de la interseccionalidad es la de matriz de dominación que es útil para organizar:

...el poder a nivel global y que, además, presenta diferentes manifestaciones locales, a partir de una configuración histórica y social particular. Esta categoría permite entender que los distintos sistemas de opresión están en interacción, interdependencia, y mutua constitución, de manera dinámica e incluso contradictoria, ya que es posible que determinados grupos se encuentren en posición de opresor y oprimido a la vez. (Cubillos, 2015, p. 123)

Otra aportación de la interseccionalidad es que genera una crítica a lo que denomina “feminismo hegemónico” y a la universalización de la categoría social que llamamos “mujer”

que tiende a generalizar la subordinación de las mujeres como una opresión común cuando en realidad sólo reivindicaría las demandas y necesidades de un perfil específico de “mujer”: mujeres blancas/mestizas, occidentales/occidentalizadas, urbanas, de clase media y heterosexuales. (Cubillos, 2015 p. 121)

Además, el feminismo hegemónico, impone parámetros y valores occidentales en la dinámica de los cambios propuestos y caminos a seguir para buscar la igualdad de género. En conclusión, la interseccionalidad permite visibilizar las diferentes formas de ser mujer, así como de vivir y entender los diversos orígenes de la desigualdad y subordinación que viven las mujeres.

Para Cubillos (2015) el feminismo decolonial latinoamericano retoma, entre otros, los planteamientos de la interseccionalidad ampliando su análisis hacia las categorías de raza, género, clase social y sexualidad en países de origen colonial. Propone una matriz de dominación múltiple llamada colonialidad de género: “con esta noción se evidencia una urdimbre de sistemas de poder que organiza las relaciones de dominación a nivel global, a partir de un proceso de colonización que se mantiene hasta la actualidad” (p. 124). Al tiempo que construye una crítica hacia el feminismo hegemónico por su “sesgo occidental blanco y burgués” (p. 125).

Una de las teóricas de esta corriente de pensamiento, María Lugones, desarrolló la noción de colonialidad de género con la cual agrega el género al sistema de dominación vigente en los países coloniales. Su aportación surge de una crítica al concepto colonialidad de poder, desarrollado por Anibal Quijano (2000) quien lo define como “uno de los tres elementos centrales que afectan la vida cotidiana de la población mundial: la colonialidad de poder, el capitalismo y el eurocentrismo” (p. 214). Explica que la relación de dominación colonial que mantiene la cultura occidental sobre otras culturas, no es solo una relación de subordinación, sino que es una relación de colonialidad, la cual es aún el modo más general de dominación en el mundo actual, y que pervive más allá de la destrucción del colonialismo como orden político explícito, la colonialidad se mantiene como una relación de dominación, donde entran en juego la raza y la clase social para subordinar a grupos sociales. En este orden de ideas Lugones (2008) plantea que también existe la colonialidad de género que evidencia la utilización del género y la sexualidad para mantener la dominación y la estatificación social en los países coloniales.

Aura Cumes (2012) otra autora del feminismo decolonial latinoamericano, amplía esta reflexión diciendo que

(...) lo colonial no se reduce a una dominación étnica, sino que cubre otros campos de diferenciación, como el género y la clase social a través de las cuáles se inscriben las desigualdades. Por lo mismo, cuando las mujeres hablan de sus experiencias de discriminación evidencian la interconexión o difícil separación entre las variables de etnia/raza, sexo/género y clase social. (p. 2)

El proceso de colonización implicó dos procesos cruciales; la imposición de las razas y la creación de un sujeto inferiorizado: la mujer. “Esta última se extendió muy ampliamente, abarcando desde la exclusión en roles de liderazgo hasta la pérdida de la propiedad sobre la tierra y otros importantes espacios económicos” (Lugones, 2008, p. 88). Estos procesos fueron aceptados por las sociedades colonizadas generando lo que han denominado algunas integrantes de movimientos feministas indígenas latinoamericanos, como “entronques de patriarcados”, sumando a las condiciones de desigualdad y sometimiento de las mujeres que existían en las poblaciones americanas, las impuestas por el colonialismo. Gargallo (2015) lo explica como una doble patriarcalización introducida por las estructuras coloniales a través del cristianismo, la organización política y la suma de costumbres patriarcales existentes en los pueblos americanos. Las mujeres indígenas experimentan en sus vidas la conjunción de dos sistemas de opresión: el patriarcado que existe en sus propias comunidades o “patriarcado ancestral” y el patriarcado que se instauró con la invasión occidental “los cuales se funcionalizan y se manifiestan en diferentes formas de opresión contra nosotras en nuestros hogares y comunidades” (Declaración Política de las mujeres xinkas feministas comunitarias, en el marco de la conmemoración del 12 de octubre Día de la resistencia y dignificación de los pueblos indígenas: ¡¡¡No hay descolonización sin despatriarcalización!!!”, Guatemala 12 de octubre de 2011, citado en Gargallo, 2015, p. 82 -83).

Con los aportes de estas corrientes del feminismo se abre la posibilidad de visibilizar y analizar las diferentes matrices de opresión desde las diferentes formas y lugares desde donde se viven. Visibiliza, para el ámbito académico, a grupos que antes no se les consideraba como sujetos con voz propia, como las mujeres indígenas. Posibilitando así, que el discurso de grupos marginados o excluidos sea escuchado y se sume al análisis de las sociedades coloniales y patriarcales que desde el ámbito de la academia se realizan.

Para definir como categoría a las mujeres indígenas es necesario considerar la intersección de las categorías de raza, género y clase social. En este sentido podemos mencionar la pertinencia del uso de la categoría raza que nos ayuda a mostrar el colonialismo vigente en el orden social de nuestro país y de muchos otros con un origen colonial. Rita Segato hace una revisión de la categoría raza como “la marca en el cuerpo de la posición que se ocupó en la historia... La raza entendida no como el mecanismo clasificatorio norteamericano sino como la marca de los pueblos despojados” (Segato, 2010, p. 20). Dando un sentido histórico a la desigualdad y discriminación que viven los pueblos indígenas.

Esta autora se basa en las aportaciones que Quijano (2000) ha realizado en torno a la categoría de raza, quien la define como

una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo. Dicho eje tiene, pues, origen y carácter colonial, pero ha probado ser más duradero y estable que el colonialismo en cuya matriz fue establecido. Implica, en consecuencia, un elemento de colonialidad en el patrón de poder hoy mundialmente hegemónico (p. 201).

El autor explica que a través de la categoría de raza se otorga legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista e “instrumental al poder”. En este sentido el concepto de raza toma un sentido histórico, diferenciando así a los grupos que viven en condiciones de subordinación y explotación, de los grupos hegemónicos, pero que se mantiene más allá del periodo colonial, puesto que las relaciones de poder son históricas y obedecen a las transformaciones de las relaciones sociales y económicas.

Tomando como antecedente el concepto de raza, resulta pertinente abordar la categoría indígena desarrollada por Bonfil<sup>3</sup> quien en su texto de 1972 menciona que el término indígena o indio hace referencia a una categoría social específica, que cobra sentido una vez que se le ubica dentro de un contexto más amplio de la sociedad global de la que forma parte. El término indígena implica elementos teóricos, prácticos y políticos y ha pasado por diferentes criterios de definición, desde los raciales, los culturales hasta los

---

<sup>3</sup> Bonfil Batalla, Guillermo, “*El concepto de indio en América: Una categoría de la situación colonia*”, en 1972

lingüísticos, como ejemplo de ello menciona el uso que le dio el indigenismo en la segunda mitad del siglo XX, ubicando al indígena como el sujeto de una política indigenista - asistencialista, que los colocaba como sujetos de tutelaje (Díaz, 2002).

En este sentido Bonfil (1972) lo define como:

...una categoría supraétnica que no denota ningún contenido específico de los grupos que abarca, sino una particular relación entre ellos y otros sectores del sistema social global del que los indios forman parte. La categoría de indio denota la condición de colonizado y hace referencia a la necesaria relación colonial. (p. 110)

Con esta categoría se pretende marcar una diferencia entre el colonizado y el colonizador, por tal motivo se impuso a todas las sociedades del continente invadido, independientemente de lo diversas que estas fueran y al mismo tiempo útil para marcar un rompimiento con el pasado precolombino de todos esos pueblos, homogeneizándolos y dejándoles sin historia. Al iniciar el proceso de colonización en el siglo XVI, las diversas sociedades que habitaban en el continente, se redujeron a un solo grupo: indígenas: “La colonia disloca el orden previo y va estructurando uno nuevo que se vertebrará jerárquicamente y descansa en la explotación del sector recién inventado: el indio (...) Bajo este término se identificó y marcó al colonizado” (pp. 111 - 112).

Indígena es un término para marcar la desigualdad de una sociedad colonial “(...) todos los habitantes del mundo americano precolonial entran en la historia europea ocupando un mismo sitio y designados con un mismo término: nace el indio, y su gran madre y comadrona es el dominio colonial” (p. 112).

El inicio del régimen colonial marca el origen de la invención del indio y de la cultura indígena. El autor explica el surgimiento de la cultura indígena por el proceso de aculturación que impusieron los colonizadores a los pueblos originarios (op. cit., 1972).

La persistencia de la categoría indio hace evidente que aún existen relaciones de tipo colonial entre las sociedades indígenas y las sociedades no indígenas, o como lo explica Quijano, aun después del sistema colonial, permanece la colonialidad de poder. A pesar de que los movimientos independentistas anunciaban la desaparición del indio, el orden interno colonial se mantuvo, las naciones independientes continuaron con la



explotación de territorios que no habían sido contemplados por la administración colonial. Esa relación se mantiene hasta ahora, sin presentar contradicciones con el sistema capitalista de las naciones latinoamericanas, por el contrario, el colonialismo es el resultado del sistema capitalista.

La categoría de indio o indígena puede ser útil para entender la posición de los grupos de origen prehispánico en una relación social global y capaz de dar cuenta de un proceso, de un fenómeno histórico y político. Entonces indio o indígena es una categoría

analítica que nos permite entender la posición que ocupa el sector de la población así designado dentro del sistema social mayor del que forma parte: define al grupo sometido a una relación de dominio colonial y, en consecuencia, es una categoría capaz de dar cuenta de un proceso (colonial) y no solo de una situación estática. (p. 122)

En este sentido el término indio hace referencia a un fenómeno histórico determinado por la emergencia y continuidad de un orden colonial. Para dotar de una perspectiva histórica al término, Bonfil desarrolla la categoría de etnia. Esta es una categoría descriptiva que se refiere a unidades socio - culturales específicas y no a su posición dentro de las sociedades globales de las que forman parte, las etnias no se definen por una relación de dominio como es el caso de la categoría indio, sino por la continuidad de su trayectoria histórica como grupos con una identidad propia y distintiva, que viven en una situación de colonización, pero que tienen la posibilidad de transitar a una liberación. Define identidad étnica como un resultado de procesos históricos que dotan al grupo de un pasado común, con formas propias de relación y códigos de comunicación que son fundamentos para su persistencia. Para ejemplificar la diferencia entre las categorías de indio y etnia, este autor menciona que “la liberación del colonizado significa la desaparición del indio, pero la desaparición del indio no implica la supresión de las entidades étnicas” (idem., p. 122).

Pérez Ruiz (2011) retoma el análisis de Bonfil y agrega que la clasificación como indígenas de los pueblos de origen prehispánico que habitan en el país, lleva una connotación de dominio, asimetría, desigualdad y discriminación. Refiere que esta clasificación se ha construido y reproducido desde instituciones ajenas a estos pueblos,

desde la época de la colonia, hasta el México contemporáneo, esta clasificación, al provenir de entes externos, se conoce como heteronominación.

Varios de estos grupos, como lo explica Pérez (2011) no se reconocen como indígenas, otros sí lo hacen como resultado de la relación que han tenido que establecer con el Estado para ser sujetos de derechos, especialmente a partir de 1992, año en la que se reconoce en la Constitución que los indígenas forman parte de la nación mexicana. Esta identidad, en varios casos, no sustituye ni es equivalente a la identidad que estos pueblos consideran propia, a la que ellos mismos han dado nombre, y que la autora define como la autodenominación.

Siguiendo esta idea se recuperan algunas reflexiones de Aguilar (2018) que realiza en torno a los rasgos que comparten los pueblos indígenas del mundo; la principal es que estos pueblos no conformaron su propio Estado y han quedado encapsulados dentro de otros Estados los cuales “construyeron prácticas narrativas homogeneizantes que niegan la existencia misma de otras naciones, naciones con lengua, territorio y pasado común” (párrafo 6). Los estados modernos, continúa diciendo la autora, han trabajado en el ámbito ideológico para aparecer además como naciones como pueblos con una lengua un territorio y un pasado común, cuando en realidad dentro de sus límites territoriales se encuentran diversos grupos.

Bajo la falsa equivalencia Estado-nación subyace la lógica y el funcionamiento del mundo actual, que genera categorías en principio insostenibles, como “cultura francesa”, cuando sólo en la Francia continental se hablan, además del francés, otras doce lenguas distintas, o como “cultura mexicana”, cuando los mexicanos (es decir, los pertenecientes al Estado mexicano) hablan lenguas agrupadas en doce familias lingüísticas radicalmente distintas entre sí y pertenecen a más de sesenta y ocho naciones con diferencias culturales muy marcadas. México es un Estado, no una nación. México es un Estado que ha encapsulado y negado la existencia de muchas naciones. (Aguilar, 2018)

Y reitera la tesis de Bonfil: la categoría indígena es una categoría política, no es cultural, ni racial. Es así que en América hay “naciones sin Estado” que se han enfrentado y asumido de diversas formas la identificación con el término indio, hay quienes lo rechazan y hay quienes proponen utilizarlo para “nombrar una serie de luchas y circunstancias que

hermanan a pueblos distintos entre sí.” Y retoma la discusión sobre lo que Bonfil llamó etnia, indica que el autonombrarse como rarámuri, mixe, purhépecha

permite vislumbrar un futuro – y de hecho un presente – diferente en que la identidad no se construya exclusivamente en relación al Estado nación como sucede con la etiqueta indígena (...) En un mundo sin Estados, la categoría “indígena” deja de tener sentido. Somos indígenas en la medida en que pertenecemos a pueblos que no crearon Estados (...) Idealmente podríamos dejar de ser indígenas, no para convertirnos en mestizos sino para ser sólo mixes, mapuches, samis o rarámuris”. (Aguilar, 2018, párrafo 14)

Por tal motivo sugiere que cuando se utilice la categoría Indígena para nombrar a las personas integrantes de los pueblos de origen prehispánico, se establezca desde dónde se realiza esta clasificación y por qué.

Ahora bien, ¿cómo y desde dónde se puede definir a las mujeres indígenas? ¿Es igual de complejo que pensar en tratar de definir las mujeres no indígenas? En este sentido se puede hablar de mujeres indígenas partiendo de una perspectiva, que desde la interseccionalidad considere las diferentes situaciones de desigualdad, subordinación y opresión, así como la forma en la que se relacionan e interactúan, que tiene su origen en un pasado colonial y mantiene su vigencia a través de la colonialidad de género. Sin perder de vista la diversidad que está incluida en esta categoría, la perspectiva que ofrece la interseccionalidad permite reconocer la multiplicidad de voces y experiencias que significa el ser mujer en los diferentes pueblos de origen prehispánico de países de origen colonial.

(...) las mujeres indígenas se ubican en el último estribo de la cadena colonial-patriarcal, su lugar es privilegiado para observar las maneras en que se estructuran y operan las formas de dominación. Es decir, su posición asignada por la historia, su experiencia y sus propuestas pueden ofrecer una epistemología renovada que supere las formas fraccionadas de leer la realidad, que hasta ahora solo promueven –para las mujeres indígenas- una inclusión limitada o una excusión legitimada por los dogmas. (Cumes, 2012, p. 11)

Humanizar a las mujeres indígenas reconocerlas como integrantes de sociedades con una historia vigente, viva, que las reconoce como sujetos de su historia y con la

posibilidad de realizar cuestionamientos e impulsar cambios, como sujetos activos y generadoras de su propios cambios y desarrollo.

En este documento se hace uso, además de la categoría de mujer indígenas, la autodenominación<sup>4</sup> que las mujeres de San Ildefonso realizan. El primer término se usará para dar un contexto a la condición de las mujeres de los pueblos que habitaban América antes de la colonización, como una categoría más amplia, ya que indica una historia y una posición en la estructura de un país con un origen colonial; y el segundo término se utilizará en el capítulo etnográfico cuando las mujeres que colaboraron en la investigación se refieran a ellas mismas.

## **2.2 Autonomía – autonomía femenina**

Utilizar el concepto de autonomía desde una investigación antropológica significa en un gran reto, ya que es uno de los temas que ha sido ampliamente debatido y estudiado en la antropología mexicana de las últimas décadas, especialmente a partir de 1994, cuando el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional colocó el foco de atención en las demandas que con anterioridad habían realizado grupos y organizaciones indígenas como el ejercicio de la autodeterminación de sus pueblos y la autonomía como una de sus expresiones fundamentales.

En un diccionario de política (Bobbio, Matteucci y Pasquino, 2007), en el apartado del concepto autonomía remiten al lector a buscar su definición en el término autogobierno y es en este sentido que se ha definido autonomía desde los movimientos de los pueblos indígenas y el análisis antropológico; un gobierno ejercido por los propios pueblos indígenas tomando como centro del análisis la relación que se ha establecido con el Estado nacional. Definición que ha sido retomada por la antropología política, como ejemplo mencionamos lo expuesto por Díaz (1991) respecto al concepto de autonomía

(...) un régimen especial que configura un gobierno propio (autogobierno) para ciertas comunidades integrantes, las cuales escogen así autoridades que son parte de

---

<sup>4</sup> Se utiliza el término autodenominación que ha sido definido por Ruíz (2011) como: la identidad que consideran como la propia y que han construido históricamente desde ciertos criterios para marcar su pertenencia a un lugar, a una cultura y a una lengua, y que hacen evidente y ponen en acción en ciertos contextos de interacción para diferenciarse de otros a quienes consideran ajenos. (p. 4)

la colectividad, ejercen competencias legalmente atribuidas y tienen facultades mínimas para legislar acerca de su vida interna y para administrar sus asuntos. (citado en López Bárcenas, 2019, p. 56)

En otro texto, el mismo autor menciona que la autonomía “sería, entre otras cosas, una consecuencia necesaria de los principios de reconocimiento, de distribución igualitaria o niveladora, así como del proceso democrático” (Díaz y Sánchez, 2002, p. 54). y como una condición indispensable para una vida democrática:

(...) la relación entre democracia y autonomía es de complementariedad, interdependencia y retroalimentación, en la medida en que la democracia es condición necesaria para la construcción y el correcto funcionamiento de la autonomía, y ésta, a su vez, contribuye al desarrollo y la ampliación de la democracia. (Díaz y Sánchez, 2002, p. 43)

El abordaje del concepto desde esta perspectiva, es necesario para entender el uso que se le ha dado desde los estudios de la autodeterminación y el autogobierno de los pueblos indígenas, puesto que es el marco necesario para entender la autonomía de las mujeres que conforman esos pueblos, la autonomía se entiende y se expresa a partir de su contexto sociocultural (Lagarde, 1997) y como lo ha expresado López Bárcenas (2019), cuando un pueblo carece de autonomía, en consecuencia, los grupos o personas que forman parte de estos grupos, tampoco podrán ejercer su autonomía. En los Estados modernos

(...) se defiende la libertad individual, al grado de mitificar la autonomía individual pero se reprime a las comunidades de las que forman parte los individuos o dicho de otra manera, se propicia la emancipación de las personas mientras se violentan los contextos colectivos en que pueden realizarse. Es el caso de los pueblos indígenas. Se reconoce a sus integrantes el derecho de emanciparse y hasta se elaboran y promueven planes y programas para ello, pero no se reconoce a los propios pueblos el derecho de existir y mientras esto no suceda no pueden lograr su emancipación porque representan el contexto cultural en que pueden hacerlo. (p.51 - 52)

El concepto autonomía tiene su origen en la creación de los estados modernos, como ha sido mencionado ya por algunos autores<sup>5</sup>, al plantear al individuo como el

---

<sup>5</sup> Lagarde, 1997; Díaz y Sánchez, 2002; Bárcenas, 2019

fundamento de las sociedades modernas. Con el concepto de autonomía se designa “la independencia de la voluntad de todo deseo u objeto de deseo, y su capacidad de determinarse conforme a una ley propia que es la razón” (Abbagnano, 1989) sentando las bases para la creación de los estados modernos, que en teoría son agrupaciones de individuos libres y que por su propia voluntad se sujetan a los designios de una organización política mayor como lo es el Estado.

En este sentido conceptos como la democracia y los fundamentos de los estados modernos se enfrentan a críticas teóricas en países coloniales en donde no se cumplen las premisas de la integración de los diferentes pueblos por voluntad propia, y en donde el concepto de individuo se contrapone al concepto de colectividad o pueblo.

Por otra parte, desde las teorías feministas se ha realizado una crítica al concepto de individuo autónomo que surge de la definición de los estados modernos ya que se le ha considerado como un individuo de género masculino, heterosexual, blanco, excluyendo a las mujeres de la posibilidad de ejercer la autonomía (Lagarde, 1997). Por lo tanto, se encuentra un punto de similitud entre la posición de los pueblos indígenas y las mujeres en los estados modernos, al haber sido sometidos a una organización y orden superior que no reconoce la diversidad cultural de los diferentes pueblos o nacionales, ni la existencia de un sujeto (sujeta) mujer, al no considerarlos como sujetos con la posibilidad de ejercer la autonomía.

En la presente investigación se aborda el concepto de autonomía que se ha generado desde las teorías feministas, se acude principalmente, a los aportes de Lagarde (1997) quien la define como un conjunto de procesos de poder, que se constituyen a través de procesos vitales y políticos:

La autonomía requiere obligatoriamente de actores sociales constituidos, identificables, que portan, reclaman, reivindican, actúan proponen, argumentan, establecen y pactan la autonomía (...) Cada avance de autonomía es un avance político y requiere una recomposición de las relaciones de poder, una reconfiguración de la política y requiere de un lenguaje político pues la autonomía debe ser enunciada políticamente: democracia genérica. (Lagarde, 1997, p.13)

Los distintos enfoques de la autonomía femenina que aportan las teorías feministas han brindado una base desde la cual se plantean vías para sostener una discusión a nivel teórico respecto a la organización social y política de los estados nacionales al mismo tiempo que plantea líneas de acción y objetivos claros en cuanto a las condiciones necesarias para el ejercicio de los derechos de las mujeres.

Los movimientos indígenas en México han sido también precursores en este análisis y en plantear exigencias para lograr la autonomía de las mujeres:

(...) la autonomía, en la medida en que sea una nueva relación, incluye una renovadora visión de género y, en particular, debe suprimir todos los "usos y costumbres" que opriman y limiten la vida de las mujeres (...) resulta difícil disociar la problemática de la mujer indígena de la situación general que enfrentan los pueblos indios. Como la mayoría de las mujeres, las indígenas padecen la violencia de género: son golpeadas, reprimidas, hostigadas y hasta pueden perder la vida tanto por manos de agentes extraños como de familiares. Pero también sufren otras formas de violencia por su *pertenencia* a un pueblo indígena, las cuales son reforzadas por una política gubernamental e institucional de rechazo a la diversidad étnica del país. (Díaz y Sánchez, 2002, p. 111)

La autonomía femenina es un concepto en construcción. Diferentes investigadoras la han analizado como una capacidad, una condición, una medida, y como una categoría operativa que permite analizar cambios en la **posición**<sup>6</sup> de las mujeres. Sin embargo, en lo que coinciden las diferentes autoras que han trabajado con este concepto es en que la autonomía femenina permite a las mujeres acceder a fuentes de poder y control, de los que han sido relegadas históricamente sobre diferentes aspectos de su vida personal y familiar, algunos de estos aspectos pueden ser: la posibilidad de determinar si casarse o no, a qué edad y con quién, cuántos hijos desean tener, decidir sobre el uso de métodos anticonceptivos, cuando tener relaciones sexuales, la posibilidad de salir de casa sin necesidad de pedir permiso, etc. (López y Rojas, 2017; García, 2003; Artía, 2005; Neira,

---

<sup>6</sup> Algunas autoras diferencian la **condición** de la mujer que se refiere a su estado material mientras que su **posición** indica su estatus económico y social en comparación con el de los hombres. También se hace diferencia entre los intereses prácticos de las mujeres (necesidades) y sus metas estratégicas tendientes a cambiar su subordinación. (García 2003)

2005). Estos aspectos varían dependiendo del contexto sociocultural al que se haga referencia puesto que la autonomía tiene que ser definida a partir de sus coordenadas espacio tiempo y en sus referentes culturales, en este sentido la autonomía,

no puede ser definida en abstracto, sino que tiene que ser pensada para cada sujeto social (...) la autonomía es histórica en el sentido que forma parte de procesos históricos, pero debe ser analizada históricamente a partir de las condiciones de cada sujeto en la sociedad, en la cultura y en el poder, tanto en los espacios sociales como en los espacios simbólicos. (Lagarde, 1997, pp. 5, 6)

Ya que la autonomía femenina se constituye a través de procesos vitales es necesario construirla a través de prácticas y acciones concretas, “es un conjunto de hechos concretos, tangibles, materiales, prácticos, reconocibles y a la vez un conjunto de hechos subjetivos, simbólicos” (Lagarde, 1997, p. 7).

Este concepto se ha ido enriqueciendo desde distintos enfoques y aportaciones de investigadoras de diferentes países a través de la construcción de indicadores. En la década de 1970 se retomó como uno de sus indicadores principales el trabajo extradoméstico femenino ya que era considerado una fuente de ingresos económicos y autoestima para las mujeres, y aunque los datos estadísticos indicaban un número creciente de mujeres que accedían a empleos remunerados, algunos estudios de corte cualitativo mostraron que aunque las mujeres accedieran a empleos remunerados no eran ellas quienes decidían sobre el recurso económico que obtenían. Por lo que a partir de 1980 se introduce el indicador del manejo de recursos económicos por parte de las mujeres así como aspectos subjetivos vinculados a la valoración que las mujeres hacen de sí mismas; en la década de 1990 algunas investigadoras incluyeron elementos más complejos como la participación de la mujeres y la acción colectiva para elaborar “paradigmas mucho más amplios y complejos sobre los factores y dinámicas que intervienen en los procesos de construcción de autoestima y el empoderamiento” (González, 2005, p. 10). En México, García y Oliveira realizaron otras aportaciones para enriquecer el concepto al incluir el impacto de la participación laboral de las mujeres en las relaciones familiares, pero no solo desde una visión positiva relacionándola con el aumento de la autonomía femenina, sino que problematizan el indicador mostrando que también el acceso a fuentes de empleo mejor



remunerados tiene un impacto contradictorio pues al mismo tiempo aumenta el riesgo de las mujeres de sufrir violencia conyugal (González, 2005; García, 2003).

La autonomía femenina hace referencia al plano personal y a las capacidades individuales por lo que se considera de mayor utilidad para acercarse a las condiciones de vida de las mujeres desde una perspectiva cualitativa, tiene como antecedente el reconocer las condiciones de subordinación en las que viven las mujeres como parte de la organización de un sistema sexo/género determinado.

Otro ámbito de análisis de la autonomía femenina es el educativo, uno de sus ejes ha sido el análisis de la relación que existe entre el aumento en el nivel educativo de las mujeres y el ejercicio de su autonomía. Algunas investigaciones que se han hecho en torno a este eje, han mostrado que conforme el nivel escolar de las mujeres es mayor, se favorece la autonomía femenina, sin embargo, la escolaridad ha sido considerado un indicador indirecto de la autonomía femenina, es decir incide en la condición de la mujer y en estudios estadísticos se toma como un avance en la igualdad, sin embargo, esta situación no modifica su estatus o posición, pues hay regiones en donde a las mujeres con mayores niveles educativos se les niega salir del hogar, sucede lo mismo con el indicador de acceso a fuentes de empleo mejor remuneradas, pues este indicador no asegura que los recursos económicos que las mujeres obtienen los controlen ellas mismas, puesto que en algunos casos ese dinero es entregado a sus esposos o a familiares que ejercen algún tipo de poder en el núcleo doméstico, por tal motivo se plantea la necesidad de buscar indicadores directos o de estatus (López y Rojas, 2017). Se consideran indicadores directos a aquellos que registren manifestaciones concretas de independencia...

de acceso al control de aspectos de la propia vida y (o) a la actuación según intereses propios... entre los que encontramos: participación femenina en la toma de decisiones en el hogar, libertad de movimientos, acceso y control de los recursos económicos, estar libre de violencia doméstica, actitudes en favor de la equidad de género, y diversos aspectos relacionados con la elección del cónyuge y la composición de la pareja y el hogar. (García, 2003, p. 239)

Otro aspecto de la autonomía femenina es su carácter relacional, lo que significa que no puede ser un hecho unilateral ya que no basta que una persona se autodefina como

autónoma para serlo, esta se desarrolla en relación con los otros: “La autonomía es siempre un pacto social. Tiene que ser reconocida y apoyada socialmente” (Lagarde 1997, p. 7)

También está en interrelación con las condiciones estructurales que hacen referencia a la organización política y económica de una sociedad, condiciones que posibilitan a los sectores marginados de la sociedad y en específico a las mujeres a acceder a mayores niveles de estudio o a empleos mejor remunerados, así como al manejo y control de recursos económicos y bienes materiales. Estos logros no solo dependen de la mujer, de los cambios que se logren en sus relaciones o de las negociaciones que realicen en el interior de las familias y comunidades, sino que también dependen de las modificaciones impulsadas colectivamente, desde los grupos, pueblos o naciones a las que pertenecen y que sean apoyadas y reconocidas por el Estado en beneficio de las mujeres, de las familias y comunidades de las que son parte,

la *autonomía femenina* dependerá de la posible autonomía de su familia, de tal forma que la autonomía de una familia no siempre depende exclusivamente de la voluntad personal de quienes pertenecen al grupo familiar. Para que una mujer pueda decidir qué quiere en su vida y cómo hacerlo, que se sienta como sujeto de derechos y que decida lograr sus proyectos, necesita un tipo de subjetividad cuya construcción también depende de las condiciones macro estructurales, puesto que un aspecto importante de la autonomía tiene que ver con la economía. (Gudiño, 2013, p. 20)

Una de las críticas que se han realizado al concepto de autonomía femenina es que ha sido construido tomando como sujeto a la “persona de cuño occidental<sup>7</sup>”, desde lo que se ha denominado como feminismo hegemónico, lo cual no invalida el concepto de autonomía en sí, sino que da la oportunidad de enriquecerlo al abrirlo a la diversidad de sujetos y experiencias a las que se enfrentan las mujeres de diferentes grupos. En este sentido, desde la presente investigación se busca aportar elementos para enriquecer el concepto a través de la experiencia de mujeres de diversos grupos.

---

<sup>7</sup> Esto lo analiza Francesca Gargallo en su texto sobre Feminismos desde Abya Yala: “Existen elementos culturales hegemónicos que subyacen a la interpretación que hace el feminismo de las vivencias e ideas de las mujeres que son deudores de las ideas de autonomía y de libertad de la persona de cuño occidental, que sostienen la existencia de un sujeto de acción histórica” (p. 121)

Con la finalidad de contar con un punto de partida, para la presente investigación, se considera el concepto de **autonomía femenina** desde su aspecto práctico u operativo; como la expresión de esos procesos de poder y de la capacidad de actuar con independencia y según intereses propios, en los grados de control que las mujeres tienen sobre su vida y en la toma de decisiones sobre aspectos que les afectan directamente (López y Rojas, 2017; García, 2003; Artía, 2005), para esta investigación se retomarán tres indicadores directos de la autonomía femenina: toma de decisiones en el interior de sus unidades domésticas, libertad de movimiento, así como el acceso y control de recursos económicos (García, 2003), puesto que como se mencionó líneas arriba, son indicadores directos de autonomía ya que están enfocados a medir manifestaciones concretas de independencia y desde una perspectiva cualitativa.

López y Rojas (2017) los definen de la siguiente manera:

I. *Participación femenina en la toma de decisiones*. Incluye la participación que las mujeres tienen en las decisiones tanto familiares como personales. En el plano familiar involucra decisiones concernientes a la educación y la salud de los hijos. A nivel individual considera las decisiones en torno al uso de métodos anticonceptivos, el número de hijos, la participación en organizaciones sociales y la incorporación al mercado de trabajo, entre otras.

II. *Libertad de movimiento*. Considera aspectos como la movilidad fuera del hogar sin la necesidad de solicitar permiso o autorización del cónyuge. Involucra la libertad que tienen las mujeres para trabajar, estudiar, ir de compras, visitar a sus parientes, participar en actividades vecinales y votar por un partido político

III. *Acceso y control de los recursos económicos*. Incluye la disposición efectiva que tienen las mujeres sobre los recursos familiares, ya sea el dinero o los bienes materiales, tales como la vivienda, terrenos o automóviles. Involucra no sólo la participación de las mujeres en el trabajo extradoméstico, sino también el control efectivo que tienen sobre su ingreso y la distribución que se hace del mismo. (p. 323)

### 2.3 Familias, parentelas y desigualdades

La desigualdad que viven las mujeres en el ejercicio del poder en el interior de las familias rurales en México continúa siendo una constante y tema de interés de diferentes investigaciones, por ejemplo, López y Rojas (2017) mencionan que:

Todavía prevalecen desigualdades de género en el interior de las familias que implican mayores restricciones para la movilidad femenina que, aunadas a las mayores cargas de trabajo en las labores de cuidado y de trabajo doméstico, representan importantes barreras para una mayor participación femenina en los mercados de trabajo y fomentan para las mujeres las peores condiciones laborales, salariales y con respecto a la propiedad de cualquier bien. (López y Rojas, 2017, p. 316)

Varios estudios sobre las dinámicas de las familias y de las unidades domésticas rurales e indígenas, las definen como un espacio donde existen disparidades y conflictos que se mantienen por la existencia de una rígida división sexual del trabajo, que tiene como fundamento un orden establecido por la construcción del género, estos grupos domésticos funcionan con base en jerarquías que se establecen a partir del género, la edad y el parentesco, mantienen brechas educacionales y laborales que afectan principalmente a las mujeres. Respecto a la familia otomí Soustelle la describía en la década de 1930 como un grupo con una marcada división del trabajo por géneros:

Las ocupaciones de los indígenas están repartidas de una manera muy estricta y tradicional entre los sexos. Para un otomí, es inconcebible y ridículo, por no decir chocante, pensar que un hombre pueda realizar el trabajo de una mujer, y al revés. Jamás se verá a una mujer, por ejemplo, construir una casa; jamás un hombre se pondrá a moler maíz para hacer tortillas (mę). (Soustelle, 1937 p. 61)

Algunas autoras mencionan que la unidad doméstica

es una organización con carácter colectivo limitado, en la que no se subsumen las individualidades y en la cual no se puede partir de un supuesto de equitativo control de los recursos y poder de decisión entre sus miembros en asuntos que conciernen a la sobrevivencia de la unidad. (Tepichín, 2011, p. 15)

La definición presentada es lejana a la idea de las unidades domésticas planteadas en las teorías del campesinado en donde se definían como grupos donde las decisiones se toman con base en el consenso y la solidaridad (Arias, 2014).

Las relaciones en el interior de las familias son un espacio privilegiado para detectar cambios en las relaciones de género, del lugar asignado en una estructura jerárquica que define el acceso a espacios de poder como puede ser el manejo y control de recursos económicos o la toma de decisiones que impactan en la vida de sus integrantes. En este sentido, para esta investigación, se retomará la perspectiva más “reciente y problematizadora que entiende a la familia como una institución patriarcal y jerárquica que establece diferencias entre sus miembros basadas en criterios de edad y género” (Arias, 2014, p. 176). También aporta para esta investigación la caracterización que Segalen (2001) hace de la familia, como una institución flexible y resistente, capaz de adaptarse a los cambios, como “un grupo doméstico que soporta cambios en un marco histórico específico: tiene una doble fuerza de resistencia y de adaptación ha atravesado los cambios económicos y sociales” (p. 20), esta perspectiva permitirá detectar las transformaciones y adaptaciones que se presentan en el interior de las familias.

Para la presente investigación además de considerar a la familia como este grupo unido por lazos de parentesco y alianza, donde además de ubicar a los individuos, se observarán las relaciones que se establecen entre ellos. Desde esta perspectiva la familia se entiende como el espacio donde ocurre el conflicto o la negociación y donde se pueden localizar los cambios en la posición de las mujeres. Así mismo se necesita tener en cuenta que esas relaciones que se establecen al interior de las familias no se dan de manera aislada, estas son parte de un contexto más amplio de dominación en una sociedad de origen colonial y patriarcal (Cumes, 2012).

Decir que las mujeres son *guardianas de la cultura*, es un hecho, las mujeres en la historia del mundo han sido responsabilizadas como guardianas de las culturas, de “las razas”, de los parentescos y de los linajes. El problema es que darle preponderancia a ello no deja ver que significa ser guardiana de la cultura en un contexto de desigualdad y opresión colonial-patriarcal. De igual manera, considerar los espacios como la familia, la comunidad y el lugar de las mujeres en ello como algo sagrado e

incuestionable, no permite ver las formas en que se dan las relaciones de poder. Es importante recordar que el tipo de familia y las comunidades, sin olvidar que son reductos de resistencia, fueron constituidas conforme a las “necesidades” coloniales. (p. 11)

Otro concepto importante que para los fines de esta investigación es el de parentela, entendida como un grupo más amplio de personas que rodea a las mujeres y que también puede ejercer cierta influencia en la familia, Segalen (2001) la define a partir de diferenciarla de “los grupos de parentesco que se constituyen por la referencia a uno o más antepasados comunes” (p. 62), en cambio la parentela “toma como centro al individuo que reconoce a sus parientes por la sangre y por la alianza hasta el agotamiento de los lazos genealógicos que su memoria o la de su grupo parental puedan tener” (p. 62) otras de sus características es que no poseen derechos en común ni bienes indivisos y su tamaño varía en función de las diferentes ocasiones sociales. Para el caso de la presente investigación es pertinente abrir el círculo de las personas relacionadas por algún tipo de parentesco que puedan representar una influencia en la vida de las mujeres.

#### **2.4 Pertinencia y perspectivas del concepto Educación**

La educación desde la perspectiva antropológica se considera como todos aquellos procesos sociales que facilitan el aprendizaje en las comunidades humanas, indispensable para la continuidad de la vida social (Barfield, 2000). Si partimos de esta afirmación, la educación puede ser entendida como socialización (preparación para la participación social) y como culturización (modelos culturales a adquirir).

El concepto amplio de educación permite visualizar que con o sin escuelas el sistema educativo de toda sociedad se organiza para la transmisión de la cultura, para lograr que el sistema cultural se mantenga, de esta manera se logra que los integrantes de un grupo determinado participen en los roles específicos “es por medio de la inculcación de valores, actitudes y creencias específicas, que hacen que tanto la estructura como las habilidades y las competencias que lo hacen funcionar resulten plausibles” (Spindler, 2005, p. 234).

La gente debe creer en su sistema. Si en él se da una estructura de castas o de clases, la gente debe creer que tal estructura es buena o, al menos, si no buena, inevitable. Además, las personas han de poseer las habilidades – vocacionales y sociales - que

posibilitan el intercambio de los bienes y servicios necesarios para que transcurra la vida de la comunidad. (Spindler, 2005, p. 233 – 234)

Definido así el proceso de educación abarca diferentes espacios y métodos, técnicas y participantes, en la conformación de los sujetos participa tanto la educación formal o escolarizada, como la educación informal en donde participan diferentes actores e instituciones para la transmisión de la cultura y el mantenimiento del sistema.

El modelo educativo que se analiza en esta tesis es el de Especialización Institucional, puesto que se enfoca al espacio educativo del sistema escolarizado. Desde la educación escolarizada y específicamente el sistema escolarizado occidental, se ha definido a la educación como una forma de adquirir habilidades y conocimientos que posibilitan a las personas a acceder a opciones laborales mejor remuneradas y lograr una movilidad social ascendente (Bonfil, 2001; Rodríguez, 2015), o también como uno de los factores que posibilitan un mejor desarrollo y participación en la sociedad: “...la educación se ha transformado en un medio importante para el acceso a ingresos, poder y estatus y, en el objeto de aspiraciones crecientes por parte de la población” (Altamirano y Flamand, 2018, p. 33). Esta idea sobre la educación está considerada en la Ley General de Educación de nuestro país, donde menciona que la educación es un:

medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social. (Ley general de Educación, 1993, p.1)

Esta es la visión que ha predominado de la educación desde hace varias décadas. En el momento en el que se sumaron los intereses educativos a los intereses del Estado y a su estructura política económica (Everhart, 2005), donde el tránsito por los diferentes niveles escolares que fueron aumentando conforme se fue necesitando menos la mano de obra joven, fueron un requisito los títulos para el acceso a determinados puestos laborales, en México esta visión se consolidó en lo que Latapí (1998) llama el proyecto modernizador, en el cual la prioridad era la educación en la zonas urbanas para formar mano de obra que fortaleciera la industrialización del país (Saraví, 2015). Desde otras perspectivas, se ha

analizado a la educación y al sistema educativo escolar como reproductor de las desigualdades sociales y del orden social establecido, situación que ha ido en aumento en los últimos años. Se ha demostrado que la población escolar ya no le da el sentido de ascenso social a la educación escolarizada. La educación ha dejado de ser esa puerta de acceso al poder y estatus y se ha convertido en una institución que legitima y mantiene la desigualdad social:

El paso por la escuela no es totalmente inocuo ni es una simple correa de transmisión generacional de las condiciones de existencia; no solo no es una fuente de igualdad de oportunidades, sino que la escuela resulta fundamental para legitimar y hacer socialmente justas las desigualdades sociales. Los estudiantes de los sectores populares han abandonado la escuela privándose a sí mismos de la posibilidad de un futuro mejor y de la movilidad social prometida; los estudiantes de sectores acomodados han obtenido los títulos y reconocimientos que les garantizarán las retribuciones merecidas y un futuro de bienestar y privilegio. Las desigualdades preexistentes tamizadas a través de la institución escolar re emergen como desigualdades justas cuya responsabilidad recae en los propios individuos. La escuela se constituye así en una institución clave para sostener la ficción de desigualdades meritocráticas y de una igualdad de oportunidades posible. (Saraví, 2015, p. 61)

Desde esta lógica, la presente investigación corre el riesgo de ubicarse en los estudios que tienen una visión optimista (sino es que ingenua) sobre el papel de la educación para abatir las desigualdades, planteando una relación entre la educación superior y la construcción de la autonomía femenina, sin embargo, es necesario ubicar el papel que se le da a la educación superior como un logro obtenido por mujeres que pertenecen a un grupo en el que se interrelacionan diferentes condiciones de desigualdad (raza, género, clase social) y que el acceso y conclusión de ese nivel educativo, representa un esfuerzo mayor.

En este sentido, para fines de esta investigación partimos de identificar a la educación como la educación que propone el sistema educativo escolarizado el cual servirá de marco para identificar las expresiones de la autonomía femenina. Y se entenderá por tránsito en los niveles educativos, como el proceso que han vivido las mujeres que participan en la investigación, al lograr ingresar, cursar y concluir desde la educación



básica hasta la educación superior. Esta visión obliga a considerar como otro factor, en el proceso de la educación, al contexto comunitario, no son solo las mujeres si no la comunidad, familias, autoridades, organizaciones quienes, a partir de la primera estancia en campo, se indagó que han tenido un importante trabajo de gestión para lograr tener acceso a los servicios educativos en la delegación de San Ildefonso, lo que sin duda ha conformado la visión que las mujeres tienen de la educación escolarizada.

Sobre la educación formal escolarizada de México es importante ubicar entre unos de sus antecedentes al sistema escolarizado occidental. La historia de este sistema está relacionada con el fortalecimiento del estado, y su universalización tiene su origen en el colonialismo europeo:

Esta notable propagación del modelo educativo occidental en todo el mundo entre 1850 y 1980 refleja una fórmula global progresiva de construcción nacional que implica el establecimiento de organizaciones burocráticas para el suministro de servicios (sanidad, educación, transporte, comunicación) a todas las regiones de un país a fin de integrar la participación social y económica en el plano nacional y fomentar la lealtad al estado. (Barfield, 2000, p. 232)

El sistema educativo escolarizado occidental fue adoptado en muchos países independientemente de su régimen político. La historia de la expansión del sistema escolarizado occidental y sus métodos de enseñanza develan como se ha relacionado con el fortalecimiento del Estado y su vinculación con el sistema económico, en este sentido la integración de nuevos grupos sociales (etarios, género, clases sociales, grupos étnicos) al proceso de escolarización, se relaciona de alguna manera con las necesidades del Estado y del sistema económico Everhart (2005) menciona que "...en cualquier sociedad el objetivo de la educación es "formar la mente de los hombres" (y mujeres) de manera tal que respondan a un conjunto de símbolos y estímulos de forma genéricamente predecible, asegurando así la viabilidad del Estado" (p. 365).

La revisión de la historia de la expansión del sistema escolarizado occidental contribuyó a visualizar la forma en la que se han ido integrando paulatinamente a este sistema a diferentes grupos de población por edad, género, clase social, etnicidad. Algunos investigadores han mencionado que el sistema educativo responde a las necesidades del

sistema de producción en la que está inserto.

Siguiendo el criterio de los grupos que han sido integrados a la educación escolarizada llegamos al tema de los pueblos indígenas y la función que ha cumplido la educación escolarizada para su integración o asimilación a la “sociedad nacional”.

Sobre el tema de la educación y los grupos indígenas encontramos amplia bibliografía, entre los que se encuentran textos de antropólogos mexicanos como Manuel Gamio, Moisés Sáenz y Gonzalo Aguirre Beltrán quienes además de realizar propuestas para la educación indígena para su integración a la población nacional y llevar a cabo el proceso de castellanización, posicionaron a la antropología como una ciencia indispensable para el cambio social y la integración de las culturas indígenas desde el ámbito educativo (Aguirre, 1973, Comas, 1975).

Bertely, (2001) realiza una revisión de la política educativa durante el siglo XX, en el que menciona que, inicialmente, esta política tuvo como principal objetivo “recuperar a los indígenas de su estado de barbarie” y consolidar una identidad nacional a través de fusionar las herencias culturales: la india y la española.

Mencionaremos algunos ejemplos como la labor de Manuel Gamio quien en 1926 estuvo a cargo del departamento de Educación y Cultura Indígena desde el cual promovió un proyecto educativo basado en el concepto de áreas culturales con miras a construir una relación de respeto entre indígenas y mestizos, de intercambio y reconocimiento de las diferencias, sin embargo su mayor logro fue evidenciar la importancia de la cultura indígena para el logro del proyecto nacionalista posrevolucionario así como el ubicar a la antropología como herramienta fundamental para el cambio social y la integración de las culturas indígenas.

Otro antropólogo que estuvo a cargo de generar proyectos en torno a la educación indígena fue Moisés Sáenz con su propuesta de integrar al indio a un proyecto nacional al integrarlo a la población rural, en su propuesta, la escuela se convierte en un espacio para la reinterpretación de las culturas locales: conocer para sustituir: “el indio, su lengua y cultura se subordinan a la consolidación del “espíritu rural” y al reparto agrario” (Bertely, p. 77). Otro proyecto que buscó la integración del indio fue el desarrollado por Bassols quien buscó su integración socioeconómica a través de lo que se conoció como las Escuelas

Regionales Campesinas, el papel de la escuela era contribuir al desarrollo económico y a generar cambios en las relaciones productivas en el medio rural. En este periodo, con la modificación del artículo 3º constitucional se consolida el Estado como única instancia responsable del proyecto educativo del país (p. 79).

En la década de 1940 se consolida el indigenismo como una política de Estado, se crea el Instituto Nacional Indigenista, la autora plantea este periodo como la consolidación teórica del indigenismo mexicano; con Gonzalo Aguirre Beltrán, quien desarrolla propuestas teóricas en torno al cambio cultural y las regiones interculturales, Julio de la Fuente profundiza en el indigenismo aplicado a la educación. Se instituye a

la escuela como un espacio de transición de las culturas locales a la mexicanidad, la civilización y la modernidad. La alfabetización, la preparación técnica y el desarrollo profesional conducen al cambio cultural y, por esa vía, a la integración nacional inducida. Entendida bajo esos supuestos, la escuela bloquea el desarrollo de mecanismos contra aculturativos, estimula la movilidad social y facilita la transformación de las castas tradicionales en clases sociales. (Bertely, p., 85)

En la década de 1970 como una forma de responder a las demandas de los maestros bilingües y a la crítica hacia la labor asimilacionista de la política educativa indígena, se crea la Dirección General de Educación Indígena dentro de la SEP: “El modelo bilingüe y bicultural en el que se fundan las acciones de la DGEI institucionaliza el paradigma etnicista en contraposición al modelo castellanizador regular” (p., 87) Se realiza una crítica al modelo anterior evidenciando el fracaso del uso de una segunda lengua en el proceso de enseñanza así como el predominio de un diálogo asimétrico entre las sociedades indias y el Estado (p., 87). Se propone un modelo bilingüe y bicultural, este modelo tiene como objetivo fortalecer, revalorar, reutilizar en ámbitos comunicativos y sociales, más allá de lo doméstico, las lenguas indígenas. Se propone que la lengua materna sea la primera lengua de instrucción y después el castellano. Se privilegian los conocimientos adquiridos en la socialización comunitaria. Se define a la escuela como aparato ideológico del Estado, utilizan las teorías de reproducción social.

En la década de 1990 se cambia el término de educación bilingüe por el de intercultural, con el objetivo de realizar un cambio en el modelo educativo para reconocer

la diversidad cultural, este cambio provocó amplias discusiones sobre el modelo de educación bilingüe y más aun de la política indigenista llevada a cabo desde los modelos educativos, una de las conclusiones del análisis de esta década es que el Estado no ha logrado estar a la altura de las necesidades de una verdadera educación intercultural, por un lado debido a la escasa o nula participación de las comunidades indígenas en la definición de los contenidos educativos y lo que debería ser la educación para ellos, y por el otro, la falta de recursos destinados a los edificios y la baja calificación de los docentes encargados de la educación indígena.

Las políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas, propuestas principalmente por el Estado mexicano, han transitado por diferentes etapas; pasando por aquellas que negaban la existencia de la diversidad cultural y abogaban por la generación de un ser homogéneo que negaba toda diferencia e intentaba partir de una igualdad inexistente, pensando en la existencia de un ciudadano abstracto, o aquellas que intencionalmente pretendían integrar esa diferencia para construir una Nación, hasta llegar a las políticas de educación indígena que en la segunda mitad del siglo XX pretendían lograr una *homogeneidad lingüística*. Estas políticas educativas dirigidas hacia la población indígena han sido calificadas de integracionistas y asimilacionistas (Sartorello, 2016). Detrás de la creación de estas políticas educativas encontramos intelectuales reconocidos del siglo XIX y XX como Ignacio Manuel Altamirano o Manuel Gamio, que apostaban por el desarrollo de los pueblos indígenas, sin embargo, el llevarse a la práctica, se evidenciaba que el objetivo logrado era el sometimiento cultural de los pueblos indígenas (Comas, 1975; Montemayor, 2000, De la Peña, 1998).

En este sentido, la educación escolarizada ha sido una vía más para el establecimiento del sistema colonial y de dominio de los pueblos indígenas. En la historia del sistema de educación escolarizada occidental en México, se evidencia cómo ha sido una política de Estado en la que poco o nada han intervenido los grupos de origen prehispánico o grupos indígenas en la generación de contenidos y objetivos de la educación, puesto que desde sus inicios se planteó como una forma de crear una sola nación integrada por mestizos (De la Peña, 1998).

Diferentes investigaciones muestran como el sistema educativo escolar ha contribuido al proceso de dominación de los pueblos indígenas, Maldonado (2000) en su investigación sobre la dinámica de dominación y resistencia de los pueblos indios ante el Estado mexicano, donde propone

...ubicar la historia política de los pueblos indios en su dinámica de dominación y resistencia, observando las viejas y nuevas estrategias de resistencia, tomando como hilo conductor de la situación actual y sus perspectivas a la escuela, concretamente a la escolarización como política descolonizadora del aparato de dominación. (Maldonado, 2000, p. 5)

El papel de la escuela en las comunidades indígenas a la par del municipio y la iglesia, ha sido de intervención y dominio (p. 161). El autor menciona que los niños y niñas de comunidades indígenas que acuden a la escuela ya no son educados por sus padres y ya no saben cómo labrar la tierra y otros temas de la sabiduría tradicional, además de provocar transformaciones al interior de la familia ya que los niños al acudir a la escuela no cumplen con las funciones económicas que realizaba en el interior de su familia. La investigación aporta otros elementos para la discusión como el hecho de que los estudiantes de los pueblos originarios pueden apropiarse de la escuela en función de la construcción de proyectos étnicos, sin embargo, destaca que es una lucha en la que el Estado mexicano lleva una gran ventaja y posiciona el problema educativo como un problema etnopolítico, puesto que

no es una lucha por incorporar contenidos étnicos a la escuela, sino de recuperar la función educativa – dejada en manos de la escuela y maestros- lo que implica volver a orientar la reproducción de las culturas indias hacia un futuro autodefinido. (Maldonado, 2000, pp. 148, 149)

Según este autor, la función de la escuela (primaria) es la de “hacer funcional la ignorancia”, provocar que la población indígena reconozca su ignorancia y pida le sea otorgada la educación para lograr contar con herramientas que le permitan competir en una sociedad nacional. Este es uno de los mayores logros de la dominación y colonización: lograr que los mismos pueblos indios conciban a la educación como necesidad y como un derecho conquistado (p. 164).

En este punto Maldonado, coincide con lo propuesto por Aguilar (2018): respecto a los proyectos educativos que realiza el Estado y no los propios pueblos indígenas:

mientras que los proyectos educativos se encuentren centralizados en el Estado, y los profesores sean sus empleados, las prácticas nacionalistas estatales seguirán siendo replicadas dentro de los pueblos indígenas, y la población estudiantil indígena seguirá estando expuesta a situaciones absurdas como aprender aritmética en una lengua que no habla y que nadie se ha preocupado en enseñarle antes... En un escenario deseable, cada comunidad indígena debería gestionar la educación básica y asociarse con otras comunidades para gestionar la educación superior. Cada comunidad podría contratar a sus profesores, establecer lineamientos de métodos de enseñanza y de contenidos e incluso publicar sus propios libros de texto y materiales didácticos. (Aguilar, 2018)

A pesar de lo antes expuesto, la respuesta del Estado mexicano ante las exigencias de algunos pueblos indígenas ha sido lenta y carente de un proyecto que dé cabida a la participación política que apunte hacia el impulso de su autonomía.

A finales del siglo XX el Estado Mexicano desarrolló un proyecto a través de la Secretaría de Educación Pública para la creación de algunas de las Universidades Interculturales, actualmente existen 11 Universidades Interculturales que se presentan como una opción para que los “jóvenes de poblaciones rurales”, sean hablantes o no de alguna lengua indígena, puedan cursar la educación superior<sup>8</sup>, entendiendo por educación superior lo que se define en la Ley General de Educación en el Capítulo IV, sección 1 sobre los Tipos y modalidades de la educación, donde la educación superior es una modalidad de la educación

que se imparte después del bachillerato o de sus equivalentes. Está compuesto por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como por opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura. Comprende la educación normal en todos sus niveles y especialidades. (Ley general de Educación, 1993, p. 20)

---

<sup>8</sup> Información obtenida en el sitio web de la Coordinación General de educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de educación Pública <http://eib.sep.gob.mx/>

Las acciones para abrir mayores posibilidades de acceso a la educación superior se han realizado también, desde organizaciones de la sociedad civil, apoyadas por instituciones educativas privadas, han logrado crear institutos interculturales de educación superior, como en el caso del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (pueblo Ayuuk, Oaxaca) y el Instituto Intercultural Ñõñho (Pueblo ñãhño Querétaro) que aunque, no han sido suficientes para disminuir el rezago en el ejercicio del derecho a la educación de la población indígena, han brindado la oportunidad a jóvenes indígenas, de acceder a la educación superior.

Derivado de esta visión las universidades interculturales tienen como objetivo

mejorar la pertinencia y relevancia sociocultural de los procesos educativos que en ellas se desarrollan... favorecer el establecimiento de un diálogo intercultural que contribuiría “a librar barreras de comunicación entre el conocimiento práctico y místico acumulado en la sabiduría indígena y el conocimiento científico generado en las universidades convencionales (Sartorello, 2016: párrafo 11).

Realizar estudios universitarios se ha convertido en una meta para un número cada vez mayor de jóvenes estudiantes indígenas, ya que representa una forma de lograr mayores oportunidades de desarrollo económico, pues abre la posibilidad acceder a empleos mejor remunerados y lograr una movilidad social ascendente. (Bonfil, 2001; Rodríguez, 2015)

El concepto de educación superior será necesario enriquecerlo con el enfoque intercultural, Rodríguez (2015) define la interculturalidad como:

aquellas relaciones de reconocimiento, respeto, aprendizaje, interacción y convivencia a partir de diálogos entre grupos étnicos, y entre éstos y los que no lo son. En otras palabras, la interculturalidad se fundamenta en las relaciones interétnicas, intralingüísticas, intersubjetivas e interreligiosas, sumadas a diferentes saberes y cosmovisiones. (p. 182)

Según lo publicado por la Secretaría de Educación Pública sobre el proyecto de las universidades interculturales establece que tiene su origen “en la necesidad del reconocimiento de las diversas identidades culturas y saberes de los pueblos originarios y plantea la convivencia respetuosa de la multiculturalidad” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017) y que plantea una opción para la población indígena de acceder a la educación. De nueva cuenta se enfoca en la perspectiva cultural.

Como un grupo integrado al grupo de los pueblos indígenas se encuentran las mujeres indígenas, a quienes también se les ha integrado al sistema educativo escolarizado. Sobre el acceso a la educación escolarizada de las mujeres existen algunos estudios donde se destaca como la escuela ha reproducido las desigualdades creadas en torno al género (Morgade, 2013). Como la escuela ha reproducido y mantenido estereotipos y roles de género y el papel de subordinación de las mujeres, tanto en lo que se conoce como el currículum formal (lo expresado en los planes de estudio de acuerdo a lo dictado por la administración educativa) , como en el currículum oculto (expectativas de rendimiento y comportamiento hacia varones y mujeres, pero no expresados en los planes de estudio) así como en lo no dicho o en las omisiones de los planes de estudio, silenciando, principalmente, temas de sexualidad, violencia y precarización laboral (Morgade, 2013), otras investigaciones hechas desde el feminismo pudieron denunciar la dificultad que este grupo tiene para el acceso y permanencia. Gracias a estos estudios que integraron la teoría de género y el feminismo político en sus investigaciones se evidenció que:

la escuela no solamente contribuía a la perpetuación de las desigualdades de clase (frase omitida) sino también de las desigualdades entre mujeres y varones, a la vez que proveía elementos insoslayables de la conquista de la autonomía y las posibilidades de transformación. (Morgade 2013, p. 245)

Desde la visión del feminismo decolonial también se ha hecho aportes al tema de la educación y las mujeres indígenas, ubicando los diferentes espacios de discriminación a los que se enfrentan, Gargallo (2015), comparte una de las reflexiones de mujeres indígenas que han transitado y concluido la educación superior en las que se definen ellas mismas:

como una mujer perteneciente a un neo – patriarcado femenino indígena, al que tuvo acceso por los estudios que le permitieron entrar por una puerta lateral a los espacios masculinos de toma de decisión comunitarios. (p. 95)

Esta investigadora refiere que las mujeres indígenas que han pasado por la academia occidental tienen una postura crítica ante el orden colonial impuesto desde la academia y tratan de resignificar su postura ante este orden y ante el orden patriarcal de sus comunidades. Es necesario visualizar el racismo institucional en el campo de la salud y la educación escolarizada. Algunas de ellas son conscientes de la delgada línea en la que se



encuentran para ser agentes de cambio pues al denunciar la violencia o discriminación que viven es sus comunidades el Estado usa esta información para argumentar en contra de su capacidad para autogobernarse (Gargallo, 2015).

## **2.5 Metodología**

El método utilizado para realizar la presente investigación fue el etnográfico, ya que permite tener un acercamiento al caso de estudio, desde la perspectiva de la antropología, entendida como la disciplina que se encarga del estudio sistemático de los elementos particulares propios de la cultura de una sociedad. El método etnográfico tiene como finalidad principal elaborar “una descripción que integre la perspectiva de los agentes o nativos, el cómo es para ellos y además de una conclusión que hace la investigadora” esta conclusión se logra al articular la elaboración teórica de la investigadora con una estancia prolongada y contacto con las personas y el grupo con el que se realiza la investigación. (Guber, 2011, p. 18).

El método etnográfico, implica un “conjunto actividades que suelen designarse como trabajo de campo y cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción” (Guber, 2011, p. 19). A esa evidencia se le denomina dato etnográfico el cual se clasifica en dos tipos:

- El lingüístico: lo que se dice (los valores, normas, reglas, modelos)
- El dato de la acción: lo que se hace (las prácticas)

La investigación tuvo como base la experiencia de dos mujeres que concluyeron o cursaron el nivel educación superior en los años 2018 – 2019; una de ellas concluyó en el 2018 sus estudios de educación superior; la segunda, durante el periodo en el que se realizó el trabajo de campo se encontraba cursando el 5º semestre de la licenciatura, gracias a lo cual se logró conocer su historia de vida durante su recorrido por los diferentes niveles escolares. En este sentido, la temporalidad que se aborda en la investigación comprende desde el momento en que ingresaron a la educación básica, hasta su último año de estudios, así como sus actividades posteriores a la conclusión de la educación superior, esto es un periodo que abarca del año 2002 al 2019.

Las trayectorias escolares de las dos mujeres, a las que también mencionamos como colaboradoras, se integraron a partir de entrevistas abiertas y semiestructuradas, basadas en

una guía temática que se presenta en el Anexo 1. A la par se realizaron entrevistas semiestructuradas con agentes que están relacionados con el ámbito educativo de la delegación de San Ildefonso, como docentes, trabajadores administrativos, trabajadoras sociales, intendentes, prefectos, funcionarixs<sup>9</sup>, autoridades locales, padres y madres de familia, promotorxs locales, y representantes de organizaciones locales.

Tanto las entrevistas como la guía temática de las trayectorias escolares se fueron modificando y enriqueciendo a través de los resultados obtenidos, así como de un cuestionario que se realizó con un grupo de estudiantes de nivel medio superior. El cuestionario abordó sus motivaciones y objetivos para estar estudiando, así como las personas que los apoyan, con el objetivo de recuperar sus opiniones sobre las dificultades que enfrentan. Este cuestionario permitió conocer el contexto y contar con una base para elaborar entrevistas a profundidad con otros agentes de la localidad, así como para integrar temáticas y guiones a la parte central de la investigación: las trayectorias escolares. El material recuperado a través de estas técnicas, así como las conversaciones informales fueron dando la base para el dato lingüístico. El dato de la “acción” se obtuvo a través de la observación participante, la cual se realizó durante las festividades de Semana Santa, las visitas a las escuelas ubicadas en el barrio Centro de San Ildefonso y también al convivir con las personas que abrieron las puertas de sus casas durante las estancias de campo.

### **2.5.1 La importancia de las trayectorias de vida como una herramienta para la investigación.**

Las trayectorias de vida, como una de las modalidades del método biográfico son fundamentales si consideramos que la autonomía femenina se constituye a través de procesos vitales, en este sentido el método biográfico se hace indispensable para la investigación. Al ser la autonomía un fenómeno que surge con la modernidad

cuando aparecen las individualidades y cuando se empieza a pensar la propia vida...Para que haya autonomía se requiere repensar la propia vida...Hacer la biografía quiere decir historizar nuestra vida (...) ubicar la propia historia en el

---

<sup>9</sup> A lo largo del texto se utilizó la letra x para indicar que se hace referencia tanto a mujeres como a hombres

espacio histórico que la comprende...Necesitamos hacer la biografía para aprender cómo hemos sobrevivido a los conflictos. (Lagarde, 1997, pp. 25 – 26)

Se pretende partir desde lo individual, rescatando el dato lingüístico ya que el trabajar con la experiencia de vida de mujeres permite recuperar, desde su propia voz, la construcción de la experiencia femenina en torno a situaciones que se relacionan con los indicadores directos de la autonomía femenina, así como permitir un acercamiento a otros aspectos que expresen la autonomía. Siguiendo lo que menciona Artía (2005), las historias de vida,

permiten un acercamiento y comprensión más directos y profundos de la urdimbre de las relaciones sociales en la que están insertas las experiencias de vida y la conciencia de las mujeres en el pasado y el presente, revalorizando el significado de la subjetividad y de la experiencia individual y colectiva. (p. 100)

El uso de este método se justifica porque en su interpretación se puede buscar la forma en la que se vinculan la subjetividad con la sociedad y la cultura visualizando a las mujeres como agentes en la transformación de su sociedad. Como lo menciona González (2010) en las historias de vida pueden llegar a captarse “las conexiones profundas entre subjetividad individual y estructuras sociales globales, como la clase social, las relaciones de género, la generación y la etnicidad” (p.15). En este caso se optó por trayectorias de vida porque la investigación está enfocada a un periodo de la vida de las mujeres participantes, el periodo en el que acudieron a la escuela, es un enfoque acotado por el tema de investigación (Longa, 2010).

## **2.6 El trabajo de campo**

El trabajo de campo se realizó en dos temporadas: marzo – abril y septiembre de 2019 en la delegación de San Ildefonso Tultepec, Amealco, estado de Querétaro. Esta delegación está integrada por diferentes comunidades o barrios de origen Nāhñu u otomí.

Como se mencionó en el apartado del contexto, se decidió realizar la investigación en la delegación de San Ildefonso Tultepec porque es donde se lleva a cabo el proyecto de la Asociación Civil en el que la sustentante participa, lo que permitió tener un conocimiento y acercamiento previo con algunas personas, específicamente, grupos de mujeres

estudiantes de los diferentes barrios, así como docentes y trabajadores de las áreas administrativas de algunas de las escuelas que brindan servicio en la delegación.

A todas las personas que participaron en la investigación se les explicó el objetivo de la investigación y la información que se les pediría, a todas se les entregó un formato de Consentimiento Informado y la carta de presentación que elaboró el coordinador de la maestría. Esto además de hacer las debidas presentaciones y pedir la autorización necesaria, contribuyó a que las personas se interesaran por el tema y sugirieran a posibles participantes.

Sobre las protagonistas de las trayectorias de vida, en un inicio se habían contactado a dos mujeres egresadas de las instituciones de educación superior que se encuentran más cercanas o en la misma delegación: el Instituto Intercultural Nõñho IIN y la Universidad Autónoma de Querétaro campus Amealco. Sin embargo, al iniciar el trabajo de campo una de ellas no tuvo tiempo disponible para participar, por lo que se buscó a una segunda colaboradora quien aceptó participar debido a que se encontraba en periodo vacacional de Semana Santa. Es necesario mencionar que esta última es una de las estudiantes que participan en el proyecto de la Asociación Civil que ha sido mencionado en el apartado del contexto. Si bien esto representó cierta facilidad para establecer el contacto con la colaboradora, implicó dificultades ya que existe una relación previa en donde la investigadora tiene un papel de promotora de un proyecto y no solo de una investigadora, es decir que la relación con la colaboradora tiene un antecedente que, seguramente, tuvo un impacto en la información obtenida.

Para la construcción de las trayectorias de vida, ambas participantes indicaron el lugar y el tiempo del que disponían para hacerlo, como han sugerido algunas investigadoras que trabajan con mujeres (Arias, 2015) se les sugirió que fuera en un espacio en el que ellas pudieran estar cómodas y donde se sintieran seguras para hablar. Una de las colaboradoras ofreció un espacio de su casa, un espacio en el que afortunadamente solo nos encontrábamos ella y yo, lo que facilitó que se pudiera hablar de diferentes temas sin inhibiciones ni interrupciones. Con la segunda participante las sesiones fueron en espacios públicos, como el kisoco de la delegación, en los escalones de la entrada del auditorio o en los salones vacíos del Instituto Intercultural Nõñho donde ella era docente, por lo que se

tuvieron ciertas dificultades para mantener su atención así como para escuchar con claridad lo que mencionaba, esto ocasionó que en algunas ocasiones tuviera que pedir que repitiera su respuesta o en una ocasión pedirle que cambiáramos el lugar de la conversación, pero ambas con la entera disposición de compartir su experiencia escolar.

Una situación que dificultó el desarrollo de la investigación fue que no se contaba con un sitio para vivir durante la temporada de campo, lo que implicó realizar traslados a la zona diariamente. Fue hasta finales del mes de marzo que se tuvo la oportunidad de contactar a la familia que rentó una habitación en los meses de marzo y abril en uno de los barrios de la delegación. Esta circunstancia ocasionó que durante los primeros días no se pudiera permanecer en campo, retrasando la observación de la dinámica cotidiana de la comunidad. Los contactos y la información de esta primera temporada de campo facilitaron encontrar un lugar para vivir durante la segunda temporada, en casa de una mujer ñöhño de San Ildefonso que además de brindar un espacio para vivir durante el mes de septiembre de 2019, dio la oportunidad de acompañarla a algunas de sus actividades y de conocer parte de su vida, información que ha sido muy valiosa para esta investigación, ya que se pudo reconstruir una trayectoria de vida de una mujer que ha sido promotora de la educación entre las personas de su comunidad y que se ha interesado en profundizar en el conocimiento de su lengua, historia y conocimientos sobre plantas medicinales, convirtiéndose así en una de las mujeres que participaron en esta investigación, su nombre es Donata Vázquez García.

Otra de las condiciones que facilitaron el acceso a la información, la primera y más evidente condición es el género de la investigadora ya que brindó la oportunidad de conversar con más mujeres que con hombres, compartir espacios con ellas, ser recibida en sus casas durante las estancias de campo, abriendo la posibilidad de conversar con ellas, en sus cocinas, en sus espacios domésticos. También se tuvo la oportunidad de escuchar comentarios sobre temas que por ser mujer se tuvo un acceso privilegiado. Es evidente que esta condición también actuó en sentido contrario, restringiendo las posibilidades de establecer diálogos más amplios y de ciertos temas con los hombres de la comunidad, quedando fuera del ámbito de movimiento y acción determinados lugares, restringiendo

horarios, principalmente nocturnos, domingo por las tardes - noches, que son horarios considerados peligrosos o lugares a los que por seguridad personal no se pudo tener acceso.

Durante el segundo periodo de trabajo de campo se tenía proyectado realizar un acercamiento a la familia de las dos colaboradoras, ubicando a la familia como uno de los espacios para identificar cambios que inciden en la autonomía femenina pues es en el ámbito privado donde varios de estos cambios – participación en la toma de decisiones, libertad de movimiento y participación en el manejo de recursos económicos - se pueden detectar, se propuso la observación participante y entrevistas con integrantes de las familias, en especial con madres /padres, abuelas /abuelos. También se proyectaron ejercicios de observación participante que permitirían realizar una caracterización de las familias y tener un mayor acercamiento al proceso educativo en el interior de la familias, actividad que tenía como objetivo conocer el contexto en el que se desarrolló la trayectoria escolar de las mujeres, la división de las actividades en el interior de las familias y la participación en las actividades propias de las mujeres de la región, con la expectativa de vivir la experiencia de ser mujer en la comunidad de San Ildefonso. Sin embargo, el acceso al espacio del hogar de las familias de las dos mujeres que colaboraron no se logró, accediendo tan solo a realizar algunas entrevistas con sus familiares. Esta estancia en los domicilios requiere de una relación de mayor confianza, así como de mayor tiempo, sin embargo, la oportunidad de realizar observación participante se dio con la tercera persona que colaboró en la investigación, y que facilitó un espacio para la estancia en la segunda temporada de campo.

### **3 Capítulo 3: Contexto social y educativo de San Ildefonso Tultepec, Amealco**

La presente investigación se desarrolló en la delegación de San Ildefonso Tultepec, Amealco de Bonfil, Querétaro, durante los meses de marzo, abril y septiembre de 2019, la información que se presenta, tiene su origen en fuentes documentales, así como en las conversaciones realizadas con algunas personas de San Ildefonso, la mayoría de ellas mujeres que se autodenominan Ñöhño y que son habitantes de los barrios de la delegación, también con mujeres originarias de otros estados o municipios, pero que por diferentes circunstancias han vivido y trabajado en San Ildefonso.

En este capítulo se presenta información del contexto social, población, medio ambiente y actividades económicas de la zona, así como una reconstrucción de los procesos de gestión de algunos servicios educativos (específicamente de la secundaria, bachillerato y universidad) con las que cuenta la delegación, elaborada a partir de las narraciones de diferentes personas que participaron en estos procesos de gestión para la instalación de los servicios en San Ildefonso. Esta información se considera relevante para poder entender el acceso de la población femenina de San Ildefonso a los servicios educativos y los ámbitos para el ejercicio de su autonomía como parte del contexto, no solo en función de la prestación del servicio educativo, sino también en la organización de la población en torno de la obtención de esos mismos servicios. La organización de la información que se propone en este apartado, obedece al rumbo que fue tomando el trabajo de campo realizado durante los meses de marzo, abril y septiembre del 2019.

El hecho de que se retome la información desde la experiencia de las mujeres se relaciona directamente con el objetivo de la investigación que, aunque en un inicio propuso como parte de su metodología construir las trayectorias escolares de dos mujeres, en el proceso del trabajo de campo y de la sistematización de la información se fue dibujando la posibilidad de ir recuperando la opinión, la descripción del lugar y algunos de sus procesos de organización de la comunidad, también desde la palabra de las mujeres y dentro de esta historia la posibilidad de ir armando una tercera trayectoria de una tercera participante, mujer de San Ildefonso.

### **3.1 Ubicación geográfica, población y actividades económicas**

Para elaborar esta sección se ha integrado información estadística, económica, histórica y geográfica que se recuperó de fuentes oficiales, así como de investigaciones académicas realizadas en la zona, además de la información obtenida en el trabajo de campo. Esto con la finalidad de brindar un punto de partida que permita ubicar el lugar y contar con un acercamiento al tema de investigación.

#### **3.1.1 El municipio de Amealco de Bonfil, Querétaro**

Amealco de Bonfil, se encuentra ubicado al sur del estado de Querétaro, en la región denominada Sierra Sur o Sierra Queretana, según la clasificación hecha por Instituto Nacional para el Federalismo y Desarrollo Municipal [Inafed] (2010), con base en la conformación fisiográfica<sup>10</sup> del estado; Amealco hace frontera al norte con el municipio de San Juan del Río y Huimilpan; al oeste con el estado de Michoacán de Ocampo y el municipio de Huimilpan, al este con el municipio de San Juan del Río y el estado de México y al sur con los estados de México y Michoacán. Cuenta con una superficie de 717.43 km<sup>2</sup>, que corresponde, aproximadamente, el 6% del territorio total del estado de Querétaro, (Programa de Ordenamiento Ecológico Local [POGEQ], 2016) la cabecera municipal y algunas de sus localidades cuentan con las siguientes vías de acceso: carretera federal 120 en su tramo San Juan del Río – Coroneo, la carretera estatal 300 Amealco – San Juan del Río, carretera estatal 330 Amealco - Aculco y la carretera estatal 310 La Muralla.

Su paisaje está integrado por montañas y valles, que van de los 2,000 a los 3,300 msnm. Presenta dos tipos de clima; el templado subhúmedo con lluvias en verano y el segundo semifrío subhúmedo con lluvias en verano (Programa de Ordenamiento Ecológico Local [POGEQ], 2016).

La actividad agrícola y forestal del municipio, según lo registrado en los datos del INEGI (2015) y del Programa de Ordenamiento Ecológico Local de 2016, se distribuye de la siguiente manera: agricultura de temporal ocupa el 46% del territorio municipal y la

---

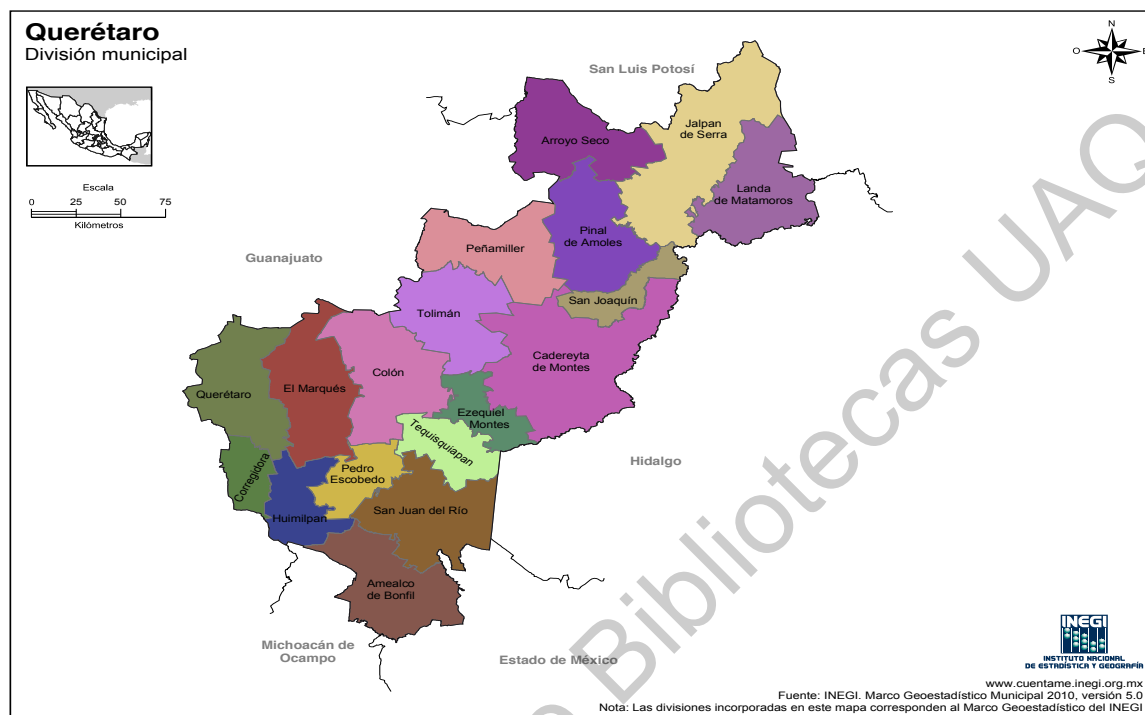
<sup>10</sup> Fisiografía: Visión general de las formas del relieve, identificadas y definidas a partir del análisis integral de la información topográfica, geológica, hidrológica y edafológica, para formar unidades relativamente homogéneas, representado las diferentes provincias y subprovincias en las que se ha dividido al país, de acuerdo con su geología y topografía. (INEGI, 2020)



agricultura de riego, representa un 3.9%, la cual se ubica, principalmente, al sur del municipio, también existe actividad agroindustrial con la producción de jitomate y champiñón. La ganadería es principalmente de traspatio, también se realiza actividad forestal la cual representa el 16% de la producción total a nivel estatal, colocando al municipio de Amealco en el tercer lugar de producción de madera del estado.

Otras actividades económicas son la minería, el turismo y la pesca, esta última se realiza en menor proporción y por lo regular es destinada al autoconsumo, las comunidades donde se realiza esta actividad son San Miguel Tlaxcaltepec en donde se ubica la presa Epigmenio González, en el Rincón y Yosphí (barrios de San Ildelfonso, Tultepec) por su cercanía a la presa el Tepozán, que colinda con el Estado de México. Algunos de los pobladores de Yosphí y el Rincón que se dedican a la pesca, comentaron que esta presa se ha ido contaminando por derrames de combustible desde vehículos que lo transportan y que han sucedido en la zona que corresponde al Estado de México, lo que ha provocado que varias familias dejen de realizar esta actividad, sin embargo, hay quienes siguen consumiendo el pescado producto de esta actividad y lo hacen sabiendo que corren el riesgo de intoxicarse (Comunicación Personal, abril de 2019).

Figura 1 Mapa de Querétaro de Arteaga con división municipal



Fuente: <https://www.inegi.org.mx/app/mapa/espacioydatos/pdf/Division/22/queretarompioscolor.pdf>  
Fecha de consulta 09 de octubre de 2019

La población total de Amelco de Bonfil, según la información de la encuesta Intercensal 2015 del INEGI, es de 61, 259 personas, de las cuales 51.9% son mujeres y 48.1% son hombres, la cual representa el 3.0% de la población estatal. Amelco es el municipio del estado de Querétaro donde se concentra la mayor cantidad de población hablante de lengua indígena; 21% de su población de tres años y más es hablante de lengua indígena y el 63% se autodenomina indígena. Al igual que la mayoría de los otros municipios con población indígena del país, presenta indicadores socioeconómicos que lo ubican en un nivel de alta marginación<sup>11</sup> según información del Consejo Nacional de Población (2015).

<sup>11</sup> El índice de marginación es una medida-resumen que permite diferenciar entidades federativas y municipios según el impacto global de las carencias que padece la población, como resultado de la falta de acceso a la educación, la residencia en viviendas inadecuadas, la percepción de ingresos monetarios insuficientes y las relacionadas con la residencia en localidades pequeñas. Define marginación como el fenómeno estructural múltiple que valora dimensiones, formas e intensidades de exclusión en el proceso de desarrollo y en el disfrute de sus beneficios. Para medir la marginación toman en cuenta cuatro dimensiones socioeconómicas: educación, vivienda, ingresos monetarios y distribución de la población y nueve formas de exclusión que corresponden a cada una de esas cuatro dimensiones CONAPO (2015).

Algunos datos que indican este nivel de marginación son: el promedio de escolaridad de su población que es de 6.5 años en contraste con el promedio estatal de 9.3 años; el 90.1% de la población está afiliada a los servicios de salud, pero el 90.7% de esa población se encuentra afiliada al Seguro Popular (INEGI, 2015). Según la misma fuente de información, en Amealco de Bonfil existen 14,461 viviendas de las cuales solo el 47% cuentan con servicio de agua entubada, el 75.9% tiene drenaje, 82.0% cuenta con servicio sanitario y 97.0% con electricidad. Sobre servicios de tecnologías de la información y la comunicación solo el 4.9% cuenta con servicio de internet, 7.8% cuenta con una computadora y 59.4 % con celular (INEGI, 2015).

Según los datos publicados por la CDI en 2015, la población indígena del municipio es de 20,044,<sup>12</sup> de las cuales 2,697 personas mayores de 15 años son analfabetas: 761 son hombres y 1,936 son mujeres. Y solo 1,470 personas mayores de 15 años cuentan con estudios de nivel medio y superior (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas [CDI] 2015).

La población indígena de este municipio en su mayoría son del grupo Ñähñu hablantes de la lengua hñähñu, que es integrante de la familia lingüística Oto - Mangué. Sobre el nombre del grupo hay que destacar que la denominación más común es el de Otomí:

(...) sin embargo, cada región cuenta con una autodenominación... (ya que) el término otomí es visto como peyorativo e impuesto por otra cultura, por ello y de acuerdo con los mismos hablantes se ha tomado en la actualidad, el término Ñähñu, como los hablantes que hablan una lengua nasalizada. (INALI, 2014, p. 127)

Los hablantes de la agrupación lingüística<sup>13</sup> otomí representan el 4.2% del total de los hablantes de lengua indígena del país, según datos del Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas, por la cantidad de hablantes ocupa el séptimo lugar de las lenguas que se hablan en México (INEGI, 2015).

---

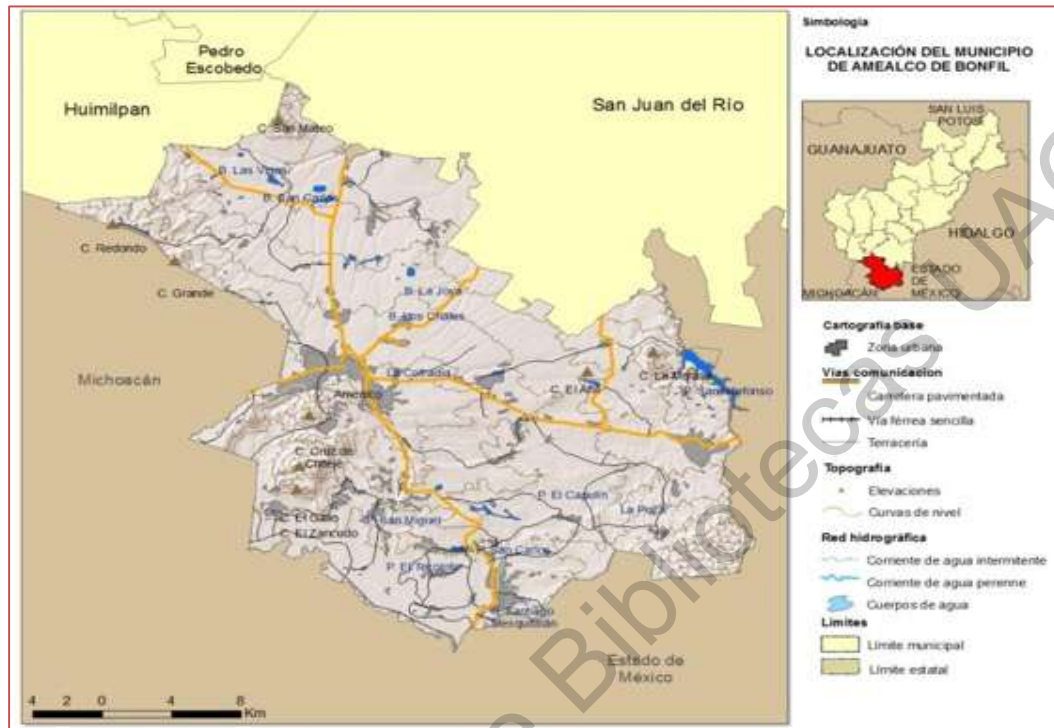
<sup>12</sup> Este número difiere de los datos del INEGI porque su metodología para identificar a la población indígena “tiene como base la identificación del hogar indígena y la cuantificación de la población a partir del total de sus integrantes” (CDI, 2015).

<sup>13</sup> La categoría “agrupación lingüística” es una de las tres formas de clasificación de las lenguas indígenas de México establecidas por el INALI y se define como “el conjunto de variantes lingüísticas comprendidas bajo el nombre dado históricamente a un pueblo indígena”.

La cabecera municipal de Amealco de Bonfil se encuentra a 75 kilómetros de distancia de la capital del estado de Querétaro. De las 159 localidades que integran el municipio de Amealco, 94 de ellas fueron clasificadas por la CDI en 2010 como localidades con presencia de población indígena, algunas con más del 40% de su población autodenominada indígena, en 41 de estas comunidades, el 5% de la población habla hñähñu. Prieto y Utrilla (2006) mencionan que en siete de esas localidades “aunque se haya perdido el uso cotidiano de la lengua, subsisten grupos que mantienen una identidad y un comportamiento cultural diferenciado de la sociedad mestiza...” (p. 41) estas son: Santiago Mexquititlán, San Miguel Tlaxcaltepec, Chitejé de la Cruz, San Juan Dehedó, San José Ithó, San Bartolomé del Pino y San Ildefonso Tultepec, todas ellas con sus respectivos barrios.

La administración municipal está constituida por un ayuntamiento. La administración que se encontraba en funciones cuando se realizó el trabajo de campo, fue electa en 2018 y estará en funciones hasta al año 2021, las oficinas de las diferentes secretarías y demás instancias municipales están ubicadas en la cabecera del municipio, cuenta con autoridades auxiliares que fueron “elegidas mediante elección directa por los habitantes de la Subdelegación y/o Delegación que corresponda” (Gaceta Municipal, 2018), y de acuerdo a los resultados de la elección de 2018 se eligieron dos delegados y una delegada municipal, los dos primeros en San Ildefonso Tultepec y en San Miguel Tlaxcaltepec, y la última en Santiago Mexquititlán, además de 21 subdelegadas y 46 subdelegados en igual número de localidades cuya función es “contribuir al desarrollo de las actividades municipales” (Idem.) en todas las localidades del municipio.

**Figura 2 Localización del municipio de Amealco**



Fuente: Programa de Ordenamiento Ecológico Local del municipio de Amealco de Bonfil, 2016

### 3.1.2 La delegación de San Ildefonso Tultepec

San Ildefonso Tultepec es una de las tres delegaciones del municipio de Amealco de Bonfil que junto con Querétaro y Tolimán, son los tres municipios donde se concentra la mayor cantidad de población que habla una lengua indígena del estado de Querétaro, México (CDI, 2010).

En San Ildefonso Tultepec se habla la variante hñähña de la agrupación lingüística otomí, así nombrada por sus hablantes, en el municipio de Amealco también se encuentra la variante hñätho, en las delegaciones de Santiago Mexquititlán y en San Miguel Tlaxcaltepec (INALI, 2014). Sin embargo, algunos habitantes de San Ildefonso dicen que la variante que ellxs hablan es el hñöhño, escrito con ö, independientemente de lo que se haya acordado en la creación de la Norma de Escritura de la lengua Hñähñu y siguiendo la misma lógica los habitantes de San Ildefonso se autodenominan como personas Ñöhño, en este sentido a partir de este párrafo cuando se hable de la variable del hñähna de San

Ildefonso se denominará como hñöhño y cuando se hable de la persona hablante de esa lengua se nombrará como ñöhño.

San Ildefonso Tultepec - Lugar de tules en lengua náhuatl - o San Ildefonso *Nt'okwa* que en hñöhño significa Cerro de los conejos, está dividido en once barrios: El Saucito, El Tepozán, El Bothe, El Rincón, Yospí, El Cuisillo, Xajay, Tenasdá, La Piní, Mesillas y San Ildefonso Centro y se ubica al sureste del municipio a una distancia aproximada de 95 km. al sur de la capital del estado de Querétaro y a 22 kilómetros de la cabecera municipal de Amealco. La nomenclatura de algunos de los barrios es reciente, sin mucho apego al origen hñöhño de las palabras, según la información brindada por Donata Vázquez, “los nombres actuales se definieron conforme escucharon y entendieron en español” o como los que no son Ñöhño los han nombrado, por ejemplo:

- El Cuisillo se le conoce en hñöhño como *Mäniko* que se traduce como “mi lugar sagrado”.
- El Rinconcito (sección de San Ildefonso Centro) se le nombra en hñöhño *ntsöt'i*, que se traduce como lugar donde hay una esquina.
- *Tëxkado* en lugar de Texcadó (Puerta del chivato) que significa lugar donde la tierra o la arena vibran.
- Xahai, pero su nombre correcto en hñöhño es *Nxohay* que significa lugar donde la tierra está húmeda.
- Yosphí debe de ser *Nöspi*, porque es el lugar donde se entierran las brasas “para mantener el fuego en el hogar”.
- ‘Bothe y no Bothé, que significa agua negra – oscura, porque ahí había un pozo profundo cerca de donde está la primaria ahora, pero no es igual al término “agua negra” del español que se entiende como agua de drenaje, significa otra cosa, es un agua oscura.

Sin embargo, también algunos de estos nombres son arbitrarios porque las personas de San Ildefonso le dan un nombre a cada loma, a cada cerro o lugar. (Testimonio, Donata Vázquez, septiembre de 2019).

Sobre la fundación de San Ildefonso se lograron registrar dos diferentes historias, estas están presentes en la memoria de sus actuales habitantes, en estudios que se han hecho

de la zona (Van de Fliert, 1988) se hace referencia a una historia sobre el origen del pueblo a partir de la construcción de la “iglesia vieja”, donde aconteció el asesinato y posterior entierro de uno de los albañiles que trabajaban construyendo la iglesia, al escarbar para esconder el cuerpo encontraron agua, pero aun así lo enterraron y siguió brotando el agua en los siguientes días provocando la inundación de todo el terreno haciendo imposible que se terminara de construir la iglesia en ese lugar y por consiguiente el establecimiento del poblado. La otra versión que fue narrada por Donata Vázquez, menciona la aparición de un águila que se posaba en esa “iglesia vieja” en construcción y luego se trasladaba al lugar en donde ahora se encuentra el templo de San Ildefonso “allá se iba a posar el águila y allá construyeron la iglesia”. Sobre las primeras habitantes de San Ildefonso comenta que fueron dos mujeres a las que luego las haciendas les quitaron sus tierras, luego fue el ejido. Los límites de San Ildefonso en ese entonces eran: Hacia San Juan el cerro del Tepozán; hacia el ‘Bothe, el cerro del Añil “uno picudito”, y hacia el sur los cerros que pegan con el estado de México, y hacia *Nöspi*, hasta parte de lo que hoy es el estado de México – la barranca, y la presa como límite (Testimonio, septiembre de 2019).

En la mayoría de los barrios el patrón de asentamiento es disperso o semidisperso, por lo regular las casas habitación están rodeadas de terreno donde se cultiva, en el barrio de San Ildefonso centro algunas construcciones se han establecido siguiendo la línea de la carretera Amealco – Aculco, principalmente negocios, edificios públicos y en este barrio las casas se encuentran más cercanas teniendo un patrón de asentamiento más urbano, los materiales de construcción de las viviendas son de diferentes materiales pero podemos observar principalmente el cemento, el block o tabicón, sillar, algunas de adobe, tabique rojo, piedra, puertas de metal y madera, ventanas también de metal o madera.

En algunos solares de algunos barrios se pueden observar las pequeñas casas construidas con piedra, lodo y madera, con techo de teja y madera en pendiente, piso de tierra y una sola puerta pequeña; las casas que Soustelle describe en su texto *La familia otomí – pame del México central*, de la década de 1930, en el apartado que titula “La casa de piedra” (pp. 60 - 70). La mayoría de estas casas se encuentran deshabitadas y en deterioro, o algunas son usadas como las cocinas de humo en donde se

**Figura 3, Aspecto de una parte de la vivienda**



Acervo personal, junio de 2018

encuentra el fogón de leña. Las personas que tienen en sus solares este tipo de viviendas viejas comentan que en ellas vivían sus padres o abuelos, pero ya nadie las usa para vivir y poco a poco se están cayendo.

La población total de la delegación según lo registrado en el censo de población INEGI realizado en el año 2010 es de 10,869<sup>14</sup> habitantes de los cuales 5,307 son hombres, y 5,562 mujeres. De su población de 3 años o más, 5,380 hablan lengua indígena, 8,520 viven en hogares donde el jefe o jefa de familia hablan una lengua indígena, 1,551 personas de 15 años y más no saben leer ni escribir, de las cuales 535 son hombres y 1,016 son mujeres (ITER - INEGI, 2010).

En el mes de marzo de 2019, en una entrevista realizada al delegado de San Ildefonso mencionó que la población de la delegación es de 14,000 habitantes, esta es una aproximación que realiza con base en el tiempo que ha transcurrido después de haberse

---

<sup>14</sup> La información del total de población y demás indicadores se tomaron del ITER 2010 del INEGI, que muestra los Principales resultados por localidad desglosados en 191 indicadores. Se detectaron diferencias significativas en los datos de población total de la Delegación de San Ildefonso, por lo que es necesario hacer una aclaración de la forma en la que se obtuvo el dato final, se integró en una base de datos la información de las 11 localidades o barrios de la Delegación y después se hizo la sumatoria, por ese motivo se pueden observar diferencias con datos de otras investigaciones.



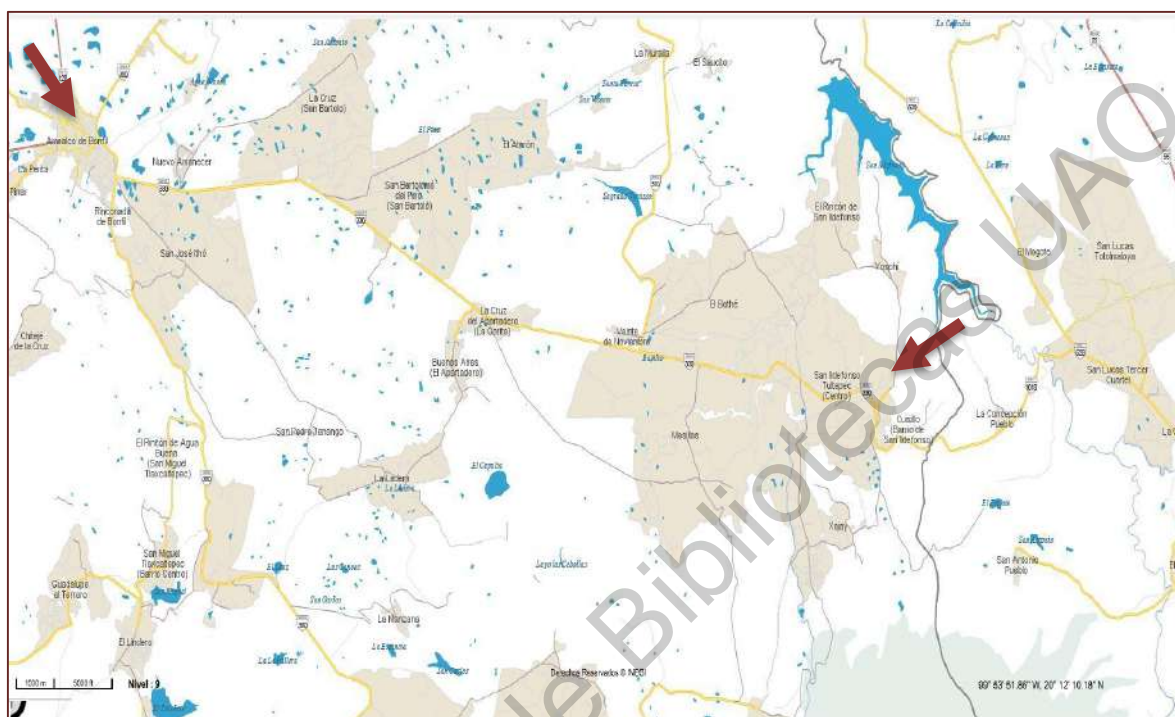
realizado el censo nacional y también se deriva de un cálculo que en la delegación realizaron tomando como base las viviendas nuevas que se han construido y el número promedio de sus habitantes (Testimonio, Ángel Sánchez, marzo 2019).

La mayoría de los barrios de la delegación cuentan con agua entubada, servicio que es deficiente y que en tiempo de secas (enero – marzo) llega de forma irregular y en ocasiones los habitantes de algunos de los barrios duran semanas sin el servicio. Cuentan con el servicio de energía eléctrica; el barrio de Tenasdá y el barrio centro fueron los primeros que contaron con este servicio – instalado en la década de 1980 – y a partir de entonces se fue instalando en los otros barrios de la delegación. El servicio de drenaje está instalado en algunos de los barrios, pero no en la totalidad de las viviendas, es uno de los servicios que se toma para calcular el índice de marginación de las localidades, sin embargo, es un tema a discusión ya que el drenaje en algunos lugares ha ocasionado la contaminación de cuerpos de agua, como es el caso del drenaje que se instalaría en una sección del barrio de El Rincón, el cual descargaría en el arroyo del Tepozán por lo que varias de las personas no están de acuerdo con que se instale este servicio<sup>15</sup>. Se observó que hay viviendas donde se usan letrinas, baños secos, baños con fosas para el servicio sanitario, y también hay viviendas que no cuentan con ese servicio.

---

<sup>15</sup> Donata Vázquez comenta que no se puede decir que hay servicio de drenaje, porque aún no hay planta tratadora ni están terminadas todas las vías principales del desagüe.

**Figura 4 Mapa que señala la cabecera municipal de Amealco y la ubicación geográfica de San Ildefonso Tultepec Amealco**



Ubicación: 99° 57' 35.38\" W, 20° 8' 58.84\" N / Altura: 2,385 msnm

Fuente: Mapa digital de México, INEGI: consultado en

<http://gaia.inegi.org.mx/mdm6/?v=bGF00j1wLjE0ODEzLzGxvbjotMTAwLjAxOTYyLHo6OSxsOmMxMTFzZXJ2aWNpb3N8dGMxMTFzZXJ2aWNpb3M=> Fecha de consulta 9 de octubre de 2019

Respecto a las actividades económicas de la zona destaca la extracción del “sillar” debido a las características del suelo; este material es un recurso no renovable y ha sido uno de los factores que han acelerado el proceso de erosión en la zona. En algunos de los barrios de San Ildefonso se extrae este material de construcción, tiene forma rectangular y es más grande que el tabicón o block, se puede encontrar en diferentes colores desde el negro, rosa hasta el amarillo o café, según algunas de las personas que se dedican esta actividad, el color del sillar depende de la profundidad a la que se excave. Los diferentes puntos de venta de este material son rápidamente identificables, se pueden ver a los lados de la carretera de Amealco en dirección a Aculco, misma que se convierte en la calle principal de San Ildefonso, a los lados de esta calle también se ubican varios negocios como tiendas de abarrotes, rosticerías, cocinas económicas, ropa, películas, farmacias, fruterías,

zapaterías, tiendas de materiales para la construcción, locales de venta de textiles bordados, locales para la venta de alfarería, una gasolinera, panaderías y pastelerías.

Otra actividad productiva es la alfarería, en la que elaboran diferentes artículos y piezas de barro como macetas, calaveras y calabazas que tienen mayor demanda en los meses de octubre y principios de noviembre, además de la tradicional olla roja que es un recipiente cilíndrico de 90 cm de alto, que en épocas anteriores se utilizaba para almacenar agua, comida, semillas o para guardar diferentes cosas como ropa, actualmente se puede observar que también se usan como nidos para gallinas.

Los textiles bordados son elaborados principalmente por las mujeres y también representan una fuente importante de ingresos para las familias: servilletas, morrales, cojines, y diseños novedosos como protectores de celular o tabletas electrónicas, por lo regular elaboran “tiras” de bordado (tramos de tela, manta o cuadrillé, más largos que anchos, bordados con diferentes técnicas –hilván o punto de cruz- distintos hilos, diseños y colores) que se pueden comprar por tramos (de 1.20 m, o 1 m) y son usados, principalmente, como aplicaciones para prendas de vestir: blusas, faldas, o trajes completos como los denominados “trajes de labor” los cuales son la vestimenta tradicional de las mujeres de esta delegación: falda y blusa blanca plisada con aplicaciones de bordado de diferentes figuras en el frente de la blusa, en las orillas de las mangas y en la orilla de la falda. Bordados de colores variados y diferentes figuras geométricas que representan, por lo regular, seres de la naturaleza, flores y animales. Otro textil que se elabora por las mujeres de San Ildefonso son las fajillas que se hacen en telar de cintura, son tiras de casi dos metros de largo por quince o veinte centímetros de ancho de color rosa mexicano con líneas a los lados de color blanco, este textil lo utilizan en la cintura a manera de cinturón o faja que sujeta la falda, las usan principalmente las mujeres mayores y ya son pocas las familias que lo elaboran. Como complemento del traje de labor utilizan un sombrero blanco adornado con listones de colores fuertes, también este es utilizado principalmente por mujeres adultas. Los martes, día de mercado en San Ildefonso centro, se puede observar una infinidad de diseños y colores de los bordados en los trajes de labor de las mujeres y en las cintas de sus sombreros.

De acuerdo con la información proporcionada por el delegado municipal, San Ildefonso Tultepec es la más grande de las tres delegaciones que existen en el municipio y la más importante por su cantidad de población y actividades económicas: “por sus recursos, la economía se mueve más aquí, aquí el que no se dedica a albañil, se dedica a la piedra, al sillar, al barro, a la costura, al comercio, aquí tenemos seis fuentes de empleo” (Testimonio, Ángel Sánchez, marzo 2019).

La agricultura que se practica es principalmente de temporal, maíz - frijol – calabaza, Bohórquez, García, Prieto y Rodríguez (2003) mencionan que las familias realizan “prácticas productivas diversas, articuladas y complementarias, llevadas a cabo en diferentes espacios e interrelacionadas en un esquema particular para la sobrevivencia de cada familia (...) parcela de temporal-animales de traspatio para el autoconsumo y/o para venta-elaboración artesanal- migración” (p. 65). La agricultura de temporal se hace en terrenos con pendientes menores al 10% realizando una siembra al año, además de contar con traspatios en donde se encuentran árboles frutales, entre los más comunes podemos mencionar los duraznos, ciruelas, manzanas y peras, que son frutales adecuados para el clima templado subhúmedo y semifrío como se clasifica al clima de la región en el documento del Programa de Ordenamiento Ecológico Local, 2016.

Otra actividad productiva de inversión y ahorro es la crianza de pequeñas especies borregos y cabras, algunas aves de corral como los guajolotes o güilos (que así les llaman), gallinas y con menor frecuencia vacas, toros y equinos que además de significar una inversión y ahorro familiar, se utilizan como tracción animal para las actividades de la siembra.

La vegetación que se observa en la zona de San Ildefonso es diversa pues ha sido modificada por procesos de explotación y deterioro que se remontan a varias décadas.

**Figura 5 Vegetación y erosión del suelo en El Rincón de San Ildefonso**



Acervo personal, abril de 2019.

Es evidente la erosión<sup>16</sup> de los suelos agrícolas o forestales de los diferentes barrios de San Ildefonso; al transitar por la carretera de la cabecera municipal a San Ildefonso se pueden observar grandes extensiones donde el suelo carece de cubierta vegetal y queda al descubierto la tierra roja que con las lluvias y el viento es arrastrada cuesta abajo, la pérdida del suelo data de varias décadas atrás, como se demuestra en la solicitud de dotación de tierras para el poblado de San Ildefonso realizada por “los vecinos del poblado” en el año de 1921, mencionan la erosión como una de las características del terreno y origen de la pobreza productiva de su tierra por lo que consideran necesario contar con más tierras para el cultivo y el agostadero:

(...) las tierras que poseen los vecinos, son lomeríos con fuertes pendientes, causa por la que se encuentran muy deslavadas, en las que no crece pasto para cría de ganado, circunstancia por la cual, a pesar de que los vecinos poseen más de 4,000

---

<sup>16</sup> La erosión del suelo en la zona es grave y ha sido mencionado como uno de los principales riesgos ambientales del municipio: “La erosión muy alta que va de una tasa de erosión potencial de 971-1818 Ton/ha, se localiza principalmente en las zonas de San Ildefonso...”  
(<http://lasombradearteaga.segobqueretaro.gob.mx/2016/20160637-01.pdf> La Sombra de Arteaga, 2016)

Hs., se han visto obligados a solicitar dotación de tierras para mejorar sus condiciones económicas. (DOF, 1937)

Actualmente se observan especies vegetales (magueyes) que han sido plantadas en algunas zonas que presentan este problema, así como la construcción de terrazas que intentan disminuir la pérdida del suelo, sin embargo, sigue vigente y al parecer se encuentra en aumento. La vegetación originaria, como los pinos y los encinos o robles - como les denominan los habitantes de San Ildefonso-, se encuentran en menor proporción. También se observan algunos madroños, tepozanes, pingüicas, cipreses y los eucaliptos, conocidos en la zona como “gigantes”. Estos árboles fueron utilizados durante varios años para realizar las “reforestaciones” impulsadas desde las instituciones de gobierno ya que crecen rápidamente, pero no contribuyen a detener la erosión, son especies ajenas a la zona, evitan el crecimiento de la vegetación nativa provocando así mayor erosión, situación que impacta de manera negativa en la calidad de vida de la población, la consecuencia más evidente se presenta en la agricultura al disminuir la producción de alimentos, en la disminución de la filtración del agua y pérdida de nivel del vital líquido en los cuerpos de agua así como la pérdida de plantas nativas.

Forma parte del territorio de la delegación una zona forestal importante, los barrios de Tenasdá y Xajay se encuentran en esta zona y según lo reportado en el Programa de Ordenamiento Ecológico Local del municipio de Amealco (2016), es parte de la “zona protectora forestal”<sup>17</sup> declarada el 04 de noviembre de 1941, no obstante, existe tala clandestina que ha sido denunciada por los pobladores y que ha generado graves conflictos sociales y ambientales en la zona.

La migración es otra forma de acceder a fuentes de empleo mejor remuneradas, los lugares del país a los que emigran las personas de San Ildefonso son: la Ciudad de México, San Juan del Río, Querétaro, la migración internacional es a distintas ciudades de los Estados Unidos de América. Es común escuchar sobre personas que se fueron a trabajar fuera de Amealco, los varones salen a trabajar en el ramo de la construcción y regresan a

---

<sup>17</sup>, Una parte de esta zona se ubica en el Estado de Querétaro y comprende los terrenos dentro de las Cuencas Hidrográficas de los Ríos San Ildefonso, Ñadó, Aculco y Arroyozarco. Esta zona fue declarada en el Decreto presidencial del 4 de noviembre de 1941 (DOF, 4 de noviembre de 1941)

sus casas cada quince días o cada mes, las mujeres se emplean en el trabajo doméstico y también regresan a sus casas después de periodos de un mes o hasta los periodos de vacaciones escolares.

Otro tipo de migración que se encontró durante la investigación, es la que realizan las mujeres con sus hijxs, hermanxs o familiares pequeñxs a ciudades cercanas para vender sus textiles bordados, alfarería, flores y dulces. Cada fin de semana se trasladan a ciudades turísticas del estado de Guanajuato y Querétaro, como San Miguel de Allende, Tequisquiapan o Querétaro, algunas también van a Aculco, Estado de México. En estas ciudades venden en las calles, lo hacen caminando durante horas, enfrentando a empleados de las administraciones municipales que no les permiten vender en la vía pública. Mientras las mujeres venden los textiles o muñecas del tipo Lele que comúnmente se hacen en la delegación de Santiago Mexquititlán, sus hijxs o los menores que las acompañan, venden dulces o también los textiles bordados. Durante los periodos de vacaciones escolares, estas estancias se prolongan más allá de los fines de semana, permaneciendo varios días en las ciudades de llegada, y para pernoctar hacen uso de los albergues a cargo de instituciones gubernamentales (Sistema Municipal para el Desarrollo Integral de la Familia [SMDIF]) o duermen a la intemperie en las calles céntricas de las ciudades.

No existen datos sobre la cantidad de niñxs que se encuentran trabajando en las calles de la ciudad de Querétaro debido a la dificultad que representa realizar un conteo de este tipo, se encontró una nota de periódico de 2016 donde menciona un estudio elaborado por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAQ que se focalizó en algunos cruces viales de la ciudad, la nota menciona que existen 332 niños trabajando en las calles de los cuales el 95%<sup>18</sup> son integrantes de pueblos indígenas, provenientes principalmente del municipio de Amealco, sin diferenciar cuántos de ellos están acompañados por su padre o madre o si están solo por temporadas “viviendo” en la calle, lo cual dificulta encontrar un dato más certero sobre el número y el origen de niños y niñas que venden en las calles de la ciudad de Querétaro así como el tipo de estancia que tienen en la vía pública. Sin embargo, es relevante que se estime un alto porcentaje de niños y

---

<sup>18</sup> <https://www.ciudadypoder.mx/queretaro-332-ninos-trabajan-la-calle/> 29 de noviembre de 2016

niñas indígenas provenientes del municipio de Amealco lo cual refleja la marginación y empobrecimiento de los pueblos indígenas y sus estrategias de sobrevivencia.

Respecto a la organización de los servicios públicos y la administración de la delegación de San Ildefonso, sabemos que el barrio de San Ildefonso centro es la cabecera de la delegación, cuenta con diferentes servicios y edificios, uno de ellos, las oficinas de la delegación municipal donde se encuentra el despacho del delegado municipal, tesorería, oficina del secretario y el registro civil. En el lado poniente del edificio se encuentra el auditorio; en el otro extremo se encuentra un módulo de la policía municipal<sup>19</sup>, del otro lado de la carretera se encuentran una plaza en donde antes se ubicaban algunos puestos de venta de fruta, verdura y otros artículos, varios de los cuales han dejado de ser utilizados, a un costado de esta plaza se encuentra la biblioteca pública.

Sobre la elección de las autoridades locales y acorde a la información proporcionada por Donata Vázquez, encontramos que antes solo los hombres votaban, pero “desde hace tres o cuatro delegados” (el cargo de delegadxs, tiene un periodo de tres años por lo que pueden ser 9 o 12 años) las elecciones se hacen a través de votación en casillas, antecedida de un periodo de campaña electoral donde diferentes candidatxs que se encuentran adscritxs a algún partido político disputan el cargo. Antes, esta elección se realizaba en una asamblea en donde la mayoría de los asistentes eran varones y votaban levantando la mano. En el año 2012, por primera vez en la historia del municipio, ganó la elección para ocupar el cargo de delegada, una mujer ñöhño Juana Miguel Quirino, a ella la “eligieron en las urnas” (Testimonio, septiembre de 2019).

Frente al edificio de la delegación se encuentra una plaza con un kiosco, este espacio se usa los martes y domingos (o en los días que hay entrega de apoyos de programas de gobierno) para colocar los puestos del mercado o tianguis a donde acuden a vender sus mercancías algunas personas del estado de México, de Santiago Mexquititlán y de los diferentes barrios de San Ildefonso. En los días de mercado acuden personas de los diferentes barrios a realizar sus compras de mandado como frutas, verduras, pan, hilos,

---

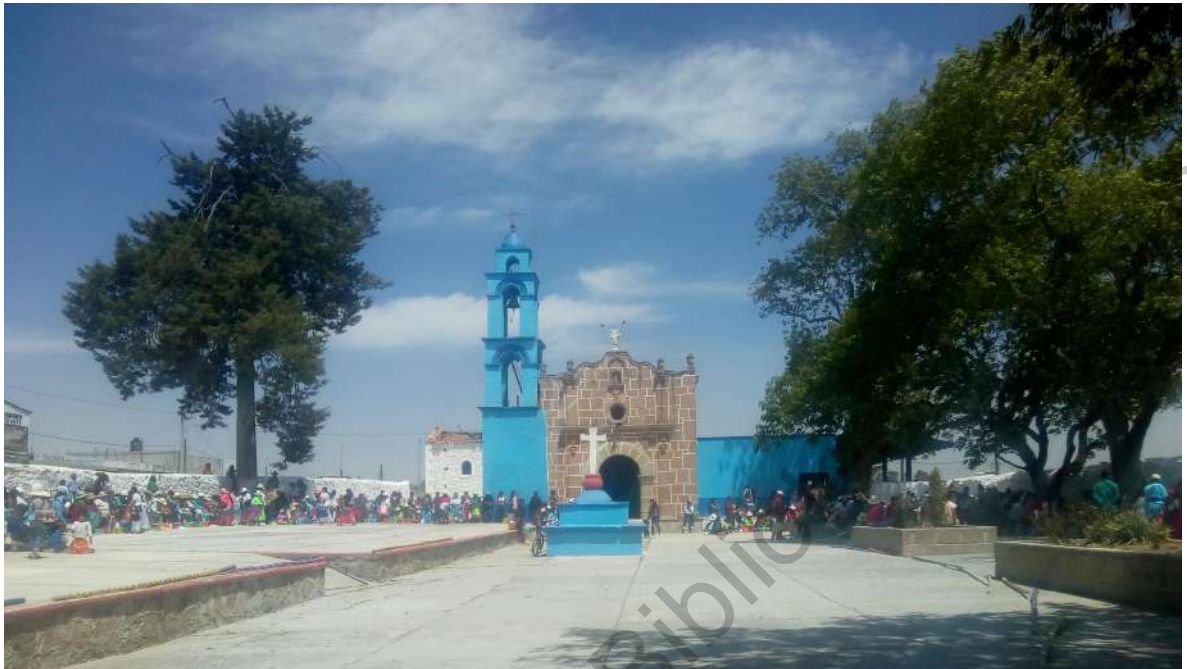
<sup>19</sup> En el mes de junio del 2019 se cerró este módulo debido a que la administración municipal decidió retirar a los agentes de la delegación de San Ildefonso. 6 de junio de 2019 <https://plazadearmas.com.mx/denuncian-atropellos-de-rosendo-anaya/>



telas para bordar, etc. Las personas de San Ildefonso y sus barrios también acuden a Amealco a hacer sus compras, pero no con la misma frecuencia pues implica un gasto mayor por el pago de pasajes o gasolina (en hñöhño se le denomina a Amealco como *Nsantamarya Ntäi*: Lugar donde se compra).

Ocupando un lugar central de las calles del barrio centro se encuentra la capilla de San Ildefonso a quien se celebra el 23 de enero, en el periodo de la investigación este edificio estaba pintado de azul, conservando la parte frontal de piedra, en su lado sur se encuentra anexo un grupo de salones también pintados de color azul, conocidos como “los salones de los peregrinos” debido a que ahí se alojan las personas que participan en la peregrinaciones que se dirigen hacia la Villa en la Ciudad de México (Testimonio, Guadalupe Pascual, abril de 2019) y un patio techado con láminas que se usa en las fiestas patronales como espacio para la elaboración y distribución de los alimentos que se comparten en los cargos, “existen otros espacios utilizados únicamente por los cargueros, una cocina para cuando se hace comida para invitar a comer al padre por alguna fiesta especial” (Testimonio Donata Vázquez, abril de 2020). Otro espacio con el que cuenta la capilla es el atrio, era el panteón antiguo, ahora es una amplia plancha de cemento con un desnivel, rodeado por una barda de piedra de un metro y medio de alto, aproximadamente, pintada de color blanco, rodeando el atrio están plantados unos fresnos antiguos de más de quince metros de altura, también hay algunas jardineras, en la parte interna de la barda hay un escalón perimetral de cemento que es usado como una gran banca. Al centro del atrio está la cruz atrial, cuya base se encuentra pintada de azul y la cruz de color blanco.

**Figura 6 Fotografía de la Iglesia de San Ildefonso, actividades de Semana Santa**



Acervo personal, abril de 2019

Desde la iglesia de San Ildefonso, trazando una línea recta hacia el poniente, atravesando la carretera y siguiendo la calle que sube a un lado de la biblioteca pública de la delegación, se llega a la capilla conocida como el Calvario, actualmente se encuentra pintada de blanco, el atrio está delimitado por una barda de aproximadamente 1.20 m de alto, también cuenta con una cruz atrial que está elaborada de piedra con una base pintada de color blanco, al interior de la capilla un altar con la imagen de un Cristo crucificado, la puerta de entrada cuenta con un portal hecho de pilares de piedra y techo de teja, llama la atención que tanto las paredes blancas, como la puerta y los pilares de piedra están rayados con grafiti.

**Figura 7 Fotografía de El Calvario**



Acervo personal, abril de 2019.

En los diferentes barrios de San Ildefonso también existen y conviven otros grupos religiosos, principalmente, de grupos protestantes evangélicos y cristianos que cuentan con sus propios templos en algunos de los barrios de San Ildefonso como en El Rincón y en Ñösipi.

**Figura 8 Interior de la Iglesia de San Ildefonso**



Acervo personal, mayo de 2018.

Otro edificio que destaca es el albergue de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (actualmente a cargo del recientemente nombrado Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas [INPI]), que ya no cuenta con las actividades que antes ofrecía como talleres, clubes de tareas, dormitorios, el servicio que continúa dándose con regularidad es el de alimentación a niños y niñas indígenas que acuden a la escuela primaria que se encuentra a unos metros del mencionado albergue.

La cabecera de la delegación cuenta con vías de acceso asfaltadas, los demás barrios que pertenecen a la delegación tienen distintas vías de acceso entre los que encontramos caminos recientemente asfaltados, calles pavimentadas, caminos empedrados y terracerías por los que se ve circular algunos vehículos particulares, pero principalmente se observan unidades de servicio público de transporte, el cual empezó a funcionar, en la mayoría de los barrios, a finales de la década de 1990 aunque a la fecha el servicio no es del todo eficiente

ya que los horarios de servicio son limitados, en algunos lugares “la combi” deja de dar el servicio a las seis de la tarde y en ocasiones cuando no lleva muchos usuarios no cubre toda la ruta indicada. Este servicio lo brindan concesionarios locales.

En la década de 1990 se promovió la formación de una cooperativa de transporte o “combis” como le llaman algunos de los pobladores. Cuando solo estaba el camino de terracería, se trasladaban a Amealco en dos “camiones polleros, verdes, llenos de hoyos”, lo informaron así las Religiosas de la Asunción en una entrevista realizada en el mes de septiembre de 2019. En el tiempo de lluvias los caminos se enlodaban y por esos hoyos entraba el lodo, eran propiedad de una persona de Amealco que los usaba para trasladar a la gente de San Ildefonso (Testimonio, septiembre de 2019). Actualmente existe el servicio de transporte público en autobuses, microbuses, y camionetas de pasajeros que brindan servicio desde las cinco de la mañana hasta las 6:30 de la tarde además del servicio de autobuses de transporte foráneos, estos últimos son los que realizan la ruta Amealco – Aculco, Amealco – Ciudad de México, y una ruta más que sale de San Ildefonso hacia San Juan del Río desde las 7:00 de la mañana.

En la época de Camacho Guzmán - Gobernador del estado de Querétaro en el periodo de 1979 – 1985 - se construyó la carretera, llegó la luz y el agua, “antes había que traerla de un ojo de agua que estaba para el lado de abajo de donde ahora está la secundaria”. En un principio los pobladores no querían la luz, solo los “nxunfos de Tenazdá aprovecharon y todos pidieron el servicio de la luz”, pero los de San Ildefonso no lo pidieron porque no lo necesitaban, “se levantaban con el sol y se acostaban cuando se oscurecía”. Luego empezaron a usar las baterías de los carros para encender algunos focos, entonces fue cuando fueron aceptando el servicio (Testimonio, septiembre de 2019).

El origen de los pobladores de San Ildefonso ha sido mencionado como consecuencia de las migraciones de los pueblos otomís del siglo XVI – XVII provenientes de la región donde actualmente se encuentra el estado de Hidalgo y el estado de México (Prieto y Utrilla, coords., 2003), pueblos utilizados por los invasores europeos para el poblamiento de los territorios conquistados, así como frontera con los pueblos conocidos como chichimecas.

Han sobrevivido al despojo de su territorio que en la Colonia realizaron los invasores españoles y en el México independiente, en seguida por las Leyes de Reforma y su ley Lerdo que despojó a varias comunidades y pueblos indígenas de sus tierras, el establecimiento de las haciendas durante los siglos XIX y XX, obligándolos a librar batallas legales en contra de los intereses de terratenientes locales como lo ilustra uno de los cronistas municipales del municipio de Amealco (Bolaños, 1994) cuando narra la disputa legal que entablaron los pobladores de San Ildefonso con los propietarios del rancho La Cofradía de Aculco, Estado de México en el siglo XIX, por las aguas del Río San Ildefonso, disputa que tuvo como desenlace el despojo a los pobladores de San Ildefonso de este vital elemento. O la larga gestión que realizaron para solicitar tierras durante la primera mitad del siglo XX que dio inicio en el año de 1921 y se logró con la dotación definitiva en marzo de 1937, periodo en el cual se mantuvieron en pugna con terratenientes tanto del estado de Querétaro como del estado de México (DOF, 1937).

San Ildefonso forma parte de una región cultural, junto con varias comunidades de la zona norte del estado de México con las cuales, los habitantes de la delegación, mantienen relaciones de parentesco, intercambio y organización, más allá de los límites políticos establecidos por las administraciones estatales y municipales.

Actualmente San Ildefonso es una de las delaciones más pobladas del municipio de Amealco, a la cual la integran once localidades con una nomenclatura que aunque trata de recuperar los nombres en ñhñño que tradicionalmente los pobladores le han dado a cada comunidad, se evidencia la castellanización que han hecho de los nombres, subordinando la organización y la toma de decisiones de estos pueblos a un poder central mestizo: federal, estatal o municipal, donde se manifiesta la antigua relación de poder entre las élites mestizas locales y regionales con los pueblos ñhñños de la zona. Un claro ejemplo son las elecciones de los representantes locales que se realizan a través de votaciones donde cada cadindatx a delegadx tiene que ser parte o estar representado por alguno de los partidos políticos con presencia en la zona, dejando como único refugio de la organización tradicional el sistema de cargos que se encuentra amenazado por las mismas élites de la iglesia católica y por la expansión de grupos religiosos provenientes de iglesias protestantes.

Un pueblo que ha sido sujeto (objeto, en la mayoría de las veces) de apoyo de diferentes programas y proyectos, especialmente a partir de la década de 1980, periodo en el cual se reconoció, por parte de la administración estatal, la presencia de población indígena en el estado (Prieto y Utrilla, coords., 2006). Dentro de estas acciones de intervención, encontramos desde proyectos asistencialistas: entrega de desayunos, atención médica, becas, despensas, créditos a fondo perdido, etc., hasta aquellos que han promovido el desarrollo local a través de investigaciones participativas, planes de desarrollo comunitario, o los proyectos de investigación patrocinados por alguna institución académica; todos ellos llevados a cabo, tanto por instituciones de gobierno, como de la sociedad civil organizada. Otro resultado de la intervención institucional en San Ildefonso son las grandes divisiones sociales provocadas por los partidos políticos quienes han visto a su población solo como números y votos útiles para alcanzar puestos políticos y posiciones de poder en la administración pública y así obtener beneficios personales, mientras que los índices de marginación continúan manteniéndose en los niveles más altos, situación que pone en duda la efectividad de los objetivos de desarrollo y bienestar de la política social enfocada a los pueblos indígenas dejando en evidencia la situación colonial que sigue predominando en el municipio, el estado y el país.

Como la mayoría de los pueblos indígenas, San Ildefonso es un pueblo que se mantiene en resistencia ante la sociedad “mestiza y hegemónica” (Prieto y Utrilla, coords., 2006, p. 239) y que ha mantenido una relación de negociación con las diferentes estructuras administrativas, desde la colonia, hasta las actuales administraciones públicas neoliberales y extractivistas. Los pobladores de San Ildefonso han logrado aprovechar sus relaciones con otros grupos, aliados y recursos para mantener su existencia en la lógica que impone el Estado mexicano, situación que podrá verse ejemplificada en los hechos que se narran sobre la instalación de los diferentes servicios escolares con los que actualmente cuenta la delegación.

### **3.2 San Ildefonso y sus escuelas**

Actualmente en delegación de San Ildefonso, existen los siguientes planteles escolares, la información se presenta indicando la cantidad de escuelas de cada nivel escolar y el barrio de la delegación en que están ubicadas.

Tabla 2 Cantidad de escuelas por nivel escolar y tipo de sostenimiento de la delegación de San Ildefonso Tultepec, Amealco, 2019.

Cantidad	Escuela por nivel escolar y tipo de sostenimiento	Barrio de la Delegación San Ildefonso Tultepec
7	Preescolares comunitarios públicos Federal, CONAFE	Cuisillo, Bothe, El Saucito, Tepozán, Tesquedó, Colonia 20 de noviembre y La Pini
11	Preescolares indígenas públicos, Federal transferido	Tenasdá, San Ildefonso Tultepec centro (2), El Bothé (2), el Rincón de San Ildefonso, Yosphi, Mesillas (2), Col. 20 de noviembre y Xajay
1	Primaria Comunitaria Federal, CONAFE	El Tepozán
10	Primaria indígenas públicas, federal transferido	Cuisillo, El Bothé, Xajay, San Ildefonso Tultepec centro (2), Tenasdá, El Rincón de San Ildefonso, La Pini, Yosphi, Mesillas
2	Primaria General, pública, federal transferido	El Saucito y el Bothé
1	Secundaria Técnica, pública, federal transferido	San Ildefonso Tultepec centro
2	Telesecundaria pública, federal transferido	El Rincón de San Ildefonso y Col. 20 de noviembre
1	Bachillerato público, estatal	San Ildefonso Tultepec centro
1	Superior, Licenciatura universitaria, privado	San Ildefonso Tultepec centro

Elaboración propia. Fuente: Unidad de Servicios para la Educación Básica del Estado de Querétaro [Usebeq], Estadísticas. Directorio de escuelas 2019, recuperado de <https://www.usebeq.edu.mx/PaginaWEB/Estadistica/Directorios>

La organización de las familias se ha ido modificando para cubrir los compromisos que tienen en las escuelas a las que acuden sus hijos, el tiempo que dedican a las actividades escolares es mayor en los primeros niveles educativos, preescolar y primaria, disminuyen conforme aumenta el nivel escolar, en este caso secundaria y por último el bachillerato, esto es para el total de los padres y madres de familia, a diferencia de los que forman parte de algún comité de los que se integran en el interior de las escuelas.

Un caso significativo son las madres de familia que tienen a sus hijos en el preescolar de Yosphi, quienes los llevan a las nueve de la mañana, la hora en la que ingresan a la escuela y permanecen fuera de la escuela o en lugares cercanos a esta, hasta la hora de salida que es al medio día, varias de ellas se quedan sentadas a las afueras de los salones



conocidos como los talleres de Yosphi, mientras tanto conversan en grupos de cuatro o seis mujeres y al mismo tiempo se dedican a bordar. La primera vez parecía que esperaban a que se realizara alguna reunión comunitaria o algo parecido, sin embargo, al preguntarles qué hacían ahí, comentaron que esperaban a que llegara la hora de salida de sus hijxs del preescolar ya que no les convenía regresar a sus casas y volver por sus hijxs, porque es poco tiempo, igual o casi igual al tiempo que tardarían en llegar a sus domicilios y volver. Algunos programas de gobierno han aprovechado esta circunstancia para llegar y poder realizar algunas de sus actividades con este público cautivo.

Las escuelas de la delegación de San Ildefonso cuentan, por lo menos, con un comité de “padres de familia”, ellxs se encargan de administrar las cuotas que aportan las familias de los alumnx, organizar faenas de mantenimiento y limpieza, de resguardar las instalaciones escolares en periodos vacacionales, así como de rendir cuentas sobre el uso del recurso que se reúne de las cuotas de “padres de familia”. Ha habido excepciones de esta última actividad, casos en los que algunos integrantes de estos comités no han dado cuentas del uso del recurso, o como lo expresaron en una de las reuniones que se presenciaron, donde una persona que fungió como tesorera no entregó un recurso que había recibido y no ejerció o por lo menos no entregó cuentas de cómo fue utilizado, provocando desconfianza entre los integrantes de la comunidad escolar y conflictos entre las familias de los alumnos. Formar parte de un comité de padres de familia, implica tiempo, responsabilidad y en algunos casos ser sujeto de sospechas de malos manejos del mismo.

Las mujeres, madres de familia, hermanas mayores u otras mujeres integrantes de las familias, además de participar en los comités, son responsables de participar en los grupos o comités del programa Desayunos escolares, lo que significa que además del trabajo de preparación y distribución de los alimentos, deben de mantener la limpieza de las cocinas escolares, recibir capacitación sobre una “adecuada nutrición”, deben de administrar los recursos que son aportados por parte del Sistema Estatal DIF, las despensas y materiales de limpieza. También ellas son las que comúnmente acuden a la hora de entrada y de salida por sus hijxs que asisten al preescolar o a la primaria. El acudir por lxs hijxs a la hora de la salida es una actividad que se ve con mayor frecuencia después de que se han reportado casos de personas que acuden a “robarse a los niños a la hora de la salida”

(Comunicación personal, abril, 2019). En las escuelas secundarias es diferente ya que no es común observar que las madres o hermanas mayores acudan a recoger a sus hijxs y los horarios de las escuelas de nivel básico y medio superior, actualmente, son matutinos a excepción de la primaria Miguel Hidalgo de El Rincón, ya que lxs alunxs de 5° y 6° grado acuden a la escuela en horario vespertino.

Otra actividad en la que se observó mayor participación de las mujeres fueron las reuniones de entrega de calificaciones; esto podrá tener diferentes explicaciones pues las reuniones se realizan dentro del horario escolar y se puede deducir que los varones se encuentran realizando trabajos remunerados en los que por lo general tienen un horario, algunos de los cuales realizan fuera de San Ildefonso, no se cuenta con los suficientes elementos para llegar a esta conclusión, sin embargo, esto no deja de ser significativo en cuanto al uso del tiempo de las mujeres en San Ildefonso en torno a las actividades convocadas por los docentes y directivos de los centros escolares. Y si a esto sumamos el tiempo que deben dedicar a programas gubernamentales asistiendo a las reuniones u otras actividades, esto se vuelve aún más demandante del tiempo de las mujeres de San Ildefonso.

### **3.2.1 Breve recuento de la instalación de las escuelas en San Ildefonso centro**

Al inicio de una conversación con una mujer originaria de San Ildefonso, cuando conoció el tema y los objetivos de la investigación que se realizaba, comentó que era muy importante y se mostró dispuesta a participar, agregó que hablar de autonomía de las mujeres indígenas era importante, pero no solo para las mujeres, sino también para los pueblos indígenas como Santiago Mexquititlán y San Ildefonso, y sin más empezó a hablar sobre lo que hicieron para contar con el servicio de una escuela secundaria para San Ildefonso, sobre su experiencia como alumna de la primera generación de la secundaria técnica y de cómo fueron los primeros días de clases. Esta reflexión quedó anotada en el diario de campo, mientras tanto se llevaron a cabo otras entrevistas en donde volvieron a aparecer narraciones en torno a la forma en la que se consiguieron este y otros servicios educativos para la comunidad, de esta manera se fue construyendo, a diferentes voces, una historia sobre el proceso de la instalación de los servicios educativos en la delegación.

La primera escuela que se instaló en la zona fue la primaria de San Ildefonso centro, en el año de 1969, actualmente, en las mismas instalaciones funcionan dos escuelas en diferentes turnos: la Escuadrón 201 en el turno matutino y en el vespertino la Ricardo Pozas Arciniega. Antes de la instalación de la primaria se daban clases a niños pequeños (de edad preescolar) en un cuartito hecho de lámina que estaba ubicado en donde actualmente está el auditorio de la delegación, este siguió funcionando durante algunos años más, a la par de la primaria (Testimonio, Guadalupe Pascual, abril de 2019).

En la década de 1970 los maestros llegaban de fuera, caminaban por horas para llegar a lugares céntricos de los barrios a dar las clases, unos se quedaban a vivir en San Ildefonso y se iban los fines de semana, Donata Vázquez recuerda que veía a un maestro que caminaba hasta el Rincón de San Ildefonso para dar clases. Ella ingresó a primer año de primaria en 1974 y terminó en 1979, fue parte de las primeras generaciones que egresaron de la primaria – tercera o cuarta -, recuerda que se iba caminando, y tardaba una hora para llegar, le “tocó de las generaciones donde los profesores tenían que salir (a visitar) a las familias para invitar a los niños y los papás decían que no querían mandar a sus hijos a la escuela porque tenían que cuidar a los borregos y güilos en la casa”, además se juntaban o se casaban de 13, 14 años y ya no podían ir a la escuela porque ya tenían que mantener a su familia. Y aclara que en ese tiempo la educación “no era nuestra costumbre, no era nuestra...parte de nuestra visión o de nuestro desarrollo” (Testimonio, septiembre 2019).

Otra escuela del nivel básico con la que cuenta San Ildefonso centro es la secundaria Técnica no. 24 ‘Rafael Ramírez’, del nivel medio superior existe un plantel del Colegio de Bachilleres del estado de Querétaro (Cobaq 28) y desde el año 2009, el Instituto Intercultural Nöhnö (IIN), que ofrece el servicio de educación superior.

### **3.2.2 Primaria Escuadrón 201 y Albergue “Eva Sámano de López Mateos”**

En el 2019, la escuela primaria de San Ildefonso centro cumplió 50 años de servicio, inició a partir de septiembre de 1969, la modalidad de servicio de la escuela primaria fue cambiando, en los primeros años, solo se abrieron los tres primeros grados bajo la

modalidad de “grupos integrados” o multigrado<sup>20</sup>, siendo su primer director el profesor Alfredo Menes.

En las primeras entrevistas realizadas con pobladores de San Ildefonso, no se logró ubicar el año exacto de inicio de la escuela primaria, incluso fue su 50 aniversario en septiembre de 2019 y al parecer hubo una celebración al interior de la escuela, sin embargo, la fecha de inicio no fue recordada por las personas entrevistadas. En un documento proporcionado por las religiosas de la Asunción se mencionaba el año de 1950 como la fecha de inicio de la escuela, otras personas mencionaron que fue en 1968, otras más hablaban del año de 1975. La información que ubica el año 1969 como la fecha de inicio fue la que se pudo comprobar debido al festejo que se realizó en la primaria, así como por la información brindada por el director actual de la primaria Ricardo Pozas Arciniega que tuvo contacto con el primer director de la escuela primaria en el año de 1969 (Testimonio, septiembre de 2019).

La primaria se instaló en el mismo lugar en donde se encuentra actualmente. Con el tiempo se fueron construyendo más salones, la cancha, la barda perimetral, el comedor y cocina escolar, sanitarios y la techumbre (Comunicación Personal, 25 de septiembre de 2019).

El preescolar se estableció en el edificio que actualmente utiliza años después de que iniciara el servicio la escuela primaria. Como ya se mencionó, antes se daban clases a niños y niñas menores de seis años en un techado que estaba donde actualmente está el auditorio, “el maestro era de Acambay, llegaba los lunes y se iba los viernes, o sábados, a veces se quedaba más días” (Testimonio, Donata Vázquez, septiembre de 2019).

Al principio era escuela preescolar de San Ildefonso, no tenía el reconocimiento de un nombre oficial, actualmente se llama *Ya nfadi* en lengua hñähñu significa el saber, era una escuelita con techo de lámina, no está como actualmente lo vemos” (Testimonio, Guadalupe Pascual, abril 2019).

La instalación de escuelas primarias y albergues en las zonas indígenas del país formó parte de la política educativa echada a andar desde el gobierno federal, el Instituto Nacional

---

<sup>20</sup> Las escuelas multigrado son aquellas en las que alumns de diferentes edades y grados aprenden juntos. (INEE, 2018)

Indigenista a finales de la década de 1970, estuvo a cargo de la construcción y funcionamiento de los albergues escolares que se instalaron en localidades donde se centralizaron diferentes servicios para la población indígena, San Ildefonso centro fue una de estas localidades centrales que brindaron servicio a la población de toda esta zona.

La primaria Escuadrón 201 daba servicio en el turno matutino. En el mismo periodo de la instalación de la primaria, empezó a funcionar el “Albergue escolar indígena Eva Sámano de López Mateos” del Instituto Nacional Indigenista (INI) en la primera mitad de la década de 1970 empezó a funcionar como parte de los proyectos de escolarización de la población indígena que se impulsó desde la administración federal a través del INI –no se logró encontrar la fecha exacta, las personas entrevistadas mencionaron diferentes fechas–, actualmente solo brinda el servicio de alimentación a los alumnos de primaria y secundaria y se le denomina como “Comedor del Niño Indígena”. Los albergues tenían el objetivo de dar acogida a los alumnos de la zona donde se les brindaba un espacio para comer, dormir, hacer tareas y desarrollar algunos proyectos que complementaran su formación, con esta acción se pretendía contribuir a elevar el nivel de escolaridad de la población indígena (CDI, 2019).

En el año de 1981 el albergue contaba con área de dormitorios; uno para niños y otro para niñas, baños, regaderas, cancha de basquetbol, zona de lavaderos y áreas verdes, cocina, comedor y un aula para desarrollar tareas, esa era la infraestructura con la que inició su servicio, el edificio aún no contaba con barda perimetral; acudían niños y niñas de los diferentes barrios de San Ildefonso, la localidad más lejana de donde acudían algunos de lxs niñxs era San Bartolo, llegaban el lunes muy temprano o domingo por la tarde y regresaban a su casa los viernes. El equipo responsable del albergue estaba integrado por una directora, dos cocineras y dos técnicos que brindaban asesorías a lxs niñxs para producir hortalizas para el autoconsumo en una zona del albergue, cuando producían excedentes lxs alumnxs iban a venderlos entre las familias que vivían cerca del albergue, cuando se difundió más la actividad entre los vecinos, ellos mismos acudían al albergue a comprar. Cuando era albergue escolar, lxs niñxs participaban en las actividades de limpieza y preparación de alimentos, la directora era quien organizaba a los alumnxs para realizar las diferentes tareas:

(...) antes sí trabajábamos (se refiere a lxs niñxs que acuden), no como ahora, la directora nos organizaba para limpiar...nos organizábamos y a unas nos tocaba ir al molino a las 4:30 de la mañana, otros a barrer, otros a lavar trastes, trapear (...) lavar las sábanas. Las cocineras nos enseñaban a cocinar, pues en nuestras casas no había nada de esto (señala las ollas y la estufa). Aquí nos enseñaron a barrer, trapear, en nuestras casas no teníamos pisos, era tierra.” (Comunicación personal, 25 de septiembre de 2019)

Había diferencias marcadas entre la vida cotidiana de los alumnos en sus casas y la que llevaban en el albergue, por ejemplo, el uso de camas, en el albergue dormían en cama, específicamente en literas y algunos niños se caían pues no estaban acostumbrados a dormir de esa forma. La persona entrevistada hizo esta comparación entre lo que aprendían en el albergue y lo que no podían aprender en su casa por vivir de manera distinta, en este sentido, el aprendizaje de la cultura externa, se daba de manera práctica y directa en la vida cotidiana del albergue; distintos hábitos de limpieza doméstica, uso de muebles ajenos, distintos, forma de dormir, formas diferentes de preparación de alimentos, de comer, de higiene personal, todas ellas actividades cotidianas y esenciales en la formación de lxs niñxs. En este sentido, es pertinente preguntarse, cuántas niñas de San Ildefonso aprendieron a “hacer el aseo” de una casa durante su estancia en el albergue, y de qué forma, esto contribuyó para que varias de ellas salieran a trabajar a las ciudades cercanas como empleadas domésticas.

El ahora “comedor” brinda alimentos (una comida) a 105 niños y niñas tanto de primaria como de secundaria, “antes venían maestras del CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) a apoyarlos para realizar las tareas, pero ahora ya no”, actualmente hay siete personas trabajando en el albergue, cuatro son contratadas por la USEBEQ y tres por la CDI (ahora INPI): el personal está integrado por ecónomas, cocineras, y un director. En 2013, el director en turno gestionó que el comedor volviera a ser albergue, que volviera a brindar el servicio de dormitorio, estancia, apoyo a tareas, etc., funcionó así por algunos años (tres o cuatro años), pero no se mantuvo porque “se dieron cuenta que todos los niños, o la mayoría, eran de la misma comunidad, ya no era necesario que se quedaran” y regresó a brindar únicamente el servicio de comedor (Comunicación personal, septiembre de 2019).

### 3.2.3 Secundaria Técnica número 24 Rafael Ramírez

Las primeras generaciones que egresaron de la primaria no tenían opción para continuar con sus estudios de secundaria en San Ildefonso:

Yo por ejemplo terminé la primaria y no había secundaria en San Ilde, tenía la oportunidad, me estaban becando para irme a Morelia con otras dos compañeras, (...) pero a nadie nos dejaron ir (...) teníamos una maestra, una excelente maestra, era de Oaxaca, llevaba pocos años aquí, pero nos estimaba mucho, y nos estimulaba mucho para seguir estudiando (...) con ella estudié 5to y 6to año, entonces nos animó mucho para que nos fuéramos y no nos dejaron ir (...) y las familias, si no estábamos acostumbradas a estudiar, menos a irse de la casa y entonces ya no fuimos, yo descansé 4 años. (Testimonio, Donata Vázquez, septiembre, 2019)

Los y las alumnas que egresaban de la primaria si querían seguir estudiando debían de trasladarse a la cabecera municipal ya que ahí se encontraba la secundaria más cercana, pero la mayoría de lxs estudiantes no contaban con los recursos suficientes para trasladarse todos los días a Amealco o para rentar un lugar mientras realizaban sus estudios, o no tenían el permiso y apoyo de sus familiares (Testimonio, Guadalupe Pascual, abril de 2019).

Por este motivo, a principios de la década de 1980, los pobladores de San Ildefonso solicitaron el servicio educativo de nivel secundaria; como resultado de las primeras gestiones lograron que se abriera un grupo que denominan como “grupo alterno”, debido a que este grupo se atendía como una extensión del servicio de la única secundaria pública con la que contaba el municipio de Amealco; Secundaria General “Moisés Sáenz” ubicada en la cabecera municipal que actualmente continúa brindando servicio a la población de Amealco. En esta secundaria se recibía a los alumnos de las diferentes comunidades de Amealco y “solo acudían los alumnos que tenían el recurso económico para cubrir el costo del traslado hasta la cabecera municipal” (Testimonio, Guadalupe Pascual, abril de 2019). Las primeras clases de nivel secundaria fueron de este modo, porque según comentan las personas entrevistadas, en San Ildefonso no había un terreno o instalaciones adecuadas para ubicar una secundaria.

La maestra Hedy Velazco Bautista<sup>21</sup> quien fuera docente de la primaria y al mismo tiempo directora del albergue indígena de San Ildefonso “Escuela albergue Eva Sámano de López Mateos” fue quien promovió, junto con algunas madres y padres de familia, la solicitud de la apertura de grupo alterno, “su apoyo fue fundamental, para contar con la secundaria”, además de que animaba y motivaba a los alumnos para que continuaran estudiando (Testimonio, Guadalupe Pascual, abril de 2019). Otras personas que también apoyaron esta solicitud fueron los maestros de la primaria: Lorenzo Juan Hilaria, Socorro Domínguez, además de personas de la comunidad como la “Señorita Mónica, se le decía así porque no se casó”, según lo informó una de las trabajadoras,<sup>22</sup> del departamento de prefectura de la secundaria técnica no. 24. La Señorita Mónica era una mujer originaria de Mesillas – otro barrio de San Ildefonso - que también participaba en las gestiones, convocando a los pobladores para que participaran en las reuniones y diligencias que llevaban a cabo para conseguir el servicio de la secundaria (Comunicación personal, septiembre de 2019).

Para abrir el grupo alterno tuvieron que reunir mínimo a 30 alumnx, por lo que se dedicaron a buscar a los egresados de la primaria de las diferentes generaciones de egresados hasta que lograron reunir el grupo, los alumnos del grupo alterno acudían a clases por las tardes en las instalaciones de la escuela primaria Escuadrón 201, una vez que terminaban las actividades de la primaria. Esta modalidad de “grupo alterno” se mantuvo funcionando durante 6 años (1983 – 1989), durante los cuales hicieron uso de diferentes instalaciones en distintos edificios; primero en los salones de la primaria como ya se mencionó, luego de los salones del albergue del INI Eva Sámano de López Mateos y luego en salón que se encuentra en la iglesia de San Ildefonso. Los alumnos de la última generación del grupo alterno (1986 – 1989) alcanzaron a utilizar los nuevos salones de la recién instalada Escuela Secundaria Técnica no. 24 Rafael Ramírez (Comunicación personal, septiembre, 2019).

---

<sup>21</sup> Hedy Velazco es la profesora que menciona Donata en su testimonio, ella es originaria de Villa Talea de Castro, Oaxaca, pueblo zapoteco de la Sierra de Juárez.

<sup>22</sup> Esta trabajadora, labora en el área de prefectura desde que inició sus servicios la Secundaria técnica no. 24, en el año de 1987.



La primera generación que realizó sus estudios de secundaria como egresados del grupo alterno de San Ildefonso fue la del periodo 1983 – 1986, la mayoría de los jóvenes de esa generación habían egresado de la primaria algunos años antes, 4 o 5 años antes, en 1979. Cuando ingresaron al primer año de secundaria, varios de ellos tenían entre 16 o 17 años. Esa primera generación estuvo integrada por 40 alumnos de los cuales concluyeron 23; nueve mujeres y 14 hombres, una de las mujeres egresadas fue Donata Vázquez quien recuerda que la deserción que hubo en el grupo fue alta porque varios de sus compañeros buscaban mantenerse o mantener a una familia, no estaban casados aún, pero tenían la responsabilidad de contribuir económicamente con su familia o estaban en planes de formar una, además de que habían perdido la costumbre de estudiar.

El horario de clases era de las 2:00 p. m. a las 7:20 p. m., los alumnos en algunas ocasiones fueron a la cabecera municipal de Amealco a tomar algunos cursos, pero la mayoría de las clases se llevaron a cabo en San Ildefonso, algunos de los maestros que tuvieron la primaria, también eran maestros de la secundaria.

A Donata la dejaron inscribirse a la secundaria porque también se iba a inscribir uno de sus hermanos y podían irse y regresar a su casa juntos “la condición era esa, si él iba, entonces yo tenía permiso de ir a la secundaria porque nos íbamos a acompañar”, puesto que el horario de salida era tarde y el camino se volvía riesgoso y para una joven de la edad de Donata era más peligroso, llegado el momento de iniciar clases su hermano le informó a sus padres que no se inscribió, pero ella sí, así que su padre y su madre aceptaron y apoyaron su decisión y ella siguió acudiendo a la secundaria, todos los días sus padres iban a “encontrarla a medio camino” para que no se regresara por la noche sola. Recuerda que en el último año de secundaria decidió quedarse a vivir en la casa con las religiosas de la Asunción, aunque desde varios años antes, desde 1979, se había integrado a trabajar con ellas, apoyando con el grupo de los niños (Testimonio, Donata Vázquez, septiembre de 2019).

Las personas que formaron parte de estos primeros grupos de egresados han tenido la oportunidad de presenciar un antes y un después de los servicios educativos de la secundaria en San Ildefonso y coinciden en decir que lo que cambió fue la edad en la que los jóvenes formaban familias, Donata explica que

Antes se formaban las familias en la primera edad, ahora la escuela los entretiene y ya no se juntan a temprana edad...con la secundaria en lugar de casarse a los 12 o a los 13, se casaban o se juntaban a los 15 o 16. (Testimonio, septiembre de 2019)

**Figura 9 Fotografía de la primera generación de egresados de secundaria del grupo alterno de la Secundaria Moisés Sáenz de San Ildefonso Tultepec Amealco**



Acervo de Donata Vázquez García, copia realizada en septiembre de 2019

Al mismo tiempo que funcionaba el “grupo alterno” de secundaria, un grupo de madres y padres de familia y docentes seguían realizando gestiones para la instalación de una escuela secundaria de San Ildefonso. En el año de 1987, lograron contar con el servicio educativo de forma independiente, ya que comenzó a dar servicio una secundaria técnica, la generación que ingresó en ese año ya no estuvo en el “grupo alterno” sino que fueron los primeros alumnos de la secundaria técnica. Una integrante de esa generación recuerda que a partir de este año dejan de usar los salones de la primaria y del albergue y se trasladan a los salones que están a un lado de la iglesia de San Ildefonso, conocidos como los “salones de los peregrinos” y dejarían de ser el “grupo alterno de la Moisés Sáenz”.

(...) yo creí llegar a ese grupo alterno, pero ingresando ya al siguiente año para la secundaria, llegamos, nos concentraron en la escuela primaria a la una, recuerdo

que llegamos ahí doce y media, una, que era el ingreso, nos dan el recibimiento pero nos dicen que ya no íbamos a estudiar ahí, que ya la primaria delegaba ya la responsabilidad a las autoridades para que atendieran esa necesidad de un derecho a la educación, y ahí pues nos enviaron (...), ya habían conseguido previamente las instalaciones del salón de peregrinos de la iglesia de la comunidad que es la iglesia de San Ildefonso y ahí pues fue donde nosotros iniciamos al día siguiente después del recibimiento pues nos llevaron allá. (Testimonio, Guadalupe Pascual, abril de 2019)

Para el inicio de clases en el salón de los peregrinos, los directivos de la escuela primaria donan algunos mesa - bancos, y entre los docentes, padres y madres de familia, llevaron el mobiliario y todo el material al salón de la iglesia, el salón de los peregrinos, pero no tenía las condiciones adecuadas para tomar clases, era un salón grande “tipo auditorio”, estaba techado con láminas de chapopote, y tomaban clases dos grupos al mismo tiempo, (35 alumnos en cada grupo) el grupo A ocupaba la parte este y el grupo B la oeste.

El primer día de clases los acomodaron a los dos grupos mirando hacia diferente lado: uno hacia la pared oriente y el otro hacia la pared poniente. Cada uno con un maestro diferente, no se podía poner atención ya que “se escuchaba la clase del otro grupo”. Entonces los docentes les pidieron a los alumnos que en el transcurso de la semana cada uno fuera llevando cartones. “Al principio pensé que era para hacer un trabajo en alguna de las clases, pero no, la meta era hacer un muro”, cuando reunieron suficientes cartones, hicieron una pared para dividir el salón en dos partes, unieron las cajas con hilos y alambres, sostenidos con palos de madera que se colocaron junto a los muros laterales del salón. No podían hacer una construcción de forma permanente haciendo uso de materiales de construcción como el adobe o la piedra ya que ese salón se usaba para dar albergue a los peregrinos que iban de Amealco a la Villa en el mes de julio, por lo que no podían hacer ninguna modificación,

los peregrinos llegaban y se metían en ese salón, ahí se quedaban en sus tapetitos o con la cobija en el suelo, en una hilera (...) modificamos el recibimiento de esa época de los peregrinos esos dos años, las familias de la comunidad bajaban para pedir ropa o comida y sí nos daban, y ellos ya venían como que condicionados de

que llegaban a San Ilde y tenían que donar ropa a las familias, entonces no se podía hacer nada porque era una propiedad de la iglesia de San Ilde. (Testimonio, Guadalupe Pascual, abril, 2019)

El primer director de la secundaria –Profesor Inocente Cortés Santos-, solicitó permiso al mayordomo de la iglesia y al delegado de ese entonces para colocar ese muro de cartón:

no podíamos hacerlo sin darle aviso a nuestra organización, que era la iglesia, la mayordomía, ya cuando dieron permiso, a la semana fue cuando hicimos esa pared, cuando acondicionamos los salones (...) En ese muro se dejó una parte para crear una puerta, los alumnos de ambos grupos usaban esa puerta, era necesario para salir al sanitario, en ese tiempo la iglesia solo tenía una letrina, le echábamos tierra o cal cuando había o salíamos al baño a una cerca que estaba a unos 200 metros de la iglesia (por donde ahora está la tortillería). Los maestros eran la maestra Hedy Velázquez (sic), Lorenzo Juan Hilaria, Saúl Fabela, Leticia Sánchez Trejo (área de prefectura) y para los honores o bailables todos bajábamos a la cancha, la iglesia tenía una cancha de básquetbol al frente (...) era un espacio multicultural, todos lo usaban, si la primaria iba a realizar un bailable ahí lo hacían, la primaria no tenía un espacio para eso, era tierra, no había un espacio para eso. (Testimonio, Guadalupe Pascual, abril, 2019)

Las clases no se llevaban a cabo en las mejores condiciones ya que el salón de los peregrinos estaba a un lado del atrio que en ese entonces era el cementerio, “además de que la campana sonaba todo el día”, comenta la encargada de prefectura, y a veces trabajaban entre el humo que salía de las fogatas donde calentaban los alimentos de los cargos, “cocinaban en la parte de enfrente de los salones y las ventanas ni vidrios tenían” (Comunicación personal, septiembre de 2019).

Estuvieron usando durante dos años y medio “el salón de los peregrinos”, hasta que construyeron en el terreno donde actualmente se encuentra la Secundaria no. 24, dos salones y el área de la dirección. El director decía “no quiero estar aquí con mis niños”, y aunque todavía había madera y basura de la construcción en las nuevas instalaciones, el director decidió cambiarse al nuevo edificio, aunque él personalmente tuviera que encargarse de la limpieza, hasta entonces la escuela fue “bautizada” como Escuela Secundaria Técnica No. 24 Rafael Ramírez, la primera generación fue la del periodo 1987 –

1990 (Comunicación personal, abril de 2019). No podemos pasar por alto lo significativo que resulta que la escuela lleve el nombre del profesor que expuso los fundamentos teóricos de la castellanización de los pueblos originarios de México; Rafael Ramírez, maestro normalista que en 1921 formó parte de la recién creada Secretaría de Educación Pública junto con José Vasconcelos y que inició su labor a través de las Misiones culturales. Ramírez, quien fue profesor normalista, consideraba que a través de establecer el idioma castellano como el idioma nacional se lograría la unificación del país (De la Peña, 1998).

**Figura 10 Cuadro de la primera generación de la Escuela Secundaria Técnica No. 24, Rafael Ramírez**



Acervo personal, septiembre de 2019.

A partir de ese año en la secundaria se “ha dado servicio a muchas generaciones cuenta con 30 años de servicio a la comunidad” (Testimonio, Guadalupe Pascual, abril, 2019). Actualmente acuden alumnos de los diferentes barrios de San Ildefonso, pero también de otras localidades y delegaciones del municipio de Amealco, así como del vecino estado de México.

Para poder construir el edificio de la secundaria las personas de la comunidad: padres, madres de familia y docentes buscaron “un donador de terreno”. Realizaron

reuniones con funcionarios municipales y estatales quienes les informaron que para contar con el servicio de la secundaria era indispensable que hubiera un terreno para la construcción del edificio, entonces se dedicaron a buscar quien donara. En una de estas reuniones de acuerdos se dijo que:

San Ilde merecía una escuela propia, una escuela secundaria y se buscó quien donara, aunque había varias familias que se interesaron en donar, ninguno de los terrenos ofrecidos cumplía con las dimensiones que solicitaban para su construcción, aunque tuvieran la intención de donar no lo lograron, aparte para muchas familias el donar un terreno era donar su único patrimonio. La dimensión que pedían era una hectárea y media o dos, en las reuniones decían que, si no entregaban ese terreno, la secundaria la pueden cambiar a otra comunidad del municipio y San Ildefonso no tendría esa escuela, pierde esta oportunidad. (Testimonio, Guadalupe Pascual, abril, 2019)

Una vez que fue aprobada la instalación de una secundaria para San Ildefonso, los funcionarios que autorizaron la secundaria, (personal de la SEP o la USEBEQ), les dieron a las personas de la comunidad un mes de plazo para conseguir un terreno que cumpliera con las características solicitadas para la construcción del edificio de la nueva escuela. Uno de los padres de familia que estuvo involucrado Genaro Pascual, recuerda que el grupo que estaba realizando la gestión estaba integrado por “60 o 70 familias de San Ildefonso”, el delegado municipal y docentes, todos ellos se encargaron de contactar a tres propietarios de tres terrenos, que podían ser utilizados para la construcción del edificio de la secundaria (Testimonio, septiembre, 2019).

Se dieron a la tarea de visitar los terrenos para revisar las condiciones de cada uno y encontraron que el primer terreno, ubicado por el barrio de Mesillas, era de dos hectáreas, pero no contaba con camino y para llegar hasta allá había que cruzar un arroyo que en tiempo de lluvias crecía haciendo imposible el acceso, además no tenía servicio de agua ni de luz, por lo que fue descartado. El segundo terreno que fueron a ver, fue el “de uso comunitario” del ejido San Ildefonso, es el terreno donde actualmente está ubicado el edificio del Cobaq 28, y aunque tenía camino de acceso – puesto que ya estaba construida la carretera a Aculco-, no contaba con servicios, por lo que también se descartó su uso. El tercer terreno -donde actualmente se encuentra el panteón (por la zona del Calvario)- cubría

todos los requisitos por su dimensión y por contar con vías de acceso y servicios. Al parecer era el terreno indicado, hicieron negociaciones con los dueños, a los cuales se les ofreció un terreno a cambio ya que no contaban con dinero para comprárselo, sin embargo el dueño no estuvo de acuerdo con el terreno que le ofrecieron a cambio y decidió no donar. Mientras tanto, el plazo que les habían planteado para esta gestión se terminaba, y el presidente municipal en turno les informó que "...si no conseguían el terreno, la secundaria se iría a Tolimán" (Testimonio, Genaro Pascual, septiembre, 2019).

El presidente municipal le preguntó al señor Genaro Pascual Martínez si él tenía un terreno con las características requeridas. Él tenía uno, pero no con las dimensiones requeridas, era de menos de una hectárea, dieron aviso de esta opción a los funcionarios de educación quienes de inmediato fueron a ver el terreno que, por su ubicación, vías de acceso y por contar con los servicios de luz y de agua fue aceptado, aunque no cumpliera con las dimensiones requeridas para construir las instalaciones de la secundaria. El señor Genaro Pascual aceptó donar el terreno y a modo de retribución se le ofreció el empleo de conserje en la misma secundaria:

si lo hubiera vendido, me dan dinero, pero ese dinero se va, pero me dieron un trabajo y me pagaban quincena por quincena y ahorita ya estoy jubilado y me dan mi pago cada mes (...) Ese mismo día fuimos a Amealco a firmar con un notario la donación del terreno y al otro día llegó el material y empezaron a construir. (Testimonio, Genaro Pascual, 20 de septiembre de 2019)

Donar el terreno, significaba quedarse sin patrimonio, y tal vez enfrentar conflictos con los miembros de su familia,

Una tarde reunió a la familia, reunió a los abuelos, apóyenme, no quiero que me juzguen ni que me digan porqué lo hice, simplemente les estoy comunicando que el terreno que me heredaron lo estoy donando para la escuela, se refería más a mis abuelos (...) y en un momento dado mis abuelos le decían "qué hiciste porque ese terreno lo ibas a donar a tus hijos", sin embargo, él ya había tomado la decisión, ya están los papeles de reconocimiento, yo no me siento mal por haberlo hecho, al contrario ni espero que la gente me lo agradezca, (...) en un futuro, decía, a lo mejor mis hijos, nietos y bisnietos van a estar ahí, él lo veía porque su familia iba a estar ahí, ya con el tiempo mis abuelos ya lo aceptaron, después ya no hubo tanta

crítica hacia él (...) Les dijo: respeten mi decisión, yo no me siento mal porque lo haya hecho. Con el tiempo lo aceptaron, actualmente la gente mayor que ve a mi papá, le dan ese aprecio de que donó algo por la comunidad, mi papá se llama Genaro Pascual Martínez, pero la herencia la recibió de mi abuelo Hipólito Pascual y mi abuelita Marciana Martínez Vázquez (...) la USEBEQ, en ese tiempo la SEP le dijo vamos a reconocerle a don Genaro por su trabajo y le dieron ese trabajo de intendencia, y actualmente ya está jubilado, se dedica a otras actividades. (Testimonio, Guadalupe Pascual, abril, 2019)

La construcción del edificio se realizó de enero a marzo de 1990, en abril de ese año terminaron de construir dos salones y la oficina de la dirección, les entregaron la escuela y pudieron entrar a tomar clases en los nuevos salones a finales de marzo o principios del mes de abril de ese año,

veníamos bien contentos, de allá abajo (del salón de peregrinos) nos avisan que ya podíamos nosotros ingresar a nuestras aulas pues ya salimos contentos y felices porque llegábamos a una escuela nueva, salón nuevo, con el mobiliario nuevo (...) esto era una milpa grande (lo dice señalando los salones de la secundaria que están ubicados hacia el sur) y de esa milpa se veía un terreno hacia abajo, con algunos nopales silvestres (...) durante ese tiempo los maestros nos organizaron para reforestar, hay todavía árboles que son de esa reforestación. (Testimonio, Guadalupe Pascual, abril, 2019)

Actualmente la secundaria cuenta con 15 grupos, 22 docentes y 552 alumnos, a los que ya no ha habido necesidad de ir a buscar a sus casas tal como se hacía en los primeros años cuando lxs maestrxs y prefectxs de la secundaria dedicaban los primeros meses del ciclo escolar para ir a buscar a lxs egresadxs de primaria a sus casas y tratar de convencerlos para que se inscribieran en la secundaria. Platicaban con su mamá o papá para que los dejaran acudir a la escuela. “Caminaban por los barrios de San Ildefonso con una varita en la mano para ir a buscar alumnos a sus casas”, dijo una de las religiosas de la Asunción que le tocó ver cómo andaban los maestros buscando a los niños de “casa en casa con una varita en la mano” (las tres religiosas que participaron en la entrevista se ríen), - y para qué la varita, pregunté -pensé que para espantar a los niños o para obligarlos a acudir a



la escuela, pero no, era para ahuyentar a los perros, “allá los perros son un problema” (vuelven a reír) (Testimonio, septiembre, 2019).

En la secundaria se han instalado y construido otros servicios y edificios como un auditorio con cancha de basquetbol y gradas, laboratorios, salón de HDT (Habilidades Digitales para Todos) o aula digital, un salón para alumnxs con capacidades diferentes, cocina y comedor del programa “Desayunos en caliente”, 15 salones, una cooperativa, patio central, sanitarios para hombres y mujeres, barda perimetral, almacén y áreas verdes; aunque con la construcción de las nuevas aulas y servicios “se reducen los espacios de convivencia de los alumnos, como las canchas de futbol o básquet” (Testimonio, Guadalupe Pascual, abril, 2019), sin embargo, el número de alumnos inscritos y las necesidades de nuevos espacios hacen inevitables estas modificaciones del espacio. Al igual que en la primaria la cantidad de niñas que acuden y concluyen la secundaria es un poco mayor que la de los niños, y en esto hay una similitud con las cifras nacionales, la proporción es de 52% mujeres y 48 % hombres<sup>23</sup>. Incluso las calificaciones y los promedios más constantes en aprovechamiento son de mujeres “cuando damos reconocimientos, diplomas, cartas de felicitación a los papás al término del bimestre se entregan a más niñas que a niños...” (Testimonio, directora de la secundaria, abril de 2019).

Actualmente existen diferentes programas que se ofrecen a la población escolar provenientes de los tres ámbitos de gobierno, estos coinciden en tener como objetivo apoyar a lxs estudiantes para que permanezcan y logren concluir con sus estudios de nivel básico. Además de los programas de becas de empresas privadas como el banco BBVA y organizaciones de la sociedad civil. Gobierno del estado lleva a cabo un programa donde se les entrega a lxs estudiantes uniformes deportivos y útiles escolares, la Conaliteg - dependencia de gobierno federal- proporciona libros de texto los cuales se entregan a los estudiantes de secundaria desde 1996, pero no son para todas las asignaturas, por ejemplo, artes, tecnologías y educación física no tienen libros de texto (Idem).

---

<sup>23</sup> Según los datos estadísticos de la Unidad de Servicios para la Educación Básica del Estado de Querétaro (USEBEQ), en el estado de Querétaro en el ciclo escolar 2017 – 2018 la proporción de alumnos inscritos en secundaria, según su sexo es de 50.6% para las mujeres y 49.4 % de hombres. Fuente USEBEQ <https://www.usebeq.edu.mx/PaginaWEB/Estadistica/IndexEstadisiticas> documento: Índice de eficiencia educativa secundaria fin de ciclo 2017 - 2018. Consultada el 11 de noviembre de 2019

En el ciclo escolar 2018 – 2019, lxs alumnxs de la secundaria recibieron apoyos de programas sociales de la administración estatal como “Ver bien para aprender mejor” por el que se entregaron lentes a 185 alumnos, otro en el que les dieron zapatos a lxs alumnxs, pero fueron “unitalla para secundaria”, zapatos del número 24 – 25 y 26, “algunos niños los dejan abandonados (...) no los usan porque o les quedan muy chicos o muy grandes” (Ídem).

Otro programa, que lleva funcionando varios años, también de la administración estatal “Desayunos en caliente que coordina el DIF” y funciona con la participación de las madres de familia quienes se organizan por grupos para elaborar alimentos, administrar la despensa y la cuota de recuperación que se cobra a los alumnos por el almuerzo (10 pesos). Hay niñxs que reciben un tipo de beca alimentaria y no pagan este almuerzo en el comedor escolar, también en la cooperativa se otorgan becas de este tipo. Además, recibieron apoyo de un programa de gobierno federal el cual consistió en la instalación de bebederos y un sistema de filtración, y su mantenimiento durante un año, al concluir el año, los padres y madres de familia serán los que se encarguen de dar este mantenimiento. Además, la Comisión Estatal del Agua instaló un sistema de captación de agua de lluvia que se utiliza para el servicio de los sanitarios y para regar las áreas verdes (Testimonio, directora de la secundaria, abril de 2019).

Existen también programas que otorgan becas a lxs alumnxs, por ejemplo, las de la Unidad de Servicios para la Educación Básica del Estado de Querétaro (USEBEQ) son “cuatro o cinco en la escuela”, se les otorgan \$350 pesos mensuales, también están las becas del banco BBVA, pero estas se entregan a los alumnos de sexto de primaria y ya llegan a la secundaria con este apoyo. También cuentan con las becas de Prospera, aunque en este 2019, no se tiene claridad sobre la forma en la que “va a operar con el nuevo gobierno”, esta beca la recibían la mayoría de los alumnos, tal vez unos 400 alumnos recibían ese apoyo “para la salud, alimentación y educación”. Contaban con las becas Tsuni para las niñas indígenas “(...) pero desde el ciclo pasado ya no supimos que pasó con las becas, ya no hubo información” (Ídem).

Los gastos que realizan las familias al inscribir a sus hijxs son: la cuota de padres de familia \$300.00 pesos al año por familia, según la información brindada por la directora de la

secundaria, con este recurso se le da mantenimiento a la escuela, se compran productos de limpieza para salones y baños, además de jabón para las manos, papel de rolo, también se compra papelería y los artículos del botiquín. Este recurso lo administran los padres de familia son ellos quienes se encargan de rendir cuentas a la comunidad escolar.

Otro gasto que realizan las familias al ingresar a la secundaria es la compra del uniforme escolar “de diario”: falda, blusa y suéter para las niñas, pantalón, camisa y suéter para los niños. A veces en algunas materias se realizan proyectos en donde se pide una cuota, pero no es un gasto que se realice de forma periódica o fija. Al conocer la cantidad de apoyos que existen para los jóvenes estudiantes el comentario de una de las entrevistadas se vuelve muy pertinente y cobra sentido: “...antes era extraño el pensar en seguir estudiando y ahora ya no dicen los papás, no te vas (a la escuela) porque no tengo, los jóvenes también se mueven, buscan apoyos” (Testimonio, Donata Vázquez, septiembre, 2019).

Para informar a los estudiantes que concluyen la secundaria sobre las alternativas para continuar estudiando el bachillerato, se realizan reuniones donde participa personal de las escuelas de nivel medio superior quienes brindan información sobre los requisitos, trámites y fechas de los procesos de admisión. Principalmente acude personal del Cobaq 28, de San Ildefonso, del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), y del Cobaq 2 ambos ubicados en la cabecera municipal. En el ciclo escolar 2018 - 2019 se integró a la oferta educativa la preparatoria de la Universidad Autónoma de Querétaro (Testimonio, directora de la secundaria, abril, 2019).

En los primeros años “costaba mucho mandar a los hijos a la escuela”, por eso la secundaria no era vista como una opción para muchas de las familias de San Ildefonso, pues para conseguir los uniformes o los libros era necesario ir a la capital del estado o a la ciudad de México: “La gente no tenía recursos y por eso no mandaban a sus hijos a la escuela, pero iban los maestros a buscarlos a sus casas” (Testimonio, Genero Pascual, 20 de septiembre de 2019). Además de la situación económica otro de los motivos que dijeron las personas entrevistadas, para no mandar a los jóvenes a la secundaria, especialmente a las mujeres, era que no estaban acostumbradas a usar pantalón y en la secundaria los días que daban educación física debían de usar un pantalón para hacer deporte. Ir a la escuela las

obligaba a cambiar la forma en la que estaban acostumbradas a vestir y a mirar su cuerpo, en las entrevistas también mencionaron, de forma constante, que no se mandaba a las mujeres a la secundaria, porque se tenía la idea de que “las mujeres se van a casar y las van a mantener, no necesitan estudiar” (Comunicación personal, septiembre de 2019). Esto puede ser una de las razones por las cuales en las primeras generaciones la cantidad de hombres que concluían sus estudios de secundaria era mayor que la de las mujeres, sin embargo, como se expuso en párrafos anteriores, actualmente la proporción de mujeres que concluyen sus estudios de secundaria es mayor que la de los hombres.

### 3.2.4 Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro, plantel 28 (Cobaq 28)<sup>24</sup>

El servicio educativo de nivel medio superior para San Ildefonso se empezó a gestionar a partir del año 1995, año en el que inician las clases del bachillerato en la Delegación de Santiago Mexquititlán con la apertura del Emsad 5 (Educación media superior a distancia, plantel no. 5) La Educación Media Superior a Distancia según la descripción que brinda la Secretaría de Educación Pública, “es una opción educativa no convencional, de calidad, que fundamenta su acción en el empleo de diversos medios (material impreso, videos, televisión, etc.) y la asesoría grupal e individual. Se ofrece a comunidades lejanas en las que existe **baja densidad de población**<sup>25</sup>, que no cuentan con otra opción educativa.” (Secretaría de Educación Pública, [SEP], 2019). Este hecho impulsó a algunos pobladores de San Ildefonso a iniciar las gestiones y a organizarse para contar con ese servicio educativo, uno de los comentarios era que, si Santiago Mexquititlán, que también es una delegación indígena con una cantidad similar de habitantes a San Ildefonso, contaba ya con el servicio por qué San Ildefonso no (Testimonio, Pablo Segovia, abril de 2019).

Pero fue hasta algunos años después, en 1999 cuando se dio un proceso de organización a largo plazo en San Ildefonso, en torno a los servicios educativos, esto fue

---

<sup>24</sup> Para los fines de este escrito usaremos el nombre de Colegio de Bachilleres para referirnos al “organismo público descentralizado del Poder Ejecutivo del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propios, creado el 19 de julio de 1984”, y para referirnos al plantel de San Ildefonso se usará el término, Cobaq 28. Información recuperada de [http://www.cobaq.edu.mx/acerca\\_de\\_cobaq.html](http://www.cobaq.edu.mx/acerca_de_cobaq.html), 23 de octubre de 2019

<sup>25</sup> Las negritas son mías ya que Santiago Mexquititlán es una de las delegaciones con mayor población, incluso que la cabecera municipal, y el servicio que se otorgó en un inicio fue el de educación a distancia.

uno de los resultados de un trabajo de investigación - acción llevada a cabo por habitantes de la localidad e integrantes de una asociación civil que empezó a trabajar en San Ildefonso en la segunda mitad de la década de 1990 a partir de una invitación que hicieran las religiosas de la Asunción establecidas en la misión de San Ildefonso.

Para comprender cómo se llevó a cabo el proceso de gestión del bachillerato es necesario vincularlo al del Instituto Intercultural Nõño, además de conocer cómo se integró y participó el grupo de religiosas de la Congregación de la Asunción. En el total de las entrevistas que se realizaron para esta investigación este grupo fue nombrado y reconocida su participación. Es evidente su intervención y presencia entre la población de San Ildefonso por lo que a continuación se hace un breve relato construido, principalmente, a partir de dos entrevistas realizada con tres religiosas de la Congregación que trabajaron en la misión de San Ildefonso, dos de las entrevistadas fueron las primeras que trabajaron en la misión durante los primeros años de su llegada. Además, se realizó una entrevista con una religiosa que se encontraba en la ciudad de México a través de una llamada telefónica. También se retomó información documental: impresos y páginas web, material audiovisual, tesis,<sup>26</sup> así como información de las entrevistas realizadas a otros agentes involucrados en el ámbito escolar de la delegación.

### **3.2.5 Sobre la misión de la Congregación de las Religiosas de la Asunción**

La misión de la Asunción en San Ildefonso fue establecida en 1975 por la Congregación de las Religiosas de la Asunción, un grupo de religiosas, católico, fundado en Francia en el siglo XIX. Esta congregación se estableció en México en 1954 y en el año 1966 inician su labor educativa en el estado de Querétaro con la apertura de un colegio en la ciudad de Querétaro, en el año de 1975 son invitadas por el entonces seminarista Florencio Olvera Ochoa – actualmente Obispo emérito -, a que fueran a conocer San Ildefonso, “un lugar olvidado”, les dijo. Desde su llegada a San Ildefonso en el año de 1975 y hasta 2016 año en el que cierran la misión, realizaron diferentes acciones con el objetivo de apoyar a los habitantes de la zona.

---

<sup>26</sup> Hurtado, J. (2012), IDEAR, Diagnóstico, documento interno (s. f.), <https://asunciongro.edu.mx/>, <https://religiosasasuncionmexico.org.mx/>, Congregación de la Asunción, México, video 2014 memoria de 40 años.

Durante ese primer año, visitaban San Ildefonso cada fin de semana con un grupo de jóvenes estudiantes del colegio de Querétaro, periodo en el cual realizaron trabajo de evangelización en la iglesia de San Ildefonso, así empezaron a conocer el lugar y a sus pobladores. Después, durante los primeros meses de estancia en San Ildefonso se dedicaron a conocer los barrios, “a caminar”. En la entrevista, las tres religiosas que participaron, mencionaron que cuando llegaron a San Ildefonso pensaron que no había casas pues las milpas las tapaban, estaban muy dispersas, eran de piedra y lodo. En las casas, las personas guardaban sus cosas en ollas grandes de barro –todavía se pueden ver esas entre las piezas de alfarería que hacen- y eran las pocas cosas de alfarería que antes hacían ahí. Recuerdan que las mujeres estaban descalzas, con la cara tapada con el rebozo, la mayoría hablaba hñöhño y solo algunas, también, español (Testimonio, Religiosas de la Asunción, septiembre, 2019).

En esos primeros años hicieron las gestiones para establecer la misión en San Ildefonso centro, las primeras en llegar fueron cuatro hermanas quienes se quedaban a dormir en la sacristía de la iglesia de San Ildefonso, después en 1977, gracias a que recibieron algunas donaciones, pudieron construir “la misión”, recuerdan que esa casa llegó a funcionar como “casa de acogida” para las mujeres que vivían violencia en sus casas, recuerdan que en la madrugada llegaban con sus hijos porque el marido las había corrido de sus casas o las había golpeado, entonces ellas las dejaban entrar. Prepararon un espacio en la sala donde ponían papas para que ahí se quedaran con sus hijos, y solo se iban hasta que llegara el marido acompañado por el delegado, quien era el responsable de hablar con el marido, de reprenderlo y buscar que se llegara a una conciliación (Ídem).

Las religiosas dividen en dos etapas el trabajo que realizaron con pobladores de San Ildefonso; la primera, que corresponde a los primeros años de su estancia y de haber construido “la misión”. En esos primeros años contaron con el apoyo del padre Botey<sup>27</sup> quien les capacitó, “entonces se integraron pequeñas cooperativas”. Uno de estos grupos estuvo integrado por mujeres para hacer bordados, otro de hombres para la alfarería.

---

<sup>27</sup> Francisco Botey, misionero Escolapio, que trabajó en la zona de Maconí, en el municipio de Cadereyta, Querétaro desde la década de 1970

En la primera etapa que refieren, construyeron salones en los que instalaron equipamiento para talleres de oficios; máquinas de coser, hornos para dar talleres de panadería, carpintería. Apoyaron el establecimiento de una tienda Conasupo (Compañía Nacional de Subsistencias Populares, tienda de abasto popular financiada con recursos de la administración federal) y la instalación de un molino de nixtamal, esta etapa comprende desde el año 1975 a 1998.

Con el grupo de mujeres el objetivo era realizar bordados, “nosotras no empezamos la misión evangelizando, dijimos que íbamos a hacer lo que ellos pidieran así que al ver la pobreza y lo que nos comentaban las señoras, iniciamos con actividades productivas” (Testimonio, Religiosas de la Asunción, septiembre de 2019). El primer trabajo que realizó el grupo fue confeccionar trapos para la empresa Tremec establecida en la ciudad de Querétaro, esta empresa requería 500 trapos para limpiar sus máquinas cada determinado tiempo, un padre de familia del colegio de Querétaro fue quien hizo el contacto y les pidió este trabajo a las religiosas, pero como en la misión solo contaban con una máquina de coser, les pidieron a las señoras que los elaboraran a mano. Lograron entregar el pedido a tiempo y así continuaron trabajando, luego realizaron bordados que vendían a un grupo de mujeres voluntarias que trabajaban con el Sistema Estatal DIF. Recuerdan que cuando se reunían a trabajar cada señora llevaba en promedio tres hijos pequeños, uno en la espalda cargado en el rebozo, y los otros dos que se colgaban de su falda, eran muchos y no les permitían trabajar por lo que las religiosas decidieron integrar un grupo con los niños y niñas que iban con sus mamás, y como contaban con un espacio en la casa, pudieron trabajar ahí mismo con ellos, a este grupo le llamaron “La casa del niño”, acudían un promedio de 30 o 40 niños,

ahí les enseñamos a tomar leche a comer, había una desnutrición muy fuerte, por lo que, a las señoras también les enseñamos a preparar diferentes alimentos, ellas solo cocinaban frijoles y sopa de fideos, el DIF de Querétaro nos apoyó con los desayunos, ahí nos daban nutriléche. Empezamos haciendo una ollita (la religiosa que comenta, separa sus manos como mostrando un recipiente de dos litros) la leche la tiraban y las galletas o mazapanes de chocolate que venían en los desayunos las usaban para jugar, se las aventaban entre ellos. (Testimonio, Religiosas de la Asunción, septiembre, 2019)

En ese entonces una de las religiosas de la Asunción y una niña de Sanilde, Donata Vázquez, eran quienes se encargaban de trabajar con este grupo. “La casa del niño” funcionaba en dos turnos, por la mañana organizaban juegos, dibujaban y les daban de desayunar y por la tarde les daban catecismo.

Me fui con las religiosas a ayudarles ahí, desde el 79 empecé a integrarme con ellas, digo, iba y venía pero andaba mucho con ellas por allá, y ahí me interesó mucho o ellas sembraron en mí una semillita del espíritu cooperativo, empezamos a integrarnos con varios grupos de varios lugares y andábamos de allá para acá, yo no entendía mucho, (...) era una chiquilla que no sabía pero, ahí iba (se ríe), de los contactos que tuvimos ahí me gustó mucho el trabajo de la herbolaria, el trabajo con mujeres, (...) era acompañarlas en el trabajo con las mujeres, pero también acompañar para un grupo de niños, llevaban el método Montessori y tenían un grupo, no era un kínder, pero sí era un grupo que estudiaba con ese método, yo también lo aprendí lo más que pude para poder estar con los chiquillos (...) había una religiosa siempre pero luego ya me dejaban por ai solita con los chiquillos y llegamos a... o se llegó más bien a tener un grupo de 60 chiquillos de todos tamaños. (Testimonio, Donata Vázquez, septiembre, 2019)

Con las mujeres, aparte del trabajo de costura, hablaban de temas de higiene y nutrición. Les enseñaron diferentes formas de preparar los nopales, a preparar soya y también a leer y a escribir. En esos años Donata había concluido sus estudios de primaria y parte de su tiempo lo dedica a trabajar con las Religiosas de la Asunción, luego se abrió la oportunidad de estudiar la secundaria y fue el tiempo en el que comienza a interesarse por la vida religiosa, algunos de los días que acudía a clases a la secundaria en San Ildefonso, se quedaba en la casa de las religiosas (Testimonio, Donata Vázquez, septiembre de 2019).

En un principio a las hermanas les decían “enchunfus” para diferenciarlas como personas que nos son ñõhño, (*nxumfõ* = mujer mestiza en lengua hñõhño) entonces las hermanas decidieron mandar a hacer sus vestidos de manta con bordados, iguales a los de las mujeres de San Ildefonso para usarlos de manera cotidiana: “vestidos como los de ellas” comentan que con este cambio en su ropa empezaron a ser más aceptadas.

A partir de que comenzaron a usar la vestimenta sintieron que se integraron, que la población de San Ildefonso las integró más, pero al mismo tiempo, en otros lugares, fuera



de San Ildefonso, empezaron a vivir situaciones de discriminación, como las ocasiones en las que se subían a los autobuses en Amealco para ir a Querétaro, recuerdan que a todas las mujeres de San Ilde les decían que se sentaran en la parte de atrás del autobús aunque los lugares de adelante estuvieran vacíos, o la ocasión en que una de las hermanas que vestía el traje de San Ildefonso entró a la tienda de El Sol en la ciudad de Querétaro y el vigilante le pidió que se saliera, le dijo que el gerente le mandaba pedir que se saliera, la hermana insistió en que iba a comprar una sombrilla, que traía dinero para pagar, pero el vigilante volvió a pedirle que se saliera, que eran órdenes del gerente, entonces tuvo que salirse de la tienda. “Si en ese momento hubiera estado el tema de los derechos humanos, la hermana hubiera hecho una gran demanda.”, recuerda una de las religiosas. Se discriminaba a las personas ñöhño de San Ildefonso, era muy evidente en el servicio de transporte, como cuando levantaban a las señoras para que se sentaran otras personas que subían al camión en Amealco (Testimonio, Religiosas de la Asunción, 6 de septiembre de 2019).

Durante esa etapa sucedió un fenómeno meteorológico, “una helada negra” que cayó en la región de San Ildefonso y afectó todos los cultivos de ese año y fue más devastadora porque cayó cuando ya estaba grande el maíz y ya no pudieron volver a sembrar. Según lo registrado por el INEGI (1997), en el cuaderno estadístico municipal de Amealco, el año en el que se registraron más “Días con heladas”, fue 1987 con un total de 31 días, uno de ellos fue un día en abril, tiempo en el que la mayoría de las parcelas están sembradas y las plantas crecidas.

Las religiosas comentaron que una helada negra cae por la madrugada, congela las plantas y al amanecer tienen un color verde “muy raro y cuando sale el sol bien y les da de lleno, las plantas se mueren” recuerdan que esa helada acabó con todo. “Buscamos no ser paternalistas en nuestro actuar, pero en esa época era urgente ayudar” (Testimonio, religiosas de la Asunción, septiembre, 2019).

Otra de las acciones que iniciaron en esa primera etapa fue un programa de becas para estudiantes de San Ildefonso llamado “Becas Asunción”, con el objetivo de apoyar a estudiantes de escasos recursos económicos, de todos los niveles escolares. A partir del año 2011 se hace cargo del programa una religiosa con formación en trabajo social y realiza algunos cambios, integra acciones de formación humana y contra las adicciones, a cambio

los estudiantes debían de realizar un servicio, principalmente dando pláticas o talleres en diversos temas, salud, sexualidad, prevención de adicciones. Este programa sigue funcionando en el año 2019 y está a cargo de dos mujeres catequistas de San Ildefonso (Testimonio, Religiosa Hermana María Félix, septiembre, 2019).

La segunda etapa de la estancia de las religiosas se ubica a partir de los años 1998 – 1999, y años en los que contactaron a un padre de familia del colegio de la Asunción de Querétaro quien formaba parte de una asociación civil: IDEAR A. C., la hermana provincial de la congregación lo conoció y lo invitó a San Ildefonso y comenzaron a trabajar, hicieron primero un estudio para saber qué se podía hacer, qué había, qué se necesitaba, sus tradiciones (Testimonio, religiosas de la Asunción, septiembre, 2019).

Como resultado de esta intervención, de acuerdo con lo comentado por las religiosas, se desarrollaron varias acciones para impulsar actividades económicas, desarrollar proyectos productivos y de servicios entre las que destacan:

- Mejorar el proceso de extracción de sillar, con maquinaria adecuada lo que provocó que más personas se dedicaran a esta labor.
- Como ya estaba construida la carretera se promovió la formación de una cooperativa de transporte “combis”, puesto que antes solo había dos camiones viejos y alguna combi particular para dar este servicio.
- Integración de una cooperativa de ahorro y préstamo para financiar proyectos productivos, esta no funcionó por mucho tiempo ya que las personas que pidieron los préstamos no los pagaron “estaban acostumbrados a que todo se les regalara”.
- Una religiosa española de la congregación trabajó un tiempo con las mujeres de San Ilde capacitándolas en la producción y diseño de nuevos productos de alfarería, pero una vez que estuvieron capacitadas, “sus maridos, no las dejaron continuar en el proyecto”, por lo que desde su experiencia había sido muy difícil echar a andar los proyectos de alfarería y en general los proyectos colectivos, iniciaban, pero no se mantenían.
- Las personas que participaban en la asociación civil decían que “El progreso económico va acompañado de la educación” la formación y capacitación en

cooperativismo, por lo que se organizó a las personas de la localidad para gestionar el bachillerato y un centro de estudios superiores.

- Se creó una fábrica de pisos “Decora y Construye” que un tiempo le vendió pisos a Porcelanite “con gran prosperidad”, pero al dejar de venderle a esta empresa ha ido disminuyendo su producción.
- Otro proyecto fue un criadero de perros que vendían a las tiendas Mascota.

Estos dos últimos proyectos y el de educación fueron los que se mantuvieron por más tiempo, el de educación se mantiene vigente a través del Instituto Intercultural Ñoñhō (IINÑ) (Testimonio, Religiosas de la Asunción, 6 de septiembre de 2019).

En el relato de las religiosas de la Asunción se menciona a la consultora IDEAR A. C., como un agente importante para dinamizar acciones y proyectos en San Ildefonso, promovió la organización de la población en torno a una de las demandas principales: la educación; comentan que esta asociación civil acompañó la organización de un grupo de gestión local para conseguir los servicios de una escuela de educación media superior, contribuyendo así el desarrollo de las gestiones y logros en torno a los servicios escolares en la zona.

Como antecedente de servicio de educación media superior, y con base en la información proporcionada por las religiosas de la Asunción, en la década de 1990 se ofreció el servicio de clases de preparatoria abierta que estuvieron a cargo de un joven, quien recibía una beca de las religiosas, daban clases profesores de San Juan del Río, sin embargo, no funcionó porque los alumnos no asistieron de manera constante.

El servicio de bachillerato con el establecimiento de una escuela, fue después de que se llevara a cabo el proceso de organización e investigación en el que participaron personas de San Ildefonso asesorados por el grupo IDEAR. Como resultado de la evaluación que hicieron de la problemática comunitaria, definieron a la educación y al empleo como prioridades para la población (Testimonio, Donata Vázquez, septiembre de 2019).

Entonces se formó un grupo integrado por habitantes de la localidad entre lo que se encontraba Raymundo García, Donata Vázquez, Guadalupe Pascual y docentes originarios de San Ildefonso, y algunas de las religiosas de la Asunción (la hermana Rosita) entre otros,

quienes se encargan de coordinar las actividades de gestión. “Nos integramos ahí varias familias, personas grupos y le echamos duro también” (Ídem).

Donata Vázquez, ya como integrante de la Congregación de la Asunción, regresó a San Ildefonso después de vivir fuera de Querétaro y del país durante el periodo que abarcó de 1987 hasta el 2004, en ese tiempo estuvo trabajando en otras misiones que tenían las religiosas de la Asunción en Jalisco, Puebla y Distrito Federal (Hoy Ciudad de México), como integrante de la congregación hizo estudios religiosos de teología, filosofía, desarrollo humano, acompañamiento espiritual, durante su estancia en el Distrito Federal estudia los primeros dos años de bachillerato, interrumpe sus estudios para ir a Paris, Francia a un encuentro de religiosas jóvenes de la Asunción, regresó a México y concluyó sus estudios de bachillerato en Puebla donde también comenzó a estudiar el nivel superior en la licenciatura de pedagogía durante un año y medio. En 2004 regresa como parte de la congregación de la Asunción a San Ildefonso, y se suma al grupo que realizaba las gestiones para conseguir una escuela de educación media superior para San Ildefonso (Testimonio, Donata Vázquez, septiembre, 2019).

Este grupo realizó la solicitud del bachillerato intercultural a los funcionarios de la administración municipal, pero no encontraron apoyo, incluso comenta una de las personas entrevistadas, algunas de estas autoridades se oponían a que se instalara el bachillerato en San Ildefonso “porque no estaban de acuerdo con la educación intercultural” pues implicaba un costo para el municipio. La educación intercultural en la educación pública fue un proyecto propuesto para la educación superior y media superior durante el sexenio de Vicente Fox, encabezado por Sylvia Schmelkers del Valle desde la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. También solicitaron el apoyo en la Unidad de Servicios para la Educación Básica del estado de Querétaro (USEBEQ), donde los canalizaron al Colegio de Bachilleres y al no encontrar respuesta solicitaron el apoyo de Marcela Torres Peinbert, quien era presidenta del patronato del Sistema Estatal DIF de Querétaro, ya que, en ese entonces, el gobernador del estado era su esposo. Ella había sido alumna del colegio de la Asunción, conocía a las religiosas y el trabajo que hacían en la misión de San Ildefonso lo que facilitó lograr el contacto directo con ella. Su participación fue clave para agilizar los trámites ante el Colegio de Bachilleres y establecer el

bachillerato en la localidad. Una vez que iniciaron las clases del bachillerato, Marcela Torres, donó las diez primeras computadoras con las que contó el plantel (Testimonio, Pablo Segovia, abril de 2019).

Durante los años de 2003 y 2004 el grupo que realizaba los trabajos de gestión, reunió la documentación requerida en el estudio de factibilidad: se contabilizó a la población que egresaba de las escuelas secundarias de la delegación de San Ildefonso, de la Muralla, del Estado de México, y se comprobó que el servicio era pertinente ya que había los suficientes alumnos egresados de secundaria que requerían del servicio de un bachillerato. “Tenía un número determinado (...) tenían que estar anotados creo que mínimo 150 jóvenes para poder decir sí tenemos seguridad de que se va iniciar eso (...) y pues igual nos tocó visitar a los jóvenes, pero aparte (además a) las instituciones” (Testimonio, Donata Vázquez, septiembre de 2019).

“El plantel inició el 13 de octubre de 2004, tuvimos la primera reunión preparatoria para iniciar ya el equipo de trabajo el día 12 de octubre de ese año”. Ese primer día asistieron 23 alumnos, en los siguientes días se sumaron 13 más, ya que el grupo de docentes y voluntarios salieron a visitar casa por casa a invitar a los jóvenes egresados de la secundaria, pero ya muchos habían “emigrado a trabajar”. El bachillerato inició en la modalidad de video bachillerato (Testimonio, Pablo Segovia, abril, 2019).

Las instalaciones que se usaron para dar las primeras clases fueron los salones propiedad de las religiosas de la Asunción, eran salones donde se habían ubicado los talleres de oficios: carpintería, alfarería, panadería, así que tuvieron que acondicionarlos para que se pudieran llevar a cabo las clases. Para formalizar y asegurar el uso de los salones se elaboró un contrato de comodato entre la congregación de la Asunción y el video bachillerato. Actualmente el Instituto Intercultural Nõñhõ (IIÑ) se encuentra ubicado en esos salones.

A la par de la instalación del video bachillerato el grupo de gestión, realizó la solicitud a los ejidatarios de San Ildefonso, de un terreno conocido como “la parcela” para ahí construir las instalaciones del bachillerato. El terreno era un “espacio comunal (...) desde que estábamos en la primaria le decíamos la parcela y así se le quedó, plantamos unos arbolitos, después ya lo usaron para el fútbol”, también se había prestado una parte de ese

terreno para instalar un centro de rehabilitación de alcohólicos anónimos (Testimonio, Donata Vázquez, septiembre, 2019).

Lograron la donación del terreno comunal del ejido “por eso se hizo hasta allá, era un espacio de la comunidad, trabajamos de alguna manera en comunión con los profesores, con la primera directora (Mara Colín)”. Este trabajo en grupo se considera importante para el logro de sus objetivos, trabajaban “acompañados”, en la primera etapa los profesores del nuevo bachillerato, al terminar sus labores, acudían “a la casa de las religiosas y era como decir, venimos a desahogarnos, venimos a ver cómo le seguimos” pues estaban preocupados porque faltaban alumnos para completar los grupos, en la casa de las religiosas se organizaban para hacer más visitas domiciliarias “hay que visitar a tal familia, eran como los primeros meses”. En el primer semestre la plantilla docente estaba integrada por cuatro docentes y la directora (Testimonio, Donata Vázquez, septiembre, 2019).

Solicitaron apoyo para la construcción de los salones, que de manera excepcional contó con recursos de los tres ámbitos de gobierno; federal, estatal y municipal, (Testimonio, Pablo Segovia, abril, 2019) y se construyeron los primeros salones del plantel actual “se gestionó ante la presidencia para la construcción (...) y como ya se logró ese, pues dijimos, tenemos que abrir el Instituto y seguimos en la gestión del Instituto que ya se abre más después” (Testimonio, Donata Vázquez, septiembre, 2019).

El edificio del bachillerato Cobaq 28 de San Ildefonso, está construido en “la parcela” y desde 2008 es su domicilio oficial: Km 22 de la carretera Amealco – Aculco. El bachillerato inició administrativamente como una extensión del Cobaq 2 de Amealco cabecera, esto quiere decir que los docentes estaban contratados por el Cobaq plantel 2, allá recibían su pago, pero el plantel inició como el Video Bachillerato número 22, solo una generación egresó de esta modalidad, en 2005 se hizo el cambio a Emsad número 17. Durante el ciclo escolar 2007 – 2008 se trasladan a las nuevas instalaciones, los entrevistados recuerdan que durante un semestre estuvieron usando alternadamente ambos edificios. Por ejemplo, tenían que ir al baño a las nuevas instalaciones ya que en los salones que usaban en comodato “teníamos unos Sanirent (marca de baños portátiles) pero usarlos era un desastre”. Cuando se mudaron al nuevo edificio, ya se había iniciado el proyecto del Instituto Intercultural Nõñhõ (IIN), el Colegio de Bachilleres dona parte del mobiliario que

tenía a su resguardo al nuevo Instituto, concluye el comodato que existía entre Colegio de Bachilleres y la congregación de la Asunción y se trasladan a las nuevas instalaciones (Comunicación personal, abril, 2019).

Los primeros grupos de alumnos que cursaron el bachillerato eran de 30 alumns, aproximadamente, de los cuales egresaban alrededor de 16 o 14. Las siguientes generaciones fueron de cincuenta alumns de los cuales concluían sus estudios solo el 50%, el alto índice de deserción era debido a que la población estudiantil estaba integrada por jóvenes que ya eran “padres de familia, mayores de edad y no se sentían tan bien conviviendo con adolescentes y no duraron. De las siguientes generaciones siempre iniciábamos con dos grupos y terminábamos reduciendo a uno” (Comunicación personal, abril, 2019). Sin embargo, la deserción continúa siendo muy alta, según datos proporcionados por personal del mismo plantel, el porcentaje de deserción del 2014 a la fecha ha sido del 63% en promedio.

La proporción de hombres y mujeres que se inscribieron en las primeras generaciones, era de 60% – 40%, después hubo más mujeres que hombres, cuando pasó de ser video bachillerato a Emsad,

ya que el plantel empezó a tener prestigio, eso fue algo muy importante, por la seguridad, involucrarse y conocer bien al alumno y a la familia, comenzó a haber más confianza con las personas de la comunidad, en los siguientes años sí eran más las mujeres que los hombres, 60% mujeres, 40% hombres. (Testimonio, Pablo Segovia, abril, 2019)

Algunas de las personas que estuvieron gestionando la instalación del bachillerato comentan que también fueron a buscar a lxs egresadxs de la secundaria a sus casas para invitarlos a que se inscribieran al bachillerato, dentro de este grupo había docentes de la secundaria que conocían a lxs egresadxs y a sus familias. A algunos de los padres o madres de familia de lxs inscritos en la primera generación “se les engañó” diciéndoles que el servicio era totalmente gratuito, durante el primer semestre del bachillerato, uno de los docentes pagó la inscripción de algunos de esxs primerxs alumns, también se solventó el gasto de libros fotocopiando el cuadernillo que se usaba en los video bachilleratos. Los primeros semestres de clases de bachillerato los mencionan como un tiempo de convivencia

entre alumnos y docentes, por el tipo de contratación los maestros tenían tiempo para dar asesorías y un acompañamiento más cercano a cada alumno, incluso mencionan que a pesar de que hubo deserción, la mayoría de los estudiantes que lograron concluir su bachillerato, actualmente tienen una carrera universitaria (Testimonio, Pablo Segovia, abril, 2019).

La máxima cantidad de alumnos en el Emsad 17 fue de 120 – 150 alumnos y se dio la necesidad de transformarse en plantel, este crecimiento se dio también porque llegaron alumnos del Estado de México: “Tenemos tres grupos autorizados, pero llegamos a tener hasta un grupo del estado de México” (Comunicación Personal, abril, 2019). Es el año de 2013 – 2014 se transforma de Emsad a el plantel número 28 del Colegio de Bachilleres de Querétaro (Cobaq 28), este cambio trae consigo un aumento en las cuotas de inscripción que aumentó de \$800 pesos (\$600 pesos de inscripción más \$200 de cuota de padres de familia) a \$1,900 pesos (\$1,600 pesos de inscripción, más la cuota de padres de familia que es de \$300 pesos) por lo que algunos alumnos no se reinscribieron al nuevo ciclo escolar durante este cambio. Estas cuotas se pagan semestralmente, además de los gastos en útiles y otros materiales escolares, uniformes, calzado, alimentación y transporte. Para las familias que tienen más de una hija o hijo en la institución representó un costo muy elevado.

La tramitología para ingresar a Emsad y al Cobaq es casi la misma, el problema es el costo que cambió, al ser Cobaq se tiene que pagar laboratorio de cómputo, tienes que pagar por un laboratorio. El Emsad es para comunidades rurales y el laboratorio no tiene costo, cuando se hizo el cambio tardamos dos años teniendo cuotas distintas, el pago de laboratorio se fue metiendo paulatinamente. (Comunicación personal, abril, 2019)

Para ingresar al Cobaq 28 se ha hecho un examen

que no es de selección, se hacían hasta dos o tres etapas de admisión porque no teníamos alumnado suficiente, en ocasiones teníamos que andar buscando a los chavos para que ingresaran, hasta 2016 hicimos el primer examen de admisión, se hizo una selección con base en la calificación. (Ídem)

Las causas de la deserción escolar en este nivel en San Ildefonso son múltiples, según lo que relataron algunas de las personas entrevistadas que son docentes, personal administrativo y alumnos del Cobaq 28, la deserción no ha aminorado con la entrega de apoyos. Ya que los estudiantes que acuden al bachillerato cuentan con diferentes apoyos,



entre los que se encuentran las que brinda gobierno federal: Prospera (hasta diciembre de 2018), además, otra beca para todos los alumnos que no tienen beca Prospera, les dan una cantidad de dinero bimestralmente, “el objetivo era retenerlos en la escuela, les decían las becas contra abandono” (Comunicación personal, abril, 2019).

El gobierno estatal entregaba las becas Tsuni a las que solo podían acceder mujeres; la beca de transporte que funciona a partir de una selección de la ruta, está a cargo de la Secretaría de Desarrollo Social del estado de Querétaro, existen dos rutas que inician su servicio muy temprano, por lo que los estudiantes no quieren usar ese transporte, a veces llegan a la escuela a las 6:30 de la mañana y las clases inician a las 8:00 a. m. (Ídem).

Otro apoyo que reciben los estudiantes es un incentivo que da el mismo Colegio de Bachilleres a estudiantes que tienen promedio de 9, se les condona el 50 % de su inscripción y a partir de 9.6, la condonación es del 100%; existe una beca alimenticia, consiste en proporcionar al estudiante una comida por parte de la cafetería que es un servicio concesionado; las becas Promasol, Programa para madres solteras de Gobierno del Estado de Querétaro, que apoya a mujeres de 15 a 24 años para que concluyan sus estudios de educación media superior, además de otros apoyos que brindan organizaciones de la sociedad civil, estos consisten también en la entrega de dinero en diferentes periodos y la entrega de artículos para higiene personal a las alumnas, la administración municipal también ha entregado computadoras portátiles a estudiantes con calificaciones sobresalientes, pero a pesar de todas esas becas lxs entrevistadxs mencionan que el porcentaje de deserción se mantuvo alto:

en comparación con otros Cobaqs los índices de deserción en Sani eran muy altos, desertaban los alumnos y ya no teníamos como ingresar nuevos alumnos, no podíamos recibir a alumnos de otros Cobaqs porque era otro modelo, había cierta presión en cuanto a los indicadores, comparados con los planteles grandes era muy alto, pero al analizar las razones descubríamos que el factor no era el económico, la mayoría tenía becas, sino los padres de familia, hacían lo que los alumnos decían... era pues que “ya no quieren venir”. (Comunicación personal, I6, abril de 2019)

Lxs alumnxs están en una edad en la se espera que inicien una actividad laboral, como “ya pueden salir a trabajar” es mucho más complejo mantenerlos en la escuela, a

diferencia de la secundaria que el porcentaje de los alumnos que ingresan y no concluyen sus estudios es del 21.3 % (USEBEQ, 2019), en el bachillerato, como ya se mencionó, es del 63%, otro motivo de deserción es que los jóvenes empiezan a “formar familia, si las mujeres se embarazan ya deben de cuidarse de su embarazo y de su bebé al nacer”, también un alto porcentaje de estudiantes sale a trabajar en los periodos vacacionales, los varones en la construcción y las mujeres como empleadas domésticas, cumplen así con la expectativa que se tiene de ellxs al contribuir con el ingreso familiar,

los dos primeros semestres son los más difíciles, en ese año se daban de baja la mayoría de los que desertan, en tercero y cuarto (semestre) se mantienen, el que pasa a cuarto termina el bachillerato, pero últimamente en quinto o sexto semestre se van, las mujeres porque tienen novio o se van a trabajar y les parece más atractivo el tener dinero les conviene más trabajar que estudiar, en el periodo vacacional se van a trabajar, ya pueden comprar celular, zapatos. (Ídem)

Actualmente el Cobaq 28 tiene nueve grupos, aunque su capacidad es para siete grupos, en el ciclo escolar 2018 – 2019, contaba con 350 alumnxs, 14 docentes y 8 personas en el área administrativa, el personal de seguridad está contratado por parte de una empresa privada que da el servicio al Colegio de Bachilleres. Las instalaciones no son suficientes, y no cuentan con laboratorio de cómputo, las cuotas de padres de familias se usan para pagar el mantenimiento de la escuela, reparaciones, comprar papel y jabón para los sanitarios, pagar algunos gastos de los eventos internos, como festivales y celebraciones, con esa cuota también se le paga al personal de intendencia y la administración de este recurso está a cargo de un comité de padres de familia que se elige cada semestre.

Uno de los docentes que ha trabajado en el bachillerato de San Ildefonso desde que empezó a dar servicio en 2004 compartió su reflexión en torno a los cambios en la relación que tienen con los alumnos, menciona que ha habido un alejamiento de los alumnos ocasionado porque la escuela creció en matrícula y los maestros tienen “más horas de clase y pocas de asesoría”, ha habido recortes presupuestales y una política de austeridad que comienza a tener efectos principalmente en las acciones de apoyo y acompañamiento psico-emocional a los alumnos: “La dinámica cambió al crecer y cambiar de un plantel pequeño a

uno grande. Si los maestros tuvieran el tiempo de observar y escuchar a los alumnos, la situación sería diferente” (Testimonio, Pablo Segovia, abril, 2019).

Después del fallecimiento de una alumna del plantel en el año 2012, los maestros cambiaron un poco su dinámica y se dedicaron a escuchar las situaciones por las que pasaban los y las alumnas, descubrieron con mucho asombro y preocupación que lxs alumnxs vivían diferentes tipos abuso, lo que los motivó a solicitar apoyo a la propia institución, pero debido al recorte presupuestal no se lograron acciones de largo plazo, “el DIF apoyó con una abogada y una psicóloga”. Tal vez, reflexiona una de las personas entrevistadas,

el suceso nos obligó a abrir el zoom en estos casos, en escuchar a los chavos y no es que sucediera, sino que hubo la disposición a escuchar, si te involucras tienes que generar el tiempo para atender la situación, sí es frustrante el no tener tiempo para escucharlos, por la carga laboral, el recorte presupuestal, que los maestros tuvieran mejores condiciones laborales, en lugar de dar dos o tres cuatro materias, den dos y tengan tiempo para involucrarse de otras maneras. (Comunicación personal, abril de 2019)

### **3.2.6 Instituto Intercultural Ñoño (IIN)**

El Instituto Intercultural Ñoño, es una Asociación civil, constituida en el año 2006, su proceso de creación inicia a partir de la investigación participativa impulsada por la consultora IDEAR A. C. a la que ya se ha hecho referencia, entre los años de 1998 – 1999, en la que participaron grupos organizados de San Ildefonso, jóvenes, adultos, las personas integrantes de los grupos pastorales, las Religiosas de la Asunción y personas que habían participado en las cooperativas y proyectos productivos impulsados desde la misión de la Asunción. Como resultado de este estudio se proyecta trabajar en cuatro ejes: educación, trabajo, familia, salud y jóvenes.

El eje prioritario fue el de trabajo, en este sentido se impulsó la creación de cooperativas, retomando las experiencias previas que se llevaron a cabo en el trabajo que acompañaron las religiosas de la Asunción, con el objetivo de ofrecer opciones de empleo a la gente, cuando se hicieron las cooperativas, se buscó quienes se hicieran cargo de las cooperativas; “gerentes” pero se dieron cuenta que no había gente preparada para hacerse

cargo, los jóvenes estaban en Estado Unidos o trabajando en otros lugares fuera de San Ildefonso, se reflexionó que para realizar cualquier acción de cooperativas o de economía solidaria se tenía que trabajar paralelamente con un proceso educativo (Testimonio, Coordinador del IIN, marzo, 2019).

La creación de espacios de capacitación y formación que contribuyeran al fortalecimiento de las cooperativas era una necesidad imperante, por lo que en 2005 - 2006 se formó el Centro de Estudios Campesinos, en este espacio se daban materias como cooperativismo, economía solidaria, comercio justo, desarrollo humano, después se le cambió el nombre a Centro de Educación Solidaria y después en el 2009 se formaliza el proyecto del Instituto (Ídem).

Por parte de la asociación civil que acompañaba el trabajo de organización, se asigna a tres personas para la coordinación del proyecto de la creación del Instituto, con personalidad jurídica, estatutos, planes de estudio, etc., de 2007 al 2009 se encargaron de realizar una investigación para elaborar un diagnóstico y así tener claridad de la pertinencia de temas y forma de trabajo del Instituto, a la par de analizar estrategias de financiamiento así como de elaborar los contenidos de los planes de estudio, temarios y programas, además de las gestiones necesarias ante las instituciones que se encargan de la educación superior. Una de estas personas fue Donata Vázquez, recuerda que este proyecto exigía mucho tiempo “y entonces ahí estábamos sin medida de tiempo, prácticamente las 24 horas” (Testimonio, Donata Vázquez, septiembre, 2019).

Durante 2004 cuando regresó a San Ildefonso, participó con un grupo de mujeres que hacían bordados, era uno de los grupos productivos que se integraron al trabajo de las cooperativas, aunque nunca se constituyeron como tal, con ellas producía prendas de vestir, servilletas y tiras bordadas que vendían en diferentes lugares, incluso llegaron a comprar una máquina de coser, pero decidió dedicarse por completo al proyecto del Instituto,

y el grupo de mujeres no continuó, porque de alguna manera yo las estaba liderando también, pero al meterme de lleno al Instituto pues ya no me abastecía para acompañar dos grupos y dije no, pues uno u otro y preferí por la educación que yo creo que era mucho más trascendente para los jóvenes”. (Testimonio, Donata Vázquez, septiembre, 2019)

El grupo de bordado se desintegró después de trabajar juntas durante cinco años, la mayoría eran mujeres de San Ildefonso, y no continuaron con el proyecto, “varias de ellas sin hablar bien el español, sin saber leer y escribir, entonces me decían: nosotros hacemos el bordado, pero para salir a vender pues no, y entonces cómo le hacíamos para el mercado” (Ídem).

En 2006 inicia la formalización de la unión de cooperativas y del Instituto a través de la constitución de una asociación civil que a su vez estaba integrada por asociaciones, en ese año se elaboran los estatutos.

de ahí agarraron fuerza y como la gente veía que sí tenía fuerza el grupo, pues también se integraron, en el caso de la maestra Lupita la jalábamos mucho para que se integrara por ser miembro de la comunidad y conocer la parte educativa (...) se hacía la unión, en ese momento cada grupito, se integraba otro grupito y así (...) y otras que andábamos medias sueltas diríamos, porque el grupo de bordado era un grupo que no se constituyó como organización, pero era un grupo que también participaba ahí, esa era la unión, pero liderados por el grupo Idear, después se cambió a grupo Jade, pero ya se desintegró el grupo y siempre por los problemas de recursos, pues esos éramos, formábamos la unión entonces nos considerábamos como de un solo grupo de San Ildefonso. También eran parte de la unión, pero los distinguíamos como el grupo Idear (Testimonio, Donata Vázquez, septiembre de 2019)

Un hecho que favoreció la apertura del Instituto fue que las religiosas de la Asunción lograron obtener un donativo que provenía del gobierno estatal de Querétaro. Ese recurso se invirtió para “armar todo el Instituto”, una parte se usó para habilitar los salones que estaban “medio abandonados”, propiedad de las religiosas de la Asunción, pero que se han utilizado a través de un contrato de comodato, la otra parte del donativo se utilizó para pagarles a los maestros que colaboraron en la elaboración de los programas y que dieron las primeras clases. Las instalaciones son las mismas que años atrás habían sido utilizadas para instalar los talleres de alfarería, una cocina, la tienda Conasupo, la panadería, las mismas que habían servido como los salones que utilizó el bachillerato en los primeros años.

Actualmente el Instituto continúa utilizando ese edificio, cuentan con salones para el área administrativa y la coordinación, biblioteca, un salón donde se instaló un museo comunitario, sanitarios para hombres y otro para mujeres, área de cocina, salones, y áreas

verdes. El domicilio oficial es calle Porfirio Díaz, número 15, colonia Loma de los Blases en San Ildefonso Tultepec. El 12 de octubre de 2009 “abren sus puertas” a la primera generación de alumnos. Ese día es considerado por algunas personas de San Ildefonso y las que forman parte del IIN como el día de la interculturalidad, no el día de la raza (Testimonio, Donata Vázquez, septiembre, 2019).

Para darse a conocer y convocar a los primeros estudiantes se hizo un perifoneo y entrega de volantes en diferentes localidades de la zona, también realizaron visitas domiciliarias a los alumnos egresados de bachillerato. Esto fue posible gracias a que contaban con una red de apoyo con las religiosas de la Asunción que tenían un programa de becas a estudiantes y conocían a varios que habían concluido sus estudios de nivel bachillerato, además de que ellas mismas les comentaban sobre la apertura de la nueva universidad. También mantuvieron una relación muy estrecha con docentes y directivos del Cobaq 28 y con los integrantes de los grupos que apoyaron la creación del Instituto Intercultural Ñoño lo cual les permitió tener información y contactos que les facilitaron el acercamiento a la población objetivo. Visitaron también bachilleratos de otras localidades de Amealco y de municipios del estado de México como Temascalcingo y Aculco, para invitarlos a realizar ahí sus estudios universitarios: los tres primeros años del Instituto, “teníamos que batallar para ir a bocinar” (Ídem).

Iniciaron el primer curso propedéutico y todavía las instalaciones estaban en remodelación, a este curso asisten todos los estudiantes de nuevo ingreso, actualmente tiene una duración de un mes o mes y medio, pero los alumnos de la primera generación, cursaron un propedéutico de cuatro meses, por lo que las clases dieron inicio hasta 2010. La primera generación estuvo integrada por 12 alumnos de los cuales nueve fueron los que egresaron: siete mujeres y dos hombres, originarios de diferentes comunidades: San Ildefonso Centro, Yosphí, El Bothe, San José Itho y San Lucas, Estado de México.

Del total de egresados desde su inicio hasta 2019 (60 aproximadamente), “pocos se han titulado”, las opciones de titulación que ofrece el Instituto son: por estudios de maestría, proyecto o tesina, tesis y por experiencia de servicio social. En proporción, han ingresado más mujeres que hombres “en cada generación ellas tienen ganas de superarse y

salir adelante, y también como está cerca de la casa la escuela es más sencillo que las dejen estudiar aquí, algunas tienen hijos” (Comunicación personal, marzo, 2019).

La propuesta inicial para el financiamiento del Instituto era que las cooperativas destinaran parte de sus ganancias para sostenerlo. Derivado de la investigación inicial que realizaron para su apertura, sabían que no iba a ser una universidad autosuficiente, la propuesta entonces, fue crear un “círculo virtuoso” ya que el Instituto prepararía a las personas que se harían cargo de la administración de las cooperativas y las cooperativas contribuirían a financiar el Instituto, esto ocurrió, pero no se mantuvo por mucho tiempo porque las cooperativas fracasaron:

tuvieron muchos vicios de origen por la rapidez con la que se hicieron, por ejemplo, un vicio de origen en una (cooperativa) que se creó la de ahorro y crédito, que nomás era de crédito, no era de ahorro, entonces pues claro, al día siguiente tenías 500 socios no, pero por ser de crédito y la otra, era pues donde tienes la parte pedagógica, la parte formativa pues es el ahorro y no había ahorro, entonces esa también después fracasó porque la gente la identificó con programas de gobierno y entonces como en gobierno toda va a fondo perdido y todo es de dádiva, todo es este, así de dádiva a fondo perdido: una lana un voto, entonces la gente no pagó. Esas son las experiencias que se tuvieron en esos años. (Testimonio, coordinador del IIÑ, marzo, 2019)

El IIÑ forma parte de la unión de cooperativas, las cooperativas que existen a la fecha y que apoyan al Instituto son la de corte de piso (fábrica Decora y Construye), una más que es una granja donde se producen alimentos orgánicos; huevo, carne de pollo, hongos y embutidos. Actualmente ya no siguen con la cooperativa de sillar porque lo consideran un bien no renovable y se está explotando de forma irracional. En este sentido, el financiamiento ha sido uno de los retos más difíciles a los que se ha enfrentado el Instituto (Ídem).

Para su organización cuenta con una junta de gobierno integrada por representantes de las asociaciones que constituyeron el Instituto: Congregación de la Asunción, la Unión de Cooperativas Ñoño de San Ildefonso y el Consejo de Educación superior de la Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús. El IIÑ tiene relación con la Universidad Iberoamericana y con el Instituto Intercultural Ayuuk de Oaxaca. Actualmente, están

buscando donativos para el proyecto “Conecta Sanilde” que tiene como objetivo establecer un espacio de comunicación digital, además de que han echado a andar una radio comunitaria (Testimonio, religiosas de la Asunción, septiembre, 2019).

Se han vinculado con la UAQ, y han realizado proyectos en conjunto, investigaciones y eventos, desde hace seis años llevan a cabo el proyecto “La Feria del Maíz”, y aunque existe relación con ellos, “somos una universidad independiente” (Testimonio, Coordinador del IIN, marzo, 2019).

Los alumnos son jóvenes que viven en zonas cercanas de San Ildefonso, además acuden otros jóvenes ñöhños del Valle del Mezquital, de Zimapán y Tolimán. Se les cobra una colegiatura, que es la misma desde hace diez años; \$600 pesos mensuales, más \$100 pesos de inscripción cada cuatrimestre, este dinero se usa para pagar los servicios como luz y agua. Algunxs alumnxs no pueden pagar ese monto por lo que se cuenta con apoyos o becas de diferentes instituciones, las de CDI, o las que ofrece una donante a través de las religiosas de la Asunción. El coordinador del instituto menciona que todos los estudiantes han estado becados, y se han generado alternativas que han permitido apoyar de diferentes maneras a los estudiantes, por ejemplo, algunos jóvenes contribuyen al mantenimiento y seguridad de la escuela, trabajan como veladores, se toma como un intercambio para cubrir el pago de su colegiatura su trabajo (Ídem).

A pesar de contar con el apoyo de la CDI, este no ha sido suficiente, ya que las becas para estudiantes de educación superior que otorgaba eran solo dos por estado, y si a esto se suma que el IIN está considerado como una institución de educación privada, puesto que en la “ley solo existen instituciones públicas o privadas”, entonces no puede acceder a los mismos beneficios que tienen las instituciones de educación pública, son excluidos de varios de los apoyos que se ofrecen a las instituciones de educación superior pública y a sus alumnos (Ídem), o en palabras de Donata Vázquez “es de carácter social, cooperativo, por lo que no es ni privada ni publica, sin embargo, desde la visión de gobierno se le considera como privada, por lo que se supone es autosustentable y no tiene acceso a recursos públicos.”

En 2019 los trámites para el ingreso al IIN, son: un examen diagnóstico y la asistencia a un curso propedéutico que tiene como objetivo “nivelarlos, pues llegan con



unas deficiencias brutales” principalmente en redacción, lectura de comprensión, matemáticas, “cultura general”, por lo que consideran que realizar un examen de admisión sería discriminatorio ya que las deficiencias en su formación son por causas ajenas a ellos. Sobre el perfil de los alumnos que ingresan al Instituto, continúa explicando el coordinador, algunos han sido

grafiteros, estaban en pandillas (...) el Instituto ha sido una opción para ellos. Los chavos que han salido de aquí les ha cambiado la vida totalmente, no hubieran tenido una oportunidad así en otra universidad, ni siquiera en las estatales, primero no hubieran podido entrar a una estatal, no les hubiera dado el promedio para poder entrar.” (Ídem)

El instituto es una opción para los estudiantes de la zona, varios de los que han ingresado “no hubieran podido entrar a otra universidad”, además el coordinador menciona que ha hecho dos aportaciones a la educación superior, la primera que ha sido la primera universidad indígena intercultural en el estado de Querétaro y la segunda que es la primera universidad en México en ofrecer una licenciatura en Economía Solidaria y hasta la fecha sigue siendo la única que la ofrece como Licenciatura. Durante nueve años el Instituto tenía una sola carrera, la de Economía Solidaria integrada por dos ejes temáticos: economía solidaria e interculturalidad. A partir del 2018, se ofrecen cuatro líneas terminales; agroecología, comunicación (radio y televisión comunitaria), intérprete y traducción español - hñöñño / hñöñño - español y negocios sustentables y el tronco común continúa siendo la Economía Solidaria e Interculturalidad.

Los estudiantes egresados del instituto han contribuido a generar cambios en la relación entre hñöñños y las instituciones estatales gracias a su formación intercultural, es el caso de uno de sus egresados que trabajó en el hospital intercultural de Amelaco, él es el que traduce – interpreta del hñöñño al español entre lxs pacientes y lxs médicos, ha contribuido a mejorar la atención médica que se brinda a esta población. El otro caso representativo es el egresado que hizo su tesis sobre la revitalización de la lengua hñöñño, se graduó con mención honorífica y posteriormente hizo su maestría en Estudios Amerindios en la UAQ. En específico el trabajo de este estudiante y de otros más ha sido una aportación para que los jóvenes vuelvan a hablar su lengua.

Cambian la forma en la que valoran su comunidad, pone en materia de estudio y análisis la realidad cotidiana de los estudiantes, se dan cuenta de muchos porqués y muchas cosas que están en pérdida que están en amenaza y pueden ver que un proceso está llevando a eso, entran de una forma y salen totalmente cambiados (...) Tienen una visión muy diferente de lo que pueden ser ellos, sin dejar de ser ellos. (Comunicación personal, marzo, 2019)

Hay siete estudiantes de los egresados que dan clases en el mismo Instituto, “si no hubieran tomado esta oportunidad no estarían apoyando a su gente ni para defender su territorio y cultura” (Comunicación personal, marzo, 2019).

Las fuentes de empleo de los egresados, tanto de las mujeres como de los hombres, han sido en cooperativas que ellos mismos han impulsado, también trabajan en instituciones gubernamentales establecidas en la zona, como el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) actualmente en esta institución trabajan dos egresadas, en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) laboran actualmente seis egresados, tres mujeres y dos hombres, han tenido opción de ingresar ahí “por el grado de escolaridad que tienen” .

A diferencia de los alumnos de otras universidades la mayoría de los alumnos egresados del IIN, según lo comentaron las personas entrevistadas, se quedan trabajando en San Ildefonso o en los alrededores, han encontrado esa posibilidad. El 80% de egresados se han quedado en la zona y algunos de ellos han realizado proyectos en sus comunidades sobre temas como: herbolaria, agroecología y producción de diferentes artículos con bordados de la región (Comunicación personal, I3, marzo, 2019).

Los proyectos productivos los desarrollan principalmente en el ámbito familiar, por ejemplo, la instalación de invernaderos de jitomates mejorando la producción y cambiando el uso de venenos agroindustriales por sustancias naturales, elaboración y venta de sus artesanías, bordados - alfarería, aprovechamiento de las plantas medicinales. Los alumnos del IIN están participando en actividades comunitarias, valoran y se reconocen como indígenas. Comentan que es evidente la diferencia entre los egresados de otras universidades y los egresados del IIN, es evidente que el acercamiento a lo comunitario ha

faltado en todos los niveles no nada más en lo universitario (Comunicación personal, marzo, 2019).

Dentro de la propuesta de formación del Instituto están los talleres de sexualidad y buen vivir, son cursos que se dan en todas las generaciones, “esto va cambiando la visión de los roles de las familias, de los hombres y mujeres”. Sobre la dinámica al interior de la escuela se preparaba un almuerzo que cocinaban los mismos alumnos, se organizaban por equipos y tanto hombres como mujeres participaban y los hombres “por primera vez en su vida lavaban platos y hacían de comer y eso ha ido contribuyendo al cambio en sus casas”. “Hay un gran esfuerzo por parte de los chavos para transformar sus masculinidades” en las dinámicas propuestas desde el IIN se hace un cuestionamiento de los roles y las desigualdades de género (Comunicación personal, 20 de marzo de 2019).

### **3.2.7 Otras opciones de educación superior para las personas de San Ildefonso**

En la región existen otros centros educativos de nivel superior que representan una opción para lxs estudiantxs de San Ildefonso, en el mismo municipio se encuentra el campus Amealco de la Universidad Autónoma de Querétaro, o en municipios cercanos como San Juan del Río donde se encuentra la Universidad Tecnológica<sup>28</sup>, en el municipio de Querétaro la Universidad Tecnológica, la Universidad Autónoma de Querétaro, la Normal del Estado de Querétaro Andrés Balvanera y otros centros educativos privados que ofrecen estudios técnicos o de educación superior, otra opción es la Universidad Autónoma de Chapingo en el estado de México, que a pesar de que se encuentra en un lugar más alejado representa una oportunidad por los diversos apoyos que ofrece como hospedaje, alimentación y exención de pagos y cuotas de inscripción además de las carreras que oferta que son un punto de interés constante. A la Intercultural del Estado de México en San Felipe del Progreso no acuden, esta última universidad tiene una amplia gama de oferta educativa pero no hay difusión de sus servicios y es poco conocida entre la población.

---

<sup>28</sup> Esta institución de educación superior funciona a partir de agosto de 1998, está ubicada en la comunidad de San Juan del Río y ofrece carreras “estrechamente vinculadas al sector productivo de la región”. Información de la página web de la Universidad, obtenida el 07 de octubre de 2019 <https://www.utsjr.edu.mx/datosInst/quienesSomos.php>

La Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) campus Amealco comenzó a dar servicio en el año de 2005, “un grupo de amealcenses” realizaron la solicitud al ver que el número de estudiantes que egresaban del bachillerato y querían seguir estudiando una carrera, era cada vez mayor, pero solo podían seguir sus estudios fuera del municipio, esto representaba gastos mayores porque además de los pagos de inscripciones, cuotas y otros gastos escolares, tenían que pagar renta y manutención, lo que limitaba el acceso de estudiantes que no cuentan con recursos suficientes.

Como resultado de las gestiones realizadas por este grupo de personas originarias de Amealco cabecera, en 2002 – 2003 lograron presentar la solicitud a la entonces rectora de la UAQ Mtra. Dolores Cabrera y al presidente municipal en turno Luis Franco Mejía. Este grupo posteriormente se constituyó en patronato y “lo primero que hicieron fue buscar un terreno para la construcción del campus. Lograron la donación de un terreno que era propiedad el Sr. Alfredo Sánchez”, lugar donde actualmente se encuentran las instalaciones del campus<sup>29</sup> (Testimonio, coordinadora del campus Amealco de la UAQ, abril, 2019). Su domicilio oficial es carretera Amealco – Temascalcingo, kilómetro 1 en la cabecera municipal de Amealco, a 21 kilómetros de distancia de San Ildefonso centro. Si se utiliza el transporte colectivo el tiempo de traslado es de 40 a 45 minutos hasta la glorieta de la “salida a San Ildefonso”, el resto del trayecto (1 kilómetro aproximadamente) se realiza caminando ya que el transporte no llega hasta el campus. En abril de 2019 estaban inscritos a las diferentes licenciaturas un total aproximado de 270 estudiantes en las cinco carreras que ofertan cuatro distintas facultades: Ciencias políticas, Derecho, Ingeniería y Contaduría y administración.

Según las personas entrevistadas, de los egresados de las universidades que se encuentran fuera del municipio de Amealco, son pocos los que regresan que tengan una

---

<sup>29</sup> En sesión del Consejo universitario del 26 de noviembre de 2009, se autoriza una permuta de predio del campus Amealco “a solicitud que presentó el Municipio de Amealco de Bonfil, Qro., de permuta de predio del campus propiedad de la Universidad Autónoma de Querétaro, de una superficie de 15,250 metros cuadrados, por un terreno propiedad del Municipio de Amealco de Bonfil, Qro., de dos hectáreas que está adjunto; además de comprometerse a gestionar los recursos suficientes para la construcción de una Biblioteca y un Auditorio en el campus de Amealco.” Información obtenida el 06 de noviembre de 2019 de <https://www.uaq.mx/index.php/conocenos/h-consejo-universitario/acuerdos-consejo/617-acuerdos-de-la-sesion-ordinaria-del-26-de-noviembre-de-2009>

actividad en su propia localidad tres o cuatro casos identificaron los entrevistados, solo coinciden en que es muy bajo el porcentaje de jóvenes “que se quedan y que tengan una oportunidad de emplearse en su localidad”. Se desplazan a Querétaro o San Juan del Río para encontrar un empleo (empresas, fábricas) “y a veces son más ajenos a lo que se hace en la comunidad, creo que más bien los ha estado aislando”. Desde los perfiles de egreso que proponen las mismas instituciones de educación superior plantean como destino el alejamiento de sus comunidades de origen, principalmente las universidades tecnológicas vinculadas a la industria, desde que van a presentarse como una opción de educación superior en los bachilleratos de la zona, plantean como una de sus ventajas el acceso a fuentes de empleo en el sector industrial (Testimonio, coordinadora del campus Amealco de la UAQ, abril, 2019).

## **4 Capítulo 4: Nuestro camino a la escuela. Trayectorias escolares**

La autonomía no es un atributo ontológico de un sujeto social, sino un rasgo constitutivo de una acción, de una potencia en acto (...) surge únicamente en ámbito de la acción y no se preserva cuando esta ha cesado (...) no tiene una condición duradera, sino fulgurante, momentánea, es un mero resplandor. Es un acontecimiento y no un rasgo de identidad. (Mier, 2002)

En este capítulo, se presentan las trayectorias educativas de dos mujeres Ñoñhō, de San Ildefonso, que han realizado estudios de nivel superior. La elaboración de trayectorias forma parte del método de investigación biográfico que, en este caso, se enfoca en la experiencia de vida en torno al acceso y permanencia en los diferentes niveles educativos con la intención de conocer en la experiencia personal de cada una de ellas el ejercicio de su autonomía y llegar a una definición inicial desde lo que se logró escuchar y observar.

### **4.1 La Escuela en la vida de dos mujeres de San Ildefonso**

Las mujeres que aceptaron participar en esta investigación dedicaron algunas horas de sus días laborales o de descanso a conversar y compartir con la investigadora sus experiencias de vida durante el tiempo en el que han asistido a las escuelas, experiencias que tendrían una mínima comprensión si se separan de la historia de las escuelas en San Ildefonso, ya que en cada caso se puede observar momentos que hacen referencia al contexto comunitario. En este sentido, se ha buscado complementar con información más o menos detallada sobre el contexto escolar de San Ildefonso con la intención de subsanar una de las críticas que de manera reiterada se hace al uso del método biográfico donde ponen en duda su validez científica argumentando que el enfoque biográfico:

no resulta apropiado para la construcción de conocimiento científico ya que, al basarse en la perspectiva de los sujetos, no permite distinguir entre ésta y la realidad objetiva en la que están inmersos los sujetos. En efecto, la principal crítica al método apunta a la supuesta falta de correspondencia entre el 'texto' (como lo que el sujeto investigado conoce) y el 'contexto' (como la realidad histórico social en la que se enmarca ese sujeto). (Longa, 2010, p. 4)

Las trayectorias que a continuación se presentan se fueron construyendo por nivel educativo; el nivel básico que abarca primaria y secundaria, posteriormente el nivel medio

superior o bachillerato y por último el nivel superior. En cada nivel educativo se describen situaciones que contribuyeron a su permanencia en las escuelas de los distintos niveles educativos, nombrándolas como favorables, así como los eventos y circunstancias que la dificultaron, puesto que se considera a la autonomía femenina como una condición, se optó por presentar de esta manera la información ya que se parte de algunos elementos que ayudan a identificar la autonomía femenina como una construcción social, “una manera de vivir y no una meta” (Lagarde, 1991, p. 81)

La autonomía no es una creencia sino un estado de la persona, el grupo, institución o movimiento. Es un estado alcanzable, en proceso y nunca resuelto del todo a lo largo de la vida. La autonomía es un proceso personal y siempre un proceso social y externo. Es un proceso subjetivo y es un pacto social. (Ídem, p. 45)

En este sentido se presentan las diversas situaciones en las que las protagonistas de las trayectorias escolares enfrentaron problemas y tomaron decisiones para lograr sus objetivos, y también como han ubicado y construido sus redes de apoyo. En la construcción de cada trayectoria se buscó localizar los puntos en los que cada una de las dos mujeres construyó esta forma de vivir y experimentar la autonomía, teniendo como guía de las entrevistas los indicadores de autonomía mencionados: toma de decisiones en el interior de sus familias, libertad de movimiento, así como el acceso y control de recursos económicos. A través de los relatos sobre diferentes aspectos de su vida, durante el tiempo que estuvieron estudiando, se pretende conocer las dinámicas y cambios que experimentaron, tomando como eje de referencia su acceso y permanencia en los diferentes niveles escolares. Como se ha mencionado en la introducción, se utilizaron seudónimos con la finalidad de proteger la identidad de ambas personas.

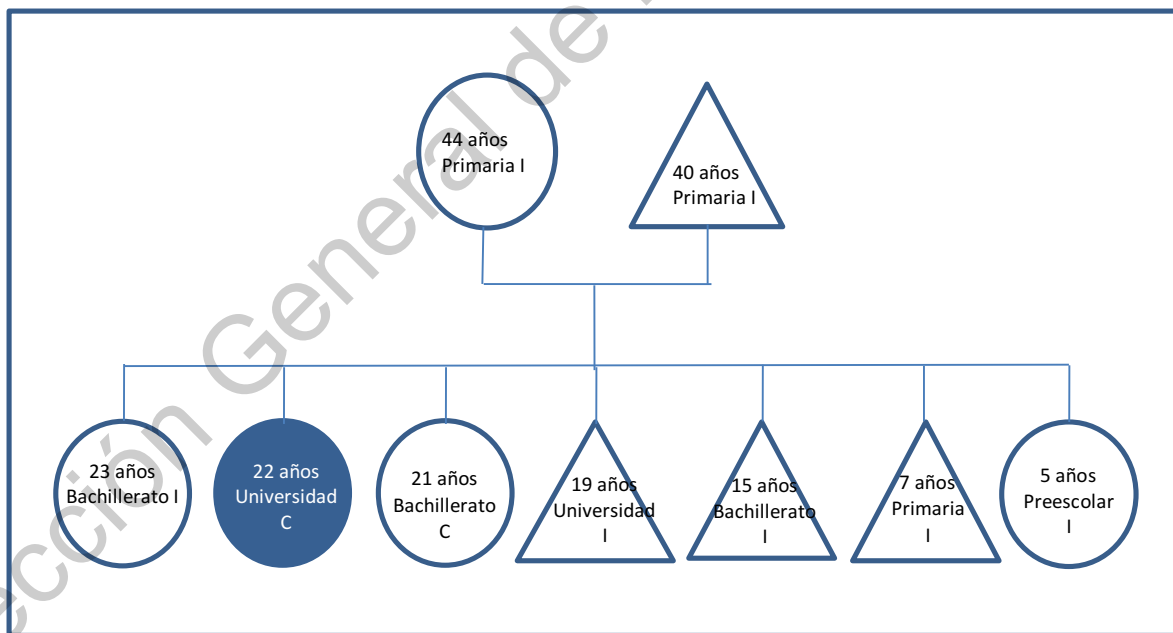
En cada trayectoria se inicia con una descripción de sus familias, lo que permitirá conocer las condiciones, experiencias e ideas en torno a la educación que rodearon a cada protagonista. Consideramos a la familia como esta red de relaciones de poder, donde se viven desigualdades, y que toma un papel determinante en la biografía de cada uno de los individuos que la integran motivo por el cual se le da el espacio inicial en cada caso.

## 4.2 Trayectoria escolar de Mahets'i

### 4.2.1 La familia

Mahets'i,<sup>30</sup> en el momento en que se hizo la investigación tenía 23 años de edad. Forma parte de una familia integrada por su padre y su madre que tienen alrededor de 40 años, ella es la segunda hija de siete hermanos; la hermana mayor tiene 24 años y la menor cinco años, todos estudian o han estudiado: la hermana mayor estudió hasta nivel medio superior actualmente no se encuentra estudiando, la hermana que sigue de Mahets'i, también estudió hasta bachillerato. De los hermanos menores, uno está estudiando la universidad en la ciudad de Querétaro, el otro, se encuentra estudiando el bachillerato, el hermano pequeño se encuentra estudiando la primaria y la hermana menor en preescolar. A excepción del hermano que se encuentra estudiando el nivel superior, todos viven en el domicilio familiar, este último trabaja y estudia y en temporada de vacaciones regresa a su casa en San Ildefonso.

Figura 11, Familiograma de Mahets'i



Fuente: elaboración propia de acuerdo a la información proporcionada por la informante en marzo y abril de 2019. Simbología: O mujer, Δ hombre, edad, nivel escolar I= incompleta y C= completa.

<sup>30</sup> Mahets'i, así se le nombra al cielo en hñöhño, este nombre se puso a sugerencia de la misma participante.



Sus padres asistieron un año o dos a la primaria. Ambos son originarios de San Ildefonso. Sus tíos maternos y paternos también asistieron algunos años a la primaria. Mahets'i es la primera integrante que realiza estudios universitarios en su familia y de su parentela un primo de la familia paterna, que vive en estado de México realizó estudios superiores. Es necesario incluir información sobre la parentela ya que es un grupo más amplio de personas que rodea a ego y que también puede ejercer cierta influencia en la familia, "toma como centro al individuo que reconoce a sus parientes por la sangre y por la alianza hasta el agotamiento de los lazos genealógicos que su memoria o la de su grupo parental puedan tener (Segalen, 2001, p. 62) y permite conocer a las personas que pueden tener influencia sobre la persona, en este sentido solo una persona, que Mahets'i reconoce como pariente por lazo sanguíneo, ha realizado estudios del nivel superior, sin embargo mencionó que muy pocas veces lo ha visto, que sabe de él porque le han comentado sus tíos.

Su padre se dedica a la venta de piezas de alfarería y otros productos de la región. Su madre también participa en la venta de estos artículos, además de realizar el trabajo doméstico y de los espacios productivos con los que cuenta la familia: traspatio, milpa, ganado menor. Cuentan con una parcela de riego que año con año siembran. Los padres participan en el sistema de cargos "son cargueros" dijo Mahets'i, y participaron activamente en las festividades de la Semana Santa de 2019.

En su casa su mamá les hablaba en español, así que de niña aprendió a hablar el español, también escuchaba el hñöhño en casa de los abuelos, lo que sabe de esta lengua lo aprendió escuchando hablar a su abuela, principalmente, cuando se le preguntó si hablaba el hñöhño mencionó que:

más o menos, no mucho porque pues mi mamá nunca nos habló en otomí en la casa (...) lo aprendimos más cuando íbamos a visitar a mis abuelitos en Yosphi allá fue donde lo aprendí más, porque mi abuelita no hablaba nada, nada, nada, español. Cuando estábamos chiquitas no, todo era en otomí, en otomí, en otomí, entonces cuando nos mandaba algo, (...) es que también estuvimos viviendo un tiempo ahí con ella, como dos años creo, y pues cuando le hablábamos o nos mandaba algo pues todo era en otomí, le preguntábamos a mi mamá qué, qué nos decía, mi hermana más grande ella sí le entiende muy bien, pero no lo habla al cien tampoco,

o sea sí lo entiende bien pero no lo habla al cien, entonces pues mis hermanos tampoco, nadie habla otomí y nada más nosotras tres, las más grandes, somos las que le entendemos más. (Trayectoria de vida, Mahets'i sesión 1, 22 de marzo de 2019)

#### **4.2.2 Educación básica**

Cursó dos años de preescolar, en lugar de tres, lo que provocó que entrara a la primaria junto con su hermana, que es mayor que ella por un año. Ingresó cuando tenía 5 años a primero de primaria, realizó sus estudios en la escuela Escuadrón 201 de San Ildefonso centro, su madre fue quien las llevó a inscribir a San Ildefonso, recuerda que caminaban alrededor de 50 minutos para llegar a la escuela.

en el primer año porque vivíamos muy lejos (se ríe) entonces este, pues a veces mi papá nos traía en su bici y a veces nosotras<sup>31</sup> nos veníamos caminando entonces... traíamos muchos libros, cuadernos entonces yo me acuerdo que sí me quejaba mucho, le decía mi mamá que ya no quería ir a la escuela porque me pesaba mucho la mochila y siempre me dejaba marcas. (Trayectoria de vida sesión 2, 29 de marzo de 2019)

##### **4.2.2.1 Situaciones favorables y dificultades en torno al acceso y permanencia a la primaria y secundaria**

Cursó sus estudios de nivel básico y medio superior al mismo tiempo que su hermana mayor, esta situación la refiere como algo que la motivó y la hizo sentirse acompañada durante su tránsito por estos niveles educativos. En segundo o tercer año de primaria contó con un grupo de amigas con las que se regresaba de la escuela a su casa; una de las más grandes le ayudaba a cargar su mochila de regreso, cargaba su mochila hasta el punto donde se despedían y su amiga se iba a su casa y ella, a partir de ese punto cargaba su mochila hasta su domicilio, este hecho lo recuerda con agrado pues refiere que era muy cansado regresar caminando hasta su casa y más aun cargando una mochila que le pesaba mucho.

---

<sup>31</sup> En la sesión en donde hablamos sobre su paso por la educación básica, estuvo presente y participó con su opinión su hermana mayor, por esta razón en algunos párrafos se verá que se habla de un “nosotras” en el que está incluida la hermana mencionada.

Después se fueron a vivir dos años a Yosphí, entonces les quedaba más lejos la escuela, (es una distancia de casi tres kilómetros) sus primos iban también a la misma escuela y uno de ellos le ayudaba con su mochila, eso la animó a seguir asistiendo, también el poder convivir con más niños y con sus maestras: “fueron muy buenos maestros” recuerda.

A partir de tercer grado su familia comenzó a recibir el apoyo del programa “Progresas”<sup>32</sup>, para su madre significó acudir a reuniones, citas médicas, realizar trámites y “trabajo comunitario”. También estaba inscrita en el comedor escolar, en el programa de “Desayunos en caliente”, sin embargo, esto también requería del tiempo de la madre pues debía de dar trabajo voluntario en la cocina escolar para preparar los alimentos, administrar la cuota de recuperación y la despensa además de realizar la limpieza de la cocina y comedor escolar.

Otra labor que realizaba la madre de Mahets'i fue estar al pendiente del desempeño escolar de sus hijas, acudía a las reuniones con padres de familia y estuvo al pendiente de sus calificaciones, recuerda que iba a preguntarles a los maestros sobre el comportamiento y calificaciones de sus hijas, “aunque no hubiera junta”, ella estuvo al pendiente y en casa revisaba sus cuadernos y estuvo atenta de que realizaran sus tareas.

Durante la secundaria, un factor que la motivó fue el contar con un docente tutor que alentaba a los alumnos, además de animarlos a concluir la secundaria les invitaba a continuar estudiando el bachillerato, les decía que:

si estudiábamos venían mejores oportunidades y (...) que no desperdiciáramos este... estar ahí en la secundaria porque muchos no llegaban en donde nosotros ya estábamos ese era un maestro muy, o sea era muy, muy exigente, pero también muy buena onda así que siempre nos estaba motivando ese maestro, me acuerdo que siempre, siempre, siempre. (Trayectoria de vida sesión 2, 29 de marzo de 2019)

Mientras estudiaba la escuela primaria, su padre se fue a trabajar a Estados Unidos durante un lapso de dos o tres años, por ese motivo se fueron a vivir a casa de los abuelos

---

<sup>32</sup> Solidaridad, Progresas, Oportunidades, Prospera, han sido los nombres del programa federal que inició en el periodo de Carlos Salinas de Gortari con el objetivo de “contribuir a mejorar las condiciones de vida de población en condiciones de marginación, se trabajaba en tres ejes salud, alimentación y educación,” así como lo que llamaron inclusión financiera y laboral. Estos programas se ejecutaron desde 1988 hasta 2018.

maternos. En esa época recuerda que atropellaron a uno de sus vecinos que estudiaba en la secundaria y falleció. Otro hecho que considera era un riesgo, era la inseguridad que se vivía, pues comenta que estaban “robándose a las niñas” ahí en San Ildefonso, esta situación la vivió de forma personal porque se robaron a una de sus primas junto a una de sus amigas, abusaron de una de ellas y las dejaron camino a Tenasdá, otro hecho que recuerda es que en una ocasión un hombre fue a su casa y con engaños quería llevárselas a ella y a su hermana, les decía que su padre, que trabajaba en Estados Unidos, le había pedido que las llevara a comprar unos vestidos a San Ildefonso, pero ellas no salieron, pues su madre les había dicho que nunca se fueran con gente que no conocieran, se quedaron encerradas en su casa hasta que el hombre se fue.

En ese periodo, algunos de sus hermanos más pequeños acudían al preescolar y su madre no podía llevarlas a la escuela primaria por lo que se iban, su hermana y ella, solas a la primaria. En el primer año, su padre las llevaba en bicicleta, pero en segundo, él se fue a trabajar a Estados Unidos. Recuerda un periodo donde su familia tenía muchos gastos pues un hermano menor se enfermaba frecuentemente, lo que significó destinar mayores recursos a la atención médica, a la compra de medicamentos y mayor tiempo de cuidado y atención de la madre hacia el hermano.

Sobre la instrucción que recibieron durante la primaria recuerdan que nunca tuvieron clases de hñöhño, todos los maestros les hablaban en español. A su hermana, que es la mayor de la familia se le dificultó la clase de español, específicamente la escritura, incluso, los docentes con la autorización de los padres, no la dejaban salir al recreo porque tenía que hacer ejercicios de escritura. Cabe destacar que su hermana mayor era quien entendía más el hñöhño, sabía pronunciar algunas palabras a diferencia de lxs demás hermanxs.

Al finalizar la primaria, durante el sexto año, varios de sus compañeros y compañeras comentaron que no seguirían estudiando, unxs por falta de apoyo de los padres, específicamente los hombres decían que porque “se iban a ir a trabajar”:

teníamos una amiga que se llamaba ----- ella, ella le echaba ganas también y este pero ella dijo, decía que no iba seguir estudiando porque, pues que su mamá, bueno sus hermanas, ya tenía unas hermanas más grandes que le decían que para

qué iba a estudiar si al final de cuentas se iba a casar y entonces que no le convenía seguir estudiando y así varios compañeros, que otros que porque sus papás o sea no los apoyaban y otros porque la situación económica tampoco lo permitía porque también pues ya estando en la primaria ya que como en sexto pues ya todos decían que la secundaria era cara que ya ahí todos hacían lo que querían que ya nadie obedecía y así muchas, muchas cosas (...) lo que decían mucho, que las muchachas se embarazaban entrando a la secundaria. (Trayectoria de vida sesión 2, 29 de marzo de 2019)

Los padres de Mahets'i las inscribieron, a ella y a su hermana, a la secundaria con "la condición de que nos esforzáramos", el acuerdo fue que el primer año sería el año de prueba, "algo que no hiciéramos bien" y las sacarían de la escuela. Los trámites que tuvieron que hacer fue una preinscripción y un examen que definía en qué secundaria quedaría inscrita, si en la primera opción que era la secundaria técnica Rafael Ramírez de San Ildefonso o en la segunda: las telesecundarias de El Bothe o El Rincón. Ella y su hermana entraron a la secundaria técnica Rafael Ramírez, ahí cursaron los tres años de secundaria.

Sus padres no les permitían irse con las amigas después de salir de clases, les daban 30 minutos para volver a casa, además de la prohibición de tener novio, ambas prohibiciones fueron desobedecidas y las consecuencias fueron regaños, llamadas de atención y castigos que consistían en mayores cargas de trabajo doméstico. Este comportamiento de los padres, lo explica diciendo que como eran de las hijas mayores y eran las primeras que entraban a la escuela ya con sus hermanos menores fue diferente, porque compara estas restricciones con las que ahora tienen sus hermanos menores y no son las mismas, ni para los hermanos hombres, ni para las mujeres que están en la preparatoria ahora. Ellos sí pudieron tener novio o novia desde la secundaria y no los regañaron igual ni los castigan de la misma manera. Comentó que también su padre y su madre han aprendido.

Recuerda que en la secundaria les hablaron sobre "temas de sexualidad": prevención de embarazos a temprana edad y promovían el uso del condón o preservativo como método de anticoncepción y prevención de enfermedades de transmisión sexual. En uno de los talleres de sexualidad que les dieron en la secundaria le regalaron a cada unx de lxs alumnx un condón, la mayoría lo tiró al salir de la escuela, pero ellas lo dejaron en su

mochila, al llegar a casa, los padres revisaron sus mochilas y los encontraron, las reprendieron, “se enojaron bastante”, les preguntaron si lo usaban, ellas les respondieron que no. No les creyeron que se los habían dado en la escuela, entonces los padres fueron a preguntar y en la escuela les informaron que sí se los habían dado en el taller.

Al igual que en la primaria, la educación que recibió no era intercultural, recuerda que durante el primer año de secundaria cursó la materia de “lengua materna” donde un maestro originario del municipio de Tolimán le dio clases de hñähñu, pero nada más, solo hasta que ingresó a la universidad, la educación fue intercultural.

En esa etapa no todo eran restricciones o regaños, comentan que les permitían salir con amigos, amigas los domingos a medio día. La mayoría de sus compañerxs de secundaria salían al centro de San Ildefonso, unos iban a misa, otrxs a pasear con la novia o novio, o a ver el fútbol a las canchas o a tomar.

En esa época, los gastos escolares aumentaron, pedían materiales que eran necesarios para realizar actividades de algunas de las materias, si no los llevaban les bajaban calificación, además sus hermanos pequeños ya habían entrado a la primaria, y el dinero “no alcanzaba” pero, los padres jamás hablaron de este tema con ellas, suponen que para que no dejaran de estudiar.

Las actividades que desarrollaban en el hogar durante sus estudios de secundaria eran: el cuidado de los animales con los que contaba la familia; vacas, borregos y aves de corral. Aunque el cuidado de los borregos ya lo hacían desde pequeñas, desde los tres o cuatro años se iban con su mamá para aprender a cuidarlos:

ella nos enseñaba o nos decía como hacer, mi mamá nos decía tú quédate aquí y no dejes que se vayan a la milpa y ella se iba para, pues, otro lugar donde estaban igual las borregas, para que no se pasaran también a las milpas o a... se fueran.  
(Trayectoria de vida sesión 2, 29 de marzo de 2019)

Los fines de semana lavaban sus uniformes y hacían el aseo de la casa que consistía en barrer, lavar trastes. Durante la secundaria aprendieron a hacer tortillas, aunque no era una tarea que realizaran cotidianamente pues su madre las cuidaba para que no se quemaran con la lumbre del fogón.

En esa época las labores domésticas aumentaron, más trastes, más ropa que lavar, y en ese entonces la distribución de las tareas solo se hacía entre ella y su hermana que eran las mayores y la madre, que se oponía a que los hermanos varones participaran en el trabajo doméstico:

o sea, a veces decíamos a ti tú te pones a barrer y yo lavo los trastes a veces, pero a veces no querían (vuelve a reír) los más chicos no querían. Especialmente mi mamá no quería poner a sus hijos, a los hombres, porque como que tenía esa mentalidad de que cómo mi hijo va a lavar los trastes, o cómo mi hijo me va a ayudar a hacer esto, entonces ya como que empezamos a hablar con ella y a decir de que, pues no le pasaba nada a su hijo porque lavara los trastes. (Trayectoria de vida sesión 2, 29 de marzo de 2019)

Entonces entre Mahets'i y su hermana mayor trataban de hablar con su madre sobre la distribución equitativa del trabajo doméstico, la distribución del trabajo doméstico era un tema abordado frecuentemente por algunos docentes de la secundaria. En las clases les decían que “todos podían hacer lo mismo, y que no iba a pasar nada si un varón realizaba labores domésticas”:

en la escuela siempre nos lo remarcaban, no sé por qué, pero siempre, siempre, siempre decían, porque luego también preguntaban y en la casa quién hace la comida, quién barre y quién así, y entonces pues todas las niñas siempre levantaban su mano y los niños pus no, ellos no y entonces ya pues sí decían y por qué no le ayudan a su mamá o por qué no apoyan y pues ya pues es que a nosotros no nos toca, por eso están nuestras hermanas o así, entonces como que ese tema también siempre, siempre estaba en la escuela. (Trayectoria de vida sesión 2, 29 de marzo de 2019)

En el tiempo que estudiaron la secundaria visualizan como una desventaja el ser mujeres por la carga de trabajo en casa: “hacíamos más quehacer en la casa que los hombres, que mis hermanos, aunque estaban más chicos, pero sí hacíamos (...) y como éramos las mayores creo que ayudábamos más.” En los espacios de producción con los que cuenta su familia: traspatio, milpa, además del cuidado de los animales, con respecto a la siembra su labor era “ayudar” a la madre a desgranar el maíz, escoger la semilla y sembrar maíz:

pero siempre era mi mamá, ella sembraba el maíz y nosotros íbamos atrás de ella con el frijol o...

- las habas (Mahets'i)

- habas (su hermana)

- y calabazas (Mahets'i)

- y calabazas, sembrando atrás de ella” (su hermana)

luego a deshierbar, en la escarda, cuando remueven la tierra y se pueden quitar las hierbas y se arreglan las raíces del maíz se cubren con tierra: tapándole los pies y quitándole la hierba que había (...) a echar abono” (Trayectoria de vida sesión 2, 29 de marzo de 2019)

Como ya se mencionó, su familia cuenta con una parcela de riego pero, en el tiempo que estudiaban en la secundaria no participaban en los trabajos de riego de la milpa, pues lo refieren como una actividad “difícil” y esta dificultad radica en que el agua para el riego es de una presa (la de Texquedó) que da servicio a un grupo de agricultores (comuneros) que “tienen derecho al agua”, la cual es distribuida por horas durante la época del riego, durante esas horas se tiene que regar toda la milpa, se necesita “hacerle camino al agua con la pala” y es un trabajo muy pesado. Fue hasta que estuvieron en bachillerato que empezaron a participar en esta actividad alrededor de los 15, 16 años.

Esa etapa la recuerdan como de muchas restricciones, tanto de movilidad: no podían salir “solas”; así como de establecer relaciones afectivas o de noviazgo, de asistir a eventos, bailes o fiestas, además de tener una gran carga de trabajo doméstico, de la atención y cuidado de los hermanos menores, de trabajo en la milpa y del cuidado de los animales. La refieren como una etapa de restricciones y al mismo tiempo de rebeldía de parte de ellas, pues la describieron como una temporada de romper las reglas impuestas por los padres, romper con los horarios impuestos, no realizar las tareas domésticas asignadas, así como realizar actividades prohibidas y sancionadas por su familia como por las personas de la comunidad como por ejemplo, tomar bebidas alcohólicas, salir con los amigxs a los bailes<sup>33</sup>, y congregarse en los lugares de la comunidad donde se acordaban enfrentamientos

---

<sup>33</sup> Los bailes son reuniones donde principalmente acuden los jóvenes a escuchar música y a bailar, por lo regular hay conjuntos musicales que interpretan canciones. Estos bailes tienen diferentes modalidades; como eventos lucrativos (cobran la entrada y hay una ganancia) o como parte de los festejos de un evento social:



o peleas entre alumnxs de la secundaria. Esta etapa se da al mismo tiempo que los padres realizan otro tipo de actividades laborales para poder solventar los gastos de la familia, en estas actividades laborales participaba inicialmente el padre con un ayudante, pero pasado un tiempo la madre tuvo que participar ya que así no tenían que pagar el sueldo de otro trabajador, el trabajo era de venta de artículos de alfarería en otras localidades de estados vecinos: México, Michoacán, Guanajuato y en otros municipio del estado de Querétaro y, en ese periodo ellas se quedaban solas como responsables del cuidado de sus hermanxs menores y de la casa.

Ante la ausencia de los padres era más sencillo romper las reglas y límites impuestos: “nos hicimos muy irresponsables en ase época”, dice Mahets’i, aunque, recuerda que entre ellas mismas había momentos de reflexión y establecimiento de ciertos límites, pero fue hasta que se presentó un evento límite que se evidenció su comportamiento ante los padres. En ese tiempo los padres les cuestionaron sobre su interés por mantenerse estudiando, pero en la escuela no dejaron de cumplir con sus tareas, sus calificaciones se mantuvieron, solo eran las actividades de casa las que no realizaban por su “deseo de salir más, pues de libertad”

yo creo que también era buscar más atención de nuestros papás que no teníamos, pero también no nos dábamos cuenta que eso lo hacían por nosotros, o sea que salían por nosotros, y ahorita pues sí ya te das cuenta ¿no? Ya estás grande, ya te das cuenta que pues sí hiciste mal. (Trayectoria de vida sesión 2, 29 de marzo de 2019)

Las discusiones y regaños aminoraron después del nacimiento de otro de los hermanos pequeños y a partir de que ambas hermanas acudieron con su padre a vender alfarería los fines de semana y periodos vacacionales:

entonces pues ya vimos no, pues que no es fácil estar en la calle y vender todo el día, aja, entonces como que también lo hicieron para que nos diéramos cuenta del error que estábamos cometiendo (...) íbamos a varios lados, entonces pues sí era difícil, porque has de cuenta que o sea llegaban, no ponían puesto, sino que tenían que salir y caminar con la mercancía en la mano (...) entonces sí, decía ‘ay sí está

---

bodas, quince años, graduaciones. Los primeros se realizaban en el auditorio de la delegación y los segundos en los domicilios de los vecinos de la comunidad, como parte de sus celebraciones.

difícil...mejor me quedo en mi casa” (...) a parte de que caminabas, no vendías nada, o sea había lugares donde no vendías nada y te cansabas, así pues, dicen en balde, porque pues ni gan... no veías ni ganancias, te cansabas de caminar, aparte hacía un calor y pues sí. (Trayectoria escolar sesión 2, 29 de marzo de 2019)

En el último año de secundaria, para orientar a los alumnos de tercer grado, se organizaron reuniones informativas en la secundaria para que lxs alumnxs conocieran las opciones de educación media superior que había en la zona, acudieron representantes de diferentes instituciones que brindan ese servicio, tanto de escuelas que están ubicadas en la cabecera municipal Amealco, como del bachillerato de San Ildefonso con el objetivo de informar a lxs alumnxs sobre el proceso de selección, calendario, requisitos y trámites.

La decisión de ingresar al bachillerato la toman ambas hermanas con base en el apoyo del padre y de la madre y de nueva cuenta su ingreso al siguiente nivel escolar es condicionado al nivel del compromiso de ambas, “si van a decidir ingresar es para concluirlo”, si existía el compromiso de ellas, los padres las apoyarían para con las inscripciones y las colegiaturas para que se mantuvieran durante los tres años del bachillerato.

#### **4.2.3 Educación media superior**

“Varios de los compañeros no se inscribieron” Mahets’i,  
marzo de 2019

Uno de los motivos para continuar estudiando, después de la secundaria, fue el apoyo que le dio su madre, las animaba diciéndoles que siguieran estudiando para que “fueran alguien en la vida”. A la par la reflexión de Mahets’i era que, si ya había terminado la secundaria, si había podido lograrlo, podía ingresar y concluir el bachillerato, aunque tenía dudas sobre cómo sería la dinámica ya que ningún integrante de su familia había cursado el bachillerato, ella y su hermana serían las primeras en cursar ese nivel educativo.

Ingresó al bachillerato de San Ildefonso - en aquel momento EMSAD 17-, ahí convive con alumnxs provenientes del estado de México y de otros lugares, recuerda que varios de los compañeros de secundaria ya no siguieron estudiando en bachillerato. Para iniciar el primer semestre tuvieron un curso de inducción en el cual el mensaje principal de los instructores fue que el bachillerato era muy diferente al nivel básico, “ya casi no estaban

tanto los papás, que ahí estaba el que le echaba ganas y el que no, pues que lo reprobaban y ya”, que la forma de trabajo sería distinta a la de la secundaria, la asistencia a clases era fundamental, además era otro ambiente debido a que había alumnos que acudían de otras comunidades.

#### **4.2.3.1 Situaciones favorables y dificultades en torno al acceso y permanencia al bachillerato**

Mahets'i recuerda que los comentarios que hacía una de las docentes de los primeros semestres le ayudó a reflexionar y mantenerse en la idea de concluir sus estudios, la docente les preguntaba cuántos de sus compañeros de preescolar, primaria o secundaria estaban en el bachillerato, la respuesta común era: “muy pocos”, y entre esos pocos estaban ellos, además les pedía que pensarán en todo el tiempo que ya habían invertido en acudir a la escuela, así como de la importancia de intentarlo, aunque en el intento se equivocaran:

entonces decía, pues fíjense como todos sus demás compañeros ya no están acá, y ya nos decía que eso no lo lograba cualquier persona y así, sí pues sí nos motivaba, nos decía que si estábamos ahí era por algo y porque teníamos ganas de salir adelante y todo eso, entonces nos decía que todo lo bueno costaba, pero que ya al final este pues sí íbamos a tener la recompensa y ya nos decía, que a poco no, bueno nos daba como que el ejemplo de que a poco no quieren tener un trabajo mejor y este, ya no tengan que sufrir o bueno también nos decía que a poco no veíamos a nuestros papás, este, que les costaba trabajo ganar el dinero y todo eso. (Trayectoria escolar sesión 3, 12 de abril de 2019)

Otra persona que la motivaba era su madre además de “la responsabilidad que sentía” al haberse comprometido con sus padres de concluir el bachillerato, recuerda que ellos le habían dicho que, si ingresaba tenía que terminar y que si contaban con estudios de bachillerato podían conseguir un trabajo menos pesado y con un mejor sueldo. De sus familiares también tuvo el apoyo de una tía materna, principalmente la alentaban sus comentarios, que eran en torno al esfuerzo que sus padres hacían por su educación y los esfuerzos que ella misma estaba haciendo al invertir tiempo en hacer sus trabajos y tareas, que lo aprovechara.

Académicamente tuvo el apoyo de compañeros que le ayudaron cuando no entendía algunos temas de las materias que cursaban, principalmente de matemáticas y

programación, pues no se sentía con la confianza de preguntarles a lxs maestrxs cuando no entendía y prefería preguntarles a los compañeros.

Durante este periodo su familia seguía recibiendo los apoyos del programa federal Prospera, que utilizaban para cubrir algunos de los gastos escolares, principalmente el servicio del “ciber” - son establecimientos donde se puede rentar un equipo de cómputo con servicio de internet, y hacer impresiones. Cuando empezó a llevar la materia de taller de cómputo los gastos se elevaron. Quien administraba el dinero que obtenían por parte de ese programa, era la madre, si quedaba algún ahorro era destinado al pago de inscripciones del siguiente semestre. El gasto semanal promedio que realizaba era de \$150 pesos, entre ella y su hermana gastaban \$300 pesos semanales, que destinaban a la comida que compraban diariamente en la escuela y los gastos en elaboración e impresión de trabajos, a esto se sumaban los gastos de los hermanos que estaban en la primaria y secundaria. Cuando ya no tenían dinero la madre les llevaba comida a la escuela. El tiempo que permanecían en la escuela era de siete horas en promedio, de 8:00 a 15:00 h, era el horario que comúnmente debían de cubrir.

Mientras cursó el tercer año de bachillerato la modalidad de Emsad (educación media superior a distancia) cambió a COBAQ, (Colegio de bachilleres), esto además de representar algunos cambios administrativos, significó un aumento en los montos de las inscripciones, de \$600 pesos que pagaban semestralmente, aumentaron a \$1,800 pesos, más la cuota de padres de familia. Esta cuota se paga por padre de familia, no por alumno y es de \$200 pesos, esto significó un aumento del 200%. Mahets'i recuerda que, en sexto semestre, al iniciar las clases no habían podido pagar la inscripción de ella y de su hermana, pero gracias a sus buenas calificaciones les condonaron el pago de la inscripción tanto a ella como a su hermana, solo pagaron la “cuota de padres de familia”<sup>34</sup>.

Sobre la relación con sus padres comenta que también fue cambiando; los permisos para salir a fiestas y bailes con los amigos, o salir con primas que ya eran casadas, eran más frecuente, sí había más permisos y se ampliaron más los horarios y permisos para ir a

---

<sup>34</sup> El recurso que se reúne de las cuotas de padres de familia lo administra el “comité de padres de familia” y se usa para el mantenimiento de la escuela, para pagar a la persona que hace el aseo, comprar jabón y papel para los sanitarios, reparación de inmuebles, cubrir los gastos de algunas salidas a eventos de los estudiantes, y compra de materiales para festivales.

lugares más lejanos (12:30 a. m. era lo máximo), incluso el papá las llevaba a los bailes. Pero no les permitían tomar y fumar.

Su grupo de amigos estaba integrado por sus compañeros del bachillerato, a veces se juntaba con sus primas; a las compañeras de la secundaria ya casi no las veía porque la mayoría “ya se habían juntado” y a ellas no les permitían salir. Para esa etapa de su vida, visualiza como una ventaja de ser mujer el poder estar estudiando, el poder hablar más con sus padres, decir en lo que no estaba de acuerdo, principalmente cuando no las dejaban salir, pues todo el día era de trabajo en la escuela o en la casa y con ese argumento podía lograr un cambio en la postura de sus padres, la más renuente era la madre: “siempre le batallábamos más con mi mamá”.

Académicamente tuvo dificultades con algunas materias; matemáticas, química, computación, taller de redacción porque tenía que leer en público, en voz alta

en la secundaria no nos pasaban al frente a leer o así, entonces ella (la docente de bachillerato) nos decía que ya estando ahí, teníamos que hablar siempre frente al grupo y había muchos a los que nos daba pena, bueno a mí también me daba pena hablar frente a mis compañeros y todo eso. (Trayectoria escolar Educación sesión 3, 12 de abril de 2019)

Refiere los primeros meses del bachillerato como los más complicados pues la dinámica era muy diferente a la vivió durante la educación básica, la exigencia de los docentes, los requisitos para obtener puntajes que formaban parte de las calificaciones, si faltaban no había justificación para no entregar la tarea, la entrega puntual de trabajos elaborados en computadora, además el reto de convivir con nuevos compañeros. En esos primeros meses la deserción fue de un 40% - 50 % (ingresaron 54 y concluyeron 28), este dato coincide con lo expresado por el personal administrativo del bachillerato, en el primer semestre es donde se presenta la mayor deserción. A partir del segundo semestre pudo adaptarse y conocer mejor la dinámica, organizar mejor sus actividades. Al salir de la escuela –3:00 de la tarde– se dedicaba a realizar tareas, esto se reflejó en sus calificaciones, puesto que no reprobó ninguna materia, aunque sí tuvo algunas “calificaciones bajas”.

Los docentes les indicaban que si no entendían mejor preguntaran, pero no se animaban a hacerlo, ni ella ni sus compañeros, preferían quedarse con la duda que preguntar

a mí me daba pena (se ríe) sí a mí sí me daba pena porque, que dijeran que no sabía y ya estábamos en la prepa y luego nos decían, a poco pasaron de noche a la secundaria, entonces sí, a mí sí me daba pena, yo creo que por pena no preguntaba, aja entonces pus me quedaba callada. (Trayectoria escolar sesión 3, 12 de abril de 2019)

Por lo que prefería preguntarles a dos compañeros que eran los que al parecer entendían mejor los temas de la clase, eran dos que venían del estado de México, le ayudaron con las materias de matemáticas e informática, con esta última tuvo problemas porque no había utilizado una computadora en la educación básica, existía el taller de informática en la secundaria, pero ella estuvo en el taller de electricidad, por eso la materia que le representó mayor esfuerzo fue la de

computación, taller de informática porque fue algo nuevo para mí, porque en la secundaria nunca habíamos utilizado una computadora, los que sabían más eran los del Estado de México. Por eso se me hizo muy difícil porque nunca había utilizado una computadora y la mayoría de los que estudiamos en San Ilde. (Trayectoria escolar sesión 4, 19 de abril de 2019)

En el bachillerato fueron mayores los gastos, además de que eran ella y su hermana las que estaban estudiando en el Cobaq 28, sus otros cinco hermanos ya habían ingresado a la escuela primaria y a la secundaria y los gastos de la familia aumentaron. El dinero no alcanzaba para cubrir los gastos de alimentación, trabajos, zapatos.

Mientras estudiaba el tercer semestre falleció una compañera estudiante del bachillerato que cursaba el 5° semestre. La muerte de esta compañera tuvo un fuerte impacto en la comunidad escolar, principalmente entre lxs alumnxs del bachillerato, sus familias, los docentes, directivos y personal administrativo del Cobaq 28, y entre los habitantes de San Ildefonso, puesto que los motivos del fallecimiento no fueron esclarecidos y existió el comentario generalizado de que había sido asesinada. Se realizó una investigación por parte de las instancias judiciales tanto en la escuela como en la comunidad, pero sin llegar a determinar nada, debido a la cercanía del hecho, el impacto

fue mayor entre la población del bachillerato, “nadie lo podía creer, fue algo muy fuerte”, el hecho ocasionó cambios en las dinámicas familiares, en los permisos a acudir a eventos y actividades extraescolares. A partir de ese hecho, los maestros empezaron a hablar con las alumnas, les pedían que si tenían problemas se acercaran a comentarlo con algún maestro o familiar, además organizaron actividades con el objetivo de prevenir la violencia hacia las mujeres, “dieron un taller con un psicólogo”. La mayoría de las actividades estuvieron dirigidas hacia las mujeres, las recomendaciones eran para ellas, las maestras les decían que las que tuvieran una pareja, no permitieran que les hicieran daño.

En su familia, su madre les pidió que se fijaran con quien salían, quienes eran sus amigos, les pidió que no confiaran mucho en los muchachos, y a partir de entonces

ya casi no nos querían dejar salir porque hay muchachos malos, estaban con ese miedo. Igual en la casa de otras compañeras, como nunca había pasado eso, se quedaron así diciendo ‘qué está pasando’ (...) Como que alarmaron a todas las familias. (Trayectoria escolar sesión 4, 19 de abril de 2019)

Los docentes y personal administrativo cuando relatan este hecho, reflexionan respecto a los cambios en la dinámica escolar que aconteció en esos años, la falta de tiempo y el aumento de actividades administrativas que ocasionaba un alejamiento de lxs alumnxs y mencionan la necesidad de contar con más tiempo que les permita escuchar a lxs alumnxs, como en los primeros años en los que empezó a funcionar el bachillerato en San Ildefonso.

Durante el último semestre, cada ocho días todos los viernes, llegaban a la escuela personas de diferentes universidades para informar de la oferta educativa de cada institución; de los campus de la Universidad Autónoma de Querétaro UAQ, Querétaro y Amealco, de la Universidad Tecnológica de San Juan del Río, y otras más del estado de México. Los maestros les preguntaban que iban a estudiar, porque tenían que seguir estudiando. “Los maestros nos presionaban, nos decían que ya teníamos que elegir algo... muchos no sabíamos ni qué, ni qué seguir estudiando o qué hacer con nuestras vidas, en ese momento yo no sabía si seguir estudiando o no.” (Trayectoria escolar sesión 4, 19 de abril de 2019)

En los meses de abril y mayo salieron las fichas para los exámenes de admisión de las universidades, ella quería entrar a la Universidad de Chapingo, varios de sus

compañeros también, era una buena oportunidad porque en esa universidad les daban apoyo económico, recuerda que su primera y única opción fue Chapingo, 12 alumnos fueron a presentar examen de ingreso a Atlacomulco, el padre de Mahets'i los llevó a todos, los resultados los dieron hasta junio, varios de sus compañeros hicieron examen en otra universidad. Ella tenía la idea de irse a San Juan, pero sus padres les comentaron, a ella y a su hermana, que ya no había dinero, si iban a seguir estudiando ellos las podían apoyar con lo poquito que tenían pero, ya ellas tenían que trabajar o buscar algo extra para que pudieran seguir estudiando, ella pensó sacar ficha también en la Universidad Tecnológica de San Juan del Río, pero se le pasaron las fechas y ya no pudo, Chapingo fue su opción, “mi única esperanza (...) pues si paso, paso y si no pues ya no voy a seguir estudiando, me voy a trabajar y así varias de mis compañeras estaban en lo mismo que no sabían para dónde irse” (Trayectoria, sesión 4, 19 abril de 2019).

Ella y sus compañerxs de clase, al mismo tiempo que hicieron los exámenes de admisión, realizaban eventos para financiar un viaje como parte de las actividades de graduación. Desde 4º semestre realizaban rifas, bailes en el auditorio de la delegación y kermeses para obtener fondos y pagar el transporte para el viaje. Sus padres querían hacer una comida para celebrar, pero ellas les pidieron que mejor, ese dinero, se los dieran para gastar durante el viaje, y así fue, sus padres les dieron dinero para el viaje y también les hicieron una comida en su casa para celebrar la graduación a la cual invitaron a sus compañerxs. En junio se publicaron los resultados del examen de admisión en Chapingo, de los 12 compañerxs de su grupo que presentaron, ninguno fue aceptado, de todos los que presentaron de la generación solo pasaron dos (una prima de ellas y otro compañero), ni ella, ni su hermana pasaron, entonces decidió ya no seguir estudiando

me decepcioné, no sé, me dio pa' bajo y dije pues no (...) había compañeros muy inteligentes y tampoco habían pasado, de mi grupo nadie pasó (...) tampoco pasaron los que se habían ido a presentar a San Juan, entonces dijimos qué onda, entonces qué pasa... o porqué o a poco de plano no sabemos nada. Esa era la idea de nosotros, entonces un profe nos dijo que en ese momento como que todas las matrículas de las universidades se llenaban muy rápido y entonces no sé si lo hacían al azar o como escogían a los estudiantes porque muchos nos quedamos fuera. (...) Y entonces dije, pues qué voy a hacer. (Trayectoria, sesión 4, 19 abril de 2019)



Con el dinero que “dio Prospera a los que terminamos el bachillerato” planeó utilizarlo para poder irse a trabajar, “para pagar renta y lo que ocupe por mientras”. Pensó que eso lo haría durante un año y luego volvería a intentar entrar a la universidad. Cuando compartió sus planes con su mamá, ella no estuvo de acuerdo, al contrario, le insistió en que buscara otra escuela, le dijo que durante ese año podían suceder muchas cosas que lo pensara bien. Del total del grupo de bachillerato que presentaron examen para entrar a la educación superior, 16 alumnos no habían ingresado a ninguna universidad, no sabían qué hacer, muchos decían que se iban a ir a trabajar, “pues ya qué nos quedaba, más que buscar trabajo”.

Durante el verano, después de graduarse del bachillerato, se quedó en casa y ya no le pasaba por la mente buscar ninguna escuela. Ahí llegaron a buscarlas, a su hermana y a ella, los maestros del Instituto Intercultural Nõñhõ para ofrecerles que se fueran a estudiar al Instituto, pero ellas no sabían que carreras había ahí, no sabían ni de qué se trataba, los docentes del Instituto fueron a su casa en dos ocasiones para platicar con ellas. Mahets'i no quería hablar con ellos, pero no tuvo otra opción, pues la segunda vez que fueron, los recibió su madre y a pesar que le había pedido que les dijera que no estaba, los pasó y le habló para que saliera a conversar con ellos. Le informaron sobre las fechas de examen de “admisión” los costos, la carrera que ofrecían, incluso le explicaron que la universidad de Chapingo, en la que había presentado el examen de admisión, era una escuela con mucha demanda y era muy difícil entrar, que considerara presentar el examen y asistir al curso propedéutico del Instituto pues daría inicio en pocos días.

#### **4.2.4 Educación superior**

“Quiero algo mejor para mí, y pues ya fue como que más mi decisión y pues me atreví a venir a la escuela”, Mahets'i, abril de 2019

Cuando decidió presentar examen en Chapingo, una de sus motivaciones fue el apoyo económico que esta universidad brinda a los estudiantes, pero también le interesó porque quería “estudiar algo referente a la tierra y a la naturaleza” por eso se decidió a presentar el examen, en cambio del Instituto Intercultural Nõñhõ (IIN) no tenía información clara de la

carrera que ahí se ofrecía, tampoco sabía si brindaba algún tipo de apoyo o becas para los estudiantes. Dejó pasar la primera fecha de examen de admisión al IIN y fue hasta la segunda fecha que se animó a presentarse. Cuando llegó al Instituto se encontró con todos sus compañeros que no habían ingresado a las otras universidades: “como vi a mis amigos ahí y a otros compañeros del bachillerato me animé, ya no iba a estar sola, fui al propedéutico”. Entonces conoció la escuela y le gustó, le pareció interesante, decidió que con el dinero que tenía iba a pagar los dos primeros meses, y si no le gustaba se saldría, pero su papá le ayudó a pagar las mensualidades de esos primeros meses, las siguientes colegiaturas, fue ella quien se encargó de pagarlas.

#### **4.2.4.1 Situaciones favorables y dificultades en torno al acceso y permanencia a la universidad**

Reconoce que las dos charlas previas que tuvo con el entonces “director” del IIN, y el apoyo de sus padres fueron fundamentales para tomar la decisión de ingresar a la educación superior. Recuerda los consejos que le daba su abuelo materno, cuando supo que estaba estudiando la universidad, le decía: “que si estaba estudiando que todavía no me casara que porque luego habían, bueno, me decía, luego te vas a encontrar hombres borrachos y malos” (Trayectoria escolar, sesión 1, 22 de marzo de 2019).

La cercanía de las instalaciones del Instituto con respecto a su casa también contribuyó a que lograra mantenerse estudiando, no necesitó usar transporte, se iba caminando, además los gastos diarios en alimentación eran reducidos ya que entre los mismos alumnos preparaban su comida dentro de las instalaciones del Instituto. El único gasto que aumentó con respecto a los otros niveles educativos fue el del “ciber” (uso de equipo de cómputo con servicio de internet e impresiones de documentos), porque todos los trabajos que les dejaban eran a computadora.

Durante ese tiempo su madre continuó apoyándola, y aunque ya no la podían apoyar de forma económica para cubrir sus gastos escolares, su madre fue clave para tomar la decisión de mantenerse estudiando.

Los programas de becas también contribuyeron para su permanencia en la escuela, en los primeros cuatrimestres contó con la beca que ofrece el mismo IIN, a partir de un estudio socioeconómico determinan quién recibe o no el apoyo que consiste en la

condonación del 50% de la colegiatura. Otra beca que recibió fue la de las religiosas de la Asunción y a partir del segundo o tercer cuatrimestre contó con una beca que otorgaba la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) de apoyo a estudiantes de nivel superior.

Durante sus estudios universitarios sus padres “ya no estaban tan al pendiente” de ella, entraba a las ocho y salía a las cuatro o cuatro treinta de la tarde, o a veces más tarde. “Tenían muchas salidas” a cursos o diplomados y ya no les pedía permiso porque era parte de su formación. Al principio había cierta desconfianza de sus padres respecto a los largos periodos que permanecía en la escuela, a veces se quedaba hasta las cinco de la tarde, pero cuando sus padres vieron que sí estaba en la escuela durante esos largos periodos ya no la cuestionaron, al contrario, la animaban a que se mantuviera estudiando y que concluyera la carrera.

En ese periodo Mahets'i, menciona que tuvo más autodisciplina y más libertad. Recuerda una situación en la que su padre no le quería dar permiso de hacer un viaje escolar, no estaba de acuerdo en que fuera a ese viaje porque le parecía un riesgo por la situación de violencia que había en ese estado de la República, pero ella decidió ir, aún sin el permiso, tenía ahorrado algo de dinero y con eso pagaría sus gastos del viaje, su padre le dijo “tú siempre haces lo que tú quieres” entonces le dio un poco más de dinero para su viaje.

Al concluir todas las materias tuvo que hacer sus prácticas profesionales y para entonces ya no contaba con varias de las becas que dejaron de entregarle una vez que concluyó sus estudios, en ese momento trabajó como promotora en una asociación civil lo que le permitió solventar algunos de sus gastos. Como la mayoría de los estudiantes de San Ildefonso que ingresan a la educación superior, Mahets'i se hizo cargo de solventar sus estudios, consiguiendo apoyos de diferentes instituciones, como lo dijo una de las personas entrevistadas: “de los estudiantes de San Ildefonso que van a la universidad, la mayoría estudia y trabaja” (Comunicación personal, marzo, 2019). Sobre ese punto Mahets'i comentó que es “afortunada de haber terminado una carrera que me costó muchísimo y que lo hice con mis propios medios, estoy satisfecha conmigo misma.” (Trayectoria escolar, sesión 5, 24 de abril de 2019)

Reflexiona sobre lo que aprendió en la carrera y como le ayudó a tener herramientas para buscar soluciones al problema de la distribución equitativa del trabajo doméstico, recuerda con orgullo que elaboró un “rol de trabajo”, donde distribuyó de forma equitativa las actividades de casa, después de consensarlo con sus padres y hermanxs el rol de trabajo se echó a andar, este rol seguía funcionando al momento de la investigación. Las actividades que distribuye este rol son la limpieza de las áreas comunes, como el baño y la cocina, y todas se distribuyen entre lxs hermanxs. También se da cuenta de que sus padres la consultan para realizar algunas compras como por ejemplo los electrodomésticos.

Otra situación que ha vivido fue el hecho de que evitó que les siguieran cobrando a sus padres un préstamo que habían solicitado a una caja popular de San Juan del Río, ellos habían terminado de pagarlo pero, seguían cobrándoles incluso llegaron a su casa a amenazarlos con un embargo, ella pidió apoyo a una de sus maestras de la carrera que les daba una materia de derecho, la información que la maestra le brindó le sirvió a ella y a su madre de defensa ante los empleados de la caja popular a quienes logró correr de su casa y evitó que volvieran a molestarlos. (Trayectoria escolar sesión 1, 22 de marzo de 2019 y sesión 6, 26 de abril de 2019)

Al preguntarle sobre la diferencia que observa entre ella y sus compañerxs que no continuaron estudiando menciona que varios de los que concluyeron el bachillerato con ella ingresaron a trabajar, algunas de las compañeras viven ya en pareja, se casaron o también se fueron a trabajar. La expectativa que se tiene de las mujeres es que alrededor de los 20 años estén embarazadas, se casen, tengan una familia. La mayoría de sus contemporáneas ya están casadas o con hijos, una o dos o trabajando en casas, aportando dinero para la familia.

Mahets'i dice que la actividad laboral, entre las mujeres, se define por la edad, cuando se es joven se pueden dedicar a trabar en casa haciendo el aseo o cuidando niños, ya cuando las mujeres son mayores se dedican al bordado, a la cría de animales para obtener algún ingreso económico. En este sentido menciona que existía cierta presión social para que pudiera ir cumpliendo estos roles, acceder a un trabajo remunerado era la “alternativa” a los estudios universitarios, pero reflexiona sobre el tipo de trabajo que pudo haber obtenido con solo los estudios de bachillerato, pero con estudios superiores podía encontrar

un mejor trabajo. Recuerda que durante un periodo vacacional del bachillerato se fue a la ciudad de Querétaro a trabar en casa, es un trabajo de todo el día “es muy cansado”, así que el trabajo en un principio lo entendió como una opción al estudio, pero después fue una opción distinta, lo visualizó como otro tipo de trabajo “mejor pagado”, como una aspiración y una motivación para mantenerse estudiando (Trayectoria escolar, sesión 5, 24 de abril de 2019).

#### **4.2.5 Actividad laboral**

“Salí en diciembre y en enero luego, luego me metí a trabajar”, Mahets’i, abril de 2019.

El primer empleo que tuvo después de terminar sus estudios de nivel superior fue como promotora en la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas delegación Amealco, concluyó su carrera en diciembre de 2017 y en enero de 2018 ingresó a esta institución, cuando solicitó el empleo le informaron que sus actividades como promotora serían trabajar en el comedor indígena de San Ildefonso, con los niños que ahí acudían, pero luego le dijeron que otra de sus funciones sería hacerse cargo de un proyecto productivo que también estaba en San Ildefonso, “ya estaba todo lo físico del proyecto, pero no las personas aún no estaban organizadas, además hacer trabajo de oficina”, según las reglas de operación del programa por el cual se le contrató “le rendiría cuentas” a un determinado funcionario de la institución, pero en los hechos recibía instrucciones de tres diferentes personas “uno nos decía una cosa, otros nos decía otra cosa, luego nos mandaban a hacer otra cosa, luego teníamos conflicto nosotras de que pues qué cosas vamos a hacer”, también empezó a ver situaciones en el proyecto productivo con las que no estuvo de acuerdo, incluso en una ocasión uno de los funcionarios llegó a hacerle comentarios ofensivos sobre ella y sobre las personas de San Ildefonso recuerda que le preguntó “y tú eres igual de ladrona que las otras mujeres de san Ildefonso” (Trayectoria escolar, sesión 5, 24 de abril de 2019).

Sobre este empleo en un inicio le comentaron que iba a recibir una paga de \$3,300 al mes, aceptó porque no tendría muchos gastos en transporte y alimentación, pues su labor sería en San Ildefonso, sin embargo, después le informaron que dos días a la semana tenía que trasladarse a la oficina de la delegación en Amealco para realizar actividades

administrativas, y el gasto en pasaje resultó mayor a lo que había pensado, por la desorganización, los comentarios ofensivos y el gasto en el pasaje, al cabo de un año decidió no renovar contrato (Trayectoria Mahets'i, sesión 5, 24 de abril de 2019).

Su segundo empleo fue en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) en el cual ingresó en el mes de enero de 2019 y seguía laborando ahí en abril del 2019. En septiembre de 2018 empezó a dar clases en el IIN, impartía la materia de Economía Solidaria. El coordinador del IIN fue quien la invitó a dar clases debido a su buen desempeño durante la licenciatura y el enfoque de la tesis que estaba escribiendo en abril de 2019 sobre el tema de economía solidaria.

Esta ha sido su experiencia laboral desde que concluyó la educación superior, aunque, de manera previa había salido a trabajar “en casa” en la ciudad de Querétaro, iba en primer semestre del bachillerato y se fue con una tía, estuvo solo una semana y su sueldo lo usó para comprarse ropa. Otra experiencia laboral previa la tuvo mientras realizaba su servicio social y sus prácticas profesionales, una docente del IIN la contactó con una asociación civil en la que trabajó como promotora y daba “talleres de género y educación para la paz” por lo que recibía una beca: “entré como becaria, pero pues también hacíamos varias cosas y pues ya con eso pude terminar la universidad” (Trayectoria escolar, sesión 1, 22 de marzo de 2019).

Respecto a la forma en la que administra su dinero comenta que una parte lo destina a contribuir en la compra de despensa de su casa, come en casa con sus padres, ella compra su ropa, y cuando lo necesita, paga sus consultas médicas y medicamentos y no le entrega cuentas a nadie de lo que hace con su dinero, sus padres no saben cuánto gasta o en qué gasta y “tampoco ellos le preguntan que hace”, sí los apoya con lo que ella puede pero “eso me nace a mí, ellos no me piden nada, es algo libre de mí” (Trayectoria escolar, sesión 6, 26 de abril de 2019).

Sus padres les han dado a ella y a su hermana, como parte de su herencia, un terreno “si quieren construir ahí está el terreno” les dijo su padre, su idea es tener algo propio, tiene pensado construir ahí su casa. Independientemente de que se case o se vaya a vivir a otro lado su idea es seguir apoyándolos y vivir cerca de sus padres.

Al preguntarle sobre sus compañeras de generación del IIN, Mahets'i dice que hay varias que al igual que ella, no están casadas, cuatro de siete mujeres no se han casado ni viven con una pareja y están trabajando al igual que ella, encuentra diferencia con otras compañeras que estuvieron con ella en el bachillerato y que no continuaron estudiando. Ella ha tomado la decisión de no casarse por el momento, aunque es algo que no descarta, al preguntarle sobre otros aspectos en los que observa diferencias menciona que:

Es claro el empoderamiento de las mujeres al concluir la educación superior hacia mis propias decisiones, he logrado cambiar mi mentalidad de que o por ser mujer no puedes hacer ciertas cosas, como salir a las fiestas o tomar, son muy pocas las que lo logramos, terminar los estudios universitarios.

También en mi familia mis papás cambiaron esa mentalidad (...) ellos estuvieron conmigo en esta formación y estuvieron dándose cuenta de esos cambios que yo iba teniendo y también ellos fueron acompañándome y también ellos se adaptaron a esos cambios.

Cuando estábamos más chicas no nos dejaban salir y ahora con mis hermanos hay esos cambios, y en las labores de la casa también participan los hermanos y mi papá. Nos ponemos a ver y nos preguntamos por qué antes no lo hacían y nos ponemos a ver la diferencia y así ahora se van educando a mis hermanos más chicos que los dos ayuden en casa (...) Mi carrera se enfoca a la relación entre las personas, veíamos temas como de las masculinidades, de la igualdad de género, mi formación esos temas los trató. Te dan las bases para detectar cosas que no deben ser así. (Trayectoria de vida sesión 6, 26 de abril de 2019)

Estos cambios han tenido impacto tanto en su familia nuclear como en la familia extensa, menciona que hay tíos, tías que se dan cuenta de lo que pasa en su casa y se ven motivados a hacer lo mismo, pero también hay otras personas y familiares que piensan lo contrario y no ven con buenos ojos que los hombres realicen actividades domésticas y hacen críticas.

Mahets'i es la primera mujer de la familia (nuclear y extensa) que ingresa y concluye la educación superior, reconoce los obstáculos, así como las oportunidades y a las personas que la apoyaron, además de la posición que tiene en el interior de su familia y la relación que esta posición guarda con respecto a su nivel de escolaridad, en el mismo

sentido, por lo que relata es reconocida por su familia y por otras personas que la rodean como sus maestros de la universidad, quienes la invitaron a participar como docente. Fuera de San Ildefonso ha encontrado espacios laborales en instituciones gubernamentales que ofrecen empleos por proyectos y con baja remuneración, sin embargo, esto se presenta en otros lugares no nada más en San Ildefonso es una situación que podemos observar en la mayoría de los espacios laborales. Como expresa Saraví (2015) en su investigación sobre las motivaciones de los jóvenes para realizar estudios superiores, las cuales ya no son acceder a mejores oportunidades laborales que redunden en mayores ingresos y a una movilidad social.

El sentido de la educación como fuente de “reconocimiento” no se refiere al sentido coloquial del término ni está basado en la aprobación social; se refiere a un reconocimiento fundado en la propia subjetividad. Los jóvenes de las clases populares perciben que la educación superior está más allá de sus expectativas realizables, que es una instancia que no corresponde a su condición de clase; por lo tanto, cuando “inesperadamente” acceden a ella es interpretado como una demostración de que el individuo no está atado a esa condición, y que no hay nada en sus atribuciones personales que le impida lograrlo.” (Saraví, 2015, p. 124 - 125)

### **4.3 Trayectoria escolar de Zänä<sup>35</sup>**

#### **4.3.1 La familia**

“Mi papá no quiere que repitamos su historia” Zänä, abril de 2019.

Zänä tenía 19 años al momento de la investigación, en el 2019 estudiaba el tercer año de la universidad. Su familia está integrada por 13 personas, de entre 60 y 14 años, su padre y madre están separados, actualmente su padre no vive en el domicilio, ella vive en una casa propiedad de una hermana que no reside en la comunidad. Vive con su madre, su hermano menor, y un sobrino de 14 años que actualmente estudia la primaria, comparte la elaboración de los alimentos con la familia de otra de sus las hermanas que tiene su casa

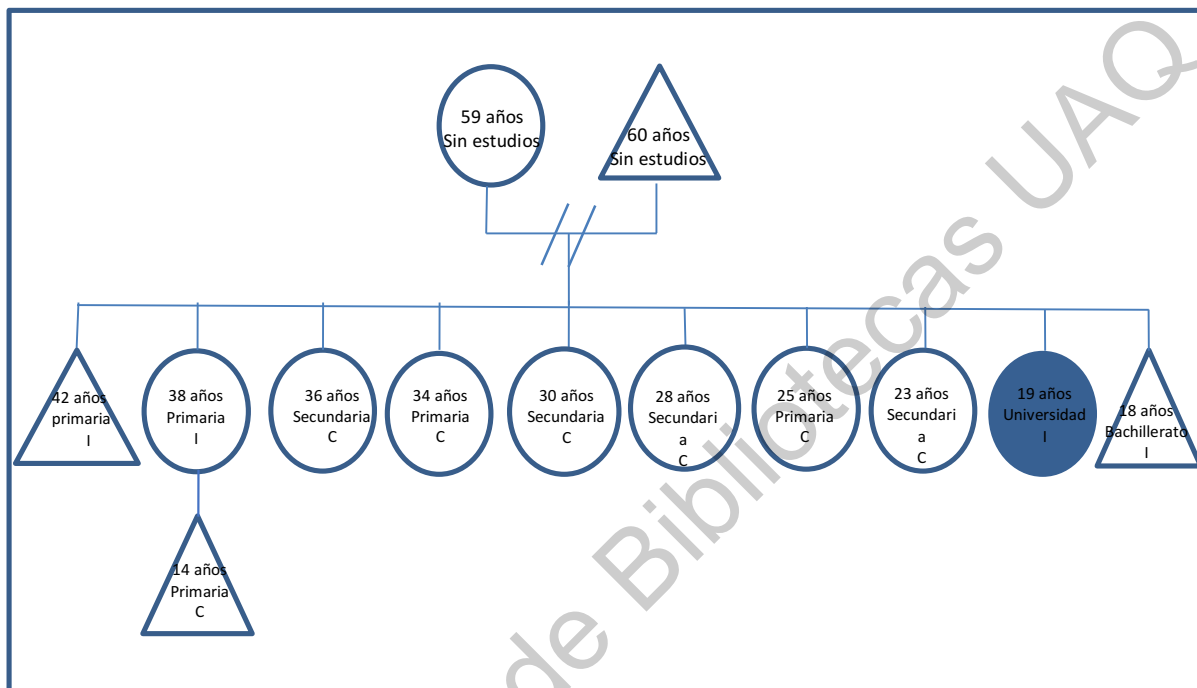
---

<sup>35</sup> Zänä significa luna en lengua hñöhño, a diferencia de Mahetsi, este nombre no fue elegido por la propia participante, quien dejó a consideración de la investigadora la elección del seudónimo, y para tener una congruencia con el seudónimo de la anterior protagonista se eligió también un nombre en hñöhño.



muy cerca, en el mismo solar, en total “cuando están todos” son 8 personas las que comparten los alimentos.

**Figura 12, Familiograma de Zänä**



Fuente: elaboración propia de acuerdo a la información proporcionada por la informante en abril de 2019. Simbología: O mujer, Δ hombre, edad, nivel escolar I= incompleta y C= completa, abril de 2019

Tiene 9 hermanxs; 7 mujeres y 2 hombres, en total son 10 hijxs lxs cuales tienen entre 42 y 17 años, 3 estudiaron la primaria, 4 la secundaria y el hermano menor el bachillerato. El hermano mayor iba a San Ildefonso centro a la primaria, tenía que caminar en promedio más de una hora para llegar, este pudo ser el motivo por el que no concluyó sus estudios de nivel básico además de que lo requería su familia para realizar labores en la milpa y en el cuidado de los animales con los que contaba la familia, la hermana mayor estudió la primaria en su localidad. Los menores son los que estudiaron la secundaria porque ya se contaba con el servicio en su localidad, se instaló en el año de 1999 (Comunicación personal, octubre, 2019).

El hermano mayor trabaja por temporadas en Estados Unidos (EU), y regresa periódicamente a ver a su familia a San Ildefonso, la hermana mayor vive en la ciudad de

Querétaro, lxs otrxs hermanxs mayores están casados y viven en diferentes lugares de la delegación de San Ildefonso, su hermano menor ingresó al bachillerato pero, cuando la madre enfermó tuvo que pedir baja temporal “porque no nos alcanzaba para los pasajes y comida de ambos, así que decidió salirse y se reintegra apenas este semestre” (Correcciones al texto que realizó Zänä, 12 de diciembre de 2019).

Su hermana mayor, que tiene su casa en el mismo terreno, se queda a cargo de las casas (las viviendas y sus actividades) mientras la madre se dedica a vender artesanías en ciudades cercanas. Zänä es la primera integrante de la familia que ingresa a la educación superior, de la familia extensa solo conoce a una prima que trabajó como secretaria, estudió nivel superior o hizo un bachillerato técnico no lo sabe y “es la única que no ha trabajado en las artesanías y todo eso”, pero cuando se casó dejó de trabajar (Trayectoria de vida, sesión 1, 17 de abril, 2019).

Su padre y su madre no acudieron a la escuela, ambos se dedican a la venta de artesanías son “vendedores ambulantes”. La madre que es “artesana” es quien está a cargo de mantener a lxs hixs y al sobrino que vive con ellos, aunque también algunos de los hermanos y hermanas mayores que trabajan a veces aportan dinero para los gastos de manutención y pago de servicios.

#### **4.3.2 Educación básica**

Para la madre de Zänä es un orgullo que estudie, a las demás hermanas se les dio la posibilidad de estudiar, “pero vieron la situación de la familia y decidieron no seguir”. En un principio para no hacer diferencias entre ella y sus hermanas la madre le dijo que solo iba a estudiar hasta la secundaria porque sus hermanas se podrían molestar al ver que a ella sí se le apoyó para seguir estudiando, pero luego cambió de opinión y le dijo que la iba a apoyar, fue a la única que apoyó desde el inicio. Cuando sus hermanas mayores vieron que se inscribió al bachillerato le comentaron que para qué seguía estudiando si se iba a casar y nada más iba a estar en su casa y de nada le serviría el estar estudiando como lo habían hecho ellas, pero “yo no quiero eso” dice Zänä, ahora las hermanas la apoyan, realizan a veces algunas actividades domésticas que le corresponden a ella como cuidar de los animales que tiene la familia algunas vacas y chivos, darles de comer, sacarlos a pastar, regresarlos al corral, y lo hacen para que ella tenga tiempo de realizar sus tareas escolares.

Su padre ha estado de acuerdo en que siga estudiando dice Zänä que

no tiene esa visión machista que tienen algunos papás, él realmente no es de esas personas (...) quizás porque la mayoría de sus hijos han sido mujeres y ha tenido que convivir con todas ellas y entonces no tiene esa visión, incluso él, aunque no nos apoya económicamente como se debiera, pero él siempre nos ha dicho que estudiemos y que no nos quedemos con las ganas, así como él, o sea, no quiere que repitamos su historia (...) entonces no tiene esa visión tan machista. (Trayectoria escolar, sesión 1, 17 de abril de 2019)

Como ya se mencionó, la manutención del hogar está a cargo de la madre, además solventa los gastos escolares; pasajes, útiles, el consumo de alimentos en la escuela, libros, uso de internet: “yo he visto más a mi mamá que le echa muchas ganas, muchísimas”. Su familia y Zänä no conviven con su familia extensa, su padre es huérfano y la madre tuvo dos hermanas, una de ellas falleció y con la segunda hermana tiene muy poca relación, con ella y sus hijos, aunque vivan en comunidades cercanas o incluso en la misma localidad se frecuentan muy poco. La madre heredó el terreno donde actualmente viven, menciona que aunque la costumbre de las personas mayores es que la herencia se da a los hijos varones, sí le dieron terreno a su madre, aunque esto puede tener una explicación ya que las herederas son dos hijas y la herencia se distribuyó entre ellas.

El ingreso de Zänä a la primaria fue sencillo, sus hermanxs mayores ya habían realizado sus estudios de nivel básico por lo que los trámites eran conocidos por la familia y la mayoría de sus compañerxs de preescolar y los vecinos de su edad se inscribieron y estudiaron en la primaria, en la misma escuela del barrio.

#### **4.3.2.1 Situaciones favorables y dificultades en torno al acceso y permanencia a la primaria y secundaria**

Cuando Zänä tuvo la edad de ingresar a la primaria fue algo normal el inscribirse y acudir diariamente a la escuela, además de que en la localidad ya estaban establecidas la escuela primaria y la telesecundaria. En los años del preescolar la llevaban sus hermanas que estaba cursando la primaria, se iba temprano con ellas y tenía que esperar a que llegara la hora de entrada para que abrieran e iniciaran las actividades, pues sus hermanas entraban una hora antes que ella.

Como su madre salía a vender servilletas, muñecas y flores, quienes realizaban las labores domésticas y cuidaban a lxs hijxs pequeños eran las hermanas mayores y la abuela materna, quien además estaba al pendiente de las tareas escolares de Zänä, durante todos los grados escolares de la primaria tuvo calificaciones de nueve o más. Cuando la madre salía a vender las hermanas mayores eran las que acudían a las diferentes actividades que convocaban los docentes de la primaria: faenas, reuniones, etc., o cuando las reuniones de la primaria y la secundaria eran convocadas el mismo día a la misma hora, las hermanas mayores acudían a la reunión de la primaria y su madre a las de telesecundaria porque algunas de las hermanas ya estaban estudiando en la secundaria. El que sus hermanas mayores estuvieran estudiando la secundaria fue de mucho apoyo, pues fueron un ejemplo para ella, supo que sí podía cursarla, aunque en ese entonces su expectativa respecto a la escuela era solo estudiar la secundaria al igual que sus hermanas.

Otra persona que la motivó y apoyó durante su tránsito por la escuela primaria fue una docente de la primaria que contribuyó a mejorar algunas situaciones de la escuela, desde denunciar a un docente que golpeaba a los alumnos, hasta apoyar a lxs alumnx hablando con ellxs, mostrándoles que podían hacer bien los trabajos y tareas, la docente le decía que era una niña muy inteligente, que continuara estudiando, cuando Zänä conoció a esta docente se imaginó que, cuando fuera mayor, estudiaría para ser maestra de primaria y ser igual que esa maestra.

Durante la secundaria también uno de sus docentes la motivaba cuando le decía que veía en ella mucho potencial que siguiera estudiando, este docente conocía a los alumnos, hablaba con ellos, incluso hizo un grupo con los alumnx “destacados por su desempeño en clase” y los premiaba invitándolos a hacer paseos y convivencias.

Durante los últimos dos años de primaria, Zänä junto con otros compañerxs, formaron un grupo de estudio para resolver dudas de los temas que veían en clases, en ese grupo estaba una prima mayor que cursaba un grado mayor y les apoyaba para resolver sus dudas. Este grupo se reunía a jugar fútbol a la hora de la salida y a hacer tareas, se sentaban en una barda de una construcción que estaba en el camino a la escuela y ahí trabajaban, este mismo grupo también acudía a un centro de reunión construido por un grupo religioso protestante, es un edificio con salones, áreas verdes y áreas de juego, el cual en ese

entonces estaba a cargo de un hombre mayor quine por las tardes recibía a los niños y les apoyaba a realizar tareas, le daba asesorías de matemáticas, además les enseñó a usar una computadora, les permitía usar la que tenían en ese lugar, aprendieron lo básico, a prenderla a usar algunos de los programas y a imprimir “porque ni en la primaria ni en la secundaria tuvimos acceso a una computadora”. También les ofrecía de desayunar o de cenar. Otro lugar en el que se podían reunir era en casa de una de las compañeras, su mamá los recibía y les ofrecía de comer mientras hacían la tarea o estudiaban (Trayectoria educativa, sesión 2, 18 de abril de 2019).

Durante sus estudios de primaria y secundaria asistió al comedor escolar, por lo que tenía acceso a un alimento en el comedor a la hora del receso, el comedor escolar se estableció en la primaria a través de un programa del Sistema Estatal DIF, “Desayunos en caliente” además de recibir el alimento, al participar en este programa, las madres de familia se comprometían a ser parte del comité responsable de la elaboración de los alimentos durante el tiempo que sus hijxs estuvieran inscritos en el programa, se organizaban –y se siguen organizando- en grupos para administrar la despensa, elaborar el menú diario, preparar los alimentos, dar mantenimiento a la cocina, administrar la cuota de recuperación, comprar el gas y hacer la limpieza. Su familia también estuvo inscrita en el programa Oportunidades – Prospera de gobierno federal, recibían un apoyo económico para la compra útiles y solventar otros gastos escolares, además de la revisión médica a la que acudían periódicamente en la clínica cercana, como “beneficiarios del programa” estaban obligadxs a asistir a pláticas informativas sobre temas de “salud” y a participar en actividades de “beneficio comunitario” como la limpieza de las calles o de áreas comunes de la localidad. Cuando cursaba la secundaria solicitó ingresar al programa Tsuni, también del Sistema Estatal DIF. Para ingresar a este programa tuvo que entregar documentación y hacer una carta solicitud, asistir a que le hicieran una entrevista a ella y a un familiar. A diferencia de los otros programas donde su madre fue quien se encargó de realizar todos los trámites y gestiones necesarias en esta ocasión ella fue quien hizo todos los trámites que se solicitaban en el programa (Trayectoria educativa, sesión 2, 18 de abril de 2019).

Mientras cursaba el segundo o tercer año de la primaria su abuela falleció, Zānā se entristeció y se sintió sola pues su abuela era quien la acompañaba por las tardes mientras

hacía sus tareas, la abuela era quien estaba al pendiente de ella y aunque sus padres también lo estaban, no era de la misma forma en que lo hacía su abuela, pues sus padres contaban con menos tiempo para esta con ella ya que salían a vender “artesanías”, y solo los veía algunos días de la semana. “Cuando murió mi abuela yo ya no quería ir a la escuela, ya no tenía motivos (...) mi mamá me decía que mi abuelita le decía que quería que sacara tal calificación” entonces ella creyó que su abuela tenía contacto con su mamá y eso la animaba un poco. La muerte de la abuela también provocó un cambio en la dinámica y en la distribución de las labores domésticas, a partir de ese momento las hermanas mayores fueron las únicas que se encargaron de hacer la comida y limpieza (Trayectoria educativa, sesión 2, 18 de abril de 2019).

También durante la educación básica, en la temporada de cosecha su familia (madre, padre, hermanxs mayores) le pedían que no fuera a la escuela para que se dedicara a cuidar de los animales con los que contaba la familia: borregos, chivas, vacas. Mientras los mayores irían a la milpa a recoger el maíz y a segar el zacate o rastrojo -así se nombra a la planta seca del maíz- ella se dedicaba a este trabajo. Por lo regular, la cosecha se realiza en los meses de noviembre – diciembre. A veces se ausentaba de la escuela algunos días y esto significaba para ella mayor carga escolar pues necesitaba ponerse al corriente con las tareas y apuntes.

En los últimos años de la primaria su familia pasó por una época de cambio y ajustes, su padre empezó a tomar, entonces su madre les decía que ya no tenían dinero para mandarlos a la escuela, como una de las consecuencias de esta situación, Zänä tuvo que ir los fines de semana con su madre a vender flores y “artesanías” a la ciudad de Querétaro. Los viernes saliendo de clases tomaban el transporte para ir hasta Amealco, llegaban a la base de las combis y caminaban hasta la central de autobuses de Amealco (1 km aprox.), ahí tomaban el camión para Querétaro, de la central de Querétaro se iban caminando al centro de la ciudad, hasta donde se encuentra el albergue del Sistema Municipal DIF (4.5 km aprox.) en contra esquina del Jardín Guerrero, durante el trayecto iban vendiendo flores, a veces eran dos cubetas de 20 litros con alcatraces además de servilletas bordadas y muñecas:

caminábamos todo hasta el centro para llegar al albergue, íbamos vendiendo todo el camino, gracias a eso conozco gran parte de Querétaro (...) Anteriormente ya había ido a vender, pero había ido con mis hermanas, había sido por gusto, porque yo quería ir a vender, invitarles a mis compañeros en la escuela, luego ya fue por necesidad. Cuando me iba con mis hermanas nos quedábamos a dormir en los portales del centro o en la iglesia del Cerrito, creo...ahí era como que más tranquilo, ya cuando me fui con mi mamá, nos íbamos al albergue, había días que también nos quedábamos en la calle porque ahí cierran temprano y a veces mi mamá no vendía, entonces teníamos que quedarnos un poquito más tarde ya cuando íbamos, ya estaba cerrado y ya nos regresábamos a los portales. (Trayectoria educativa, sesión 2, 18 de abril de 2019).

El salir a vender a la ciudad de Querétaro era una actividad que también realizaban otrxs de sus compañerxs de la primaria. En la primera etapa, cuando lo hacía “por gusto”, lo recuerda como una experiencia “divertida”, algunos de sus compañeros le ayudaron a conocer todos los lugares del centro de Querétaro, el Templo de la Cruz era un punto de encuentro cuando se perdía o llegaba a separarse de su hermana mayor con la que iba a vender. Conocía al personal del albergue del DIF municipal que continúa funcionando en la calle Guerrero casi esquina con la calle Madero del centro de la ciudad de Querétaro, por las noches, ella y sus compañeros, recorrían las plazas y jardines del centro histórico, recuerda que ayudaban a las señoras que barren la ciudad a sacar las monedas de una de las fuentes del centro, momento que aprovechaban para jugar en el agua. En ese entonces vendía chicles y su dinero se lo entregaba a su madre para que lo administrara. Los lunes al regresar a la escuela llevaba su dinero y se reunía con los compañeros que también habían ido a vender a Querétaro y entre todos compraban golosinas que compartían con compañeros que no llevaban dinero y que tampoco entraban al comedor. Los lunes eran días esperados por todos, para dar y recibir. Para compartir.

Salir de la primaria e inscribirse a la secundaria era lo esperado en su familia, ya sus hermanas mayores habían hecho este trámite, incluso algunas de ellas ya habían concluido sus estudios de educación básica. Al ingresar a la secundaria relata que su padre continuó tomando, por lo que se presentaron problemas entre su madre y su padre, refiere que en esa

época su promedio de calificaciones bajó, aun así, se mantuvo en el cuadro de honor, aunque el promedio no fue suficiente para mantenerse en la escolta.

Así como hubo docentes que la motivaron, hubo otros que los “desanimaban”, les decían que solo lograrían estudiar la secundaria y que se dedicarían a trabajar como empleadas domésticas, les decían que no perdieran su tiempo. Recuerda algunas de las frases que, en especial uno de los docentes de secundaria les decía: “Tú no deberías de estar aquí. Quién te pasó (de grado). Ustedes son unos burros”, Zänä reflexiona y dice “Esa no es manera de enseñar”. Pero aún con este tipo de docentes, solo una de las materias que cursó durante la secundaria implicó un obstáculo: inglés, únicamente la cursó en tercer grado, “solamente era así, ahí tienes tu libro tradúcelo, pero la maestra ni siquiera sabía inglés (...) solo era de que ahí tienen su libro, tienen su diccionario y empiecen a traducir y pues no, nunca aprendimos nada”, en consecuencia, esta materia también se le dificultó cuando la cursó en el bachillerato (Trayectoria educativa. Sesión 2, 18 de abril de 2019).

Las tareas domésticas que realizaba en esa época, era ir por agua ya que en el barrio en el que vive, el servicio de agua potable se instaló en el año 2010 – 2011. Entonces iban a la barranca por agua para lavar los trastes, hacer el aseo del hogar, y para bañarse. La transportaban en botellas de agua de dos litros y así la podían calentar al sol, todos, hombres y mujeres, acarreaban agua, también iban a lavar su ropa al río, en esta actividad todos participaban, cada integrante de la familia lavaba su ropa, su padre, sus hermanos, sus hermanas. También de la barranca trían el agua para tomar, pero esta era de un manantial. Otra de las actividades que realizaba era “atajar” los animales, que su padre llevaba a la barranca desde temprano, al salir de la primaria ellos iban a relevar a su padre para que pudiera ir a comer a la casa y se encargaban de llevarlos de regreso a los corrales que están en su casa. Durante la secundaria ya no iban a la barranca porque su madre consideraba que era peligroso. En esa época se instaló el servicio de agua potable y ya tampoco tenían que ir por agua. Otra actividad era llevar el nixtamal para las tortillas al molino que está en su localidad, esto lo hacían diariamente.

En la edad en la que estuvo en la secundaria ya tenía que saber hacer tortillas, “casi todas las responsabilidades llegaron en la secundaria” dice; hacer de comer, cortar el zacate, amarrarlo, pararlo y acomodarlo porque si no se hace bien cuando llueve, se moja y



se pudre. “Mi mamá se encargó de enseñarnos a hacer eso. Y mi padre me enseñó a hacer cercas en la barranca, a hacer mezcla, a hacer una barda” (Trayectoria educativa. Sesión 2, 18 de abril de 2019).

En los últimos meses del último año de secundaria se abrió la convocatoria para el examen de ingreso al bachillerato, sus padres no tenían dinero para apoyarla con los gastos del proceso de admisión, entonces decidió ahorrar lo que le daban para gastar en la escuela y lo que ganaba de las servilletas que vendía en Querétaro y así poder pagar su examen de admisión. Su madre le había comentado que no le iba a dar permiso de entrar al bachillerato porque no tenían dinero, comenta que, por el contrario, en lugar de desanimarla, esta negativa de su madre fue lo que más la motivó a realizar el trámite. El día de la publicación de resultados fue al bachillerato y buscó su nombre en las listas, eran tres listas, y no encontraba su nombre, se había ido con sus compañeros que formaban el grupo de estudio que se mantuvo también durante la secundaria, ellos sí estaban en las listas y le decían “cómo no apareces tú, si eres más inteligente que nosotros, tienes que estar ahí”, volvió a buscar y por fin localizó su nombre en una de las listas, estaba muy nerviosa y por eso no había leído con calma. “Ese fue un día muy feliz”.

Una vez que tuvo el resultado se presentó con su madre para darle la noticia, su madre lo reconsideró y decidió apoyarla, pero para hacerlo le dio a escoger entre las fotos de graduación de la secundaria o el pago de la inscripción al bachillerato. Por supuesto, en su casa no existe su foto de graduación de secundaria.

#### **4.3.3 Educación media superior**

Ingresa al nivel medio superior a pesar de la negativa inicial de su madre quien en esa época seguía siendo la principal proveedora del hogar “entonces yo como que fue un capricho al escuchar, que mi mamá me hubiera dicho por primera vez que no, por eso pagué mi examen de admisión, si paso le digo a mi mamá”. Con sus ahorros pagó el examen de admisión, una vez que ingresó negoció con su madre quien cambió de opinión y decidió apoyarla.

#### **4.3.3.1 Situaciones favorables y dificultades en torno al acceso y permanencia al bachillerato**

Una vez inscrita contó con el apoyo de ambos padres quienes solventaron sus gastos, aunque siempre en mayor medida su madre. También tuvo el apoyo de su hermano mayor que trabajaba en Estados Unidos que cuando regresaba por temporadas a San Ildefonso le daba consejos, “ me decía que no defraudara a mis papás porque ellos habían hecho todo lo imposible y que no desperdiciara todos los años que ya tenía de escuela, porque yo sabía perfectamente cómo era ganarse el dinero (...) Si no estudias vas a terminar como yo, que tengo que separarme de mi familia, irme lejos a trabajar, aquí hay trabajo, pero es muy mal pagado, pero allá nos utilizan como esclavos, así es como los ven” (Trayectoria escolar, sesión 3, 19 de abril de 2019).

Estuvo inscrita en el programa de transporte escolar, ese apoyo también fue importante, además de que contaba con el servicio de forma gratuita, la persona que conducía el vehículo era una señora “muy amable”, que conversaba con lxs estudiantes, les dejaba poner la música que les gustaba, los conocía a todos por su nombre, además utilizaba diferentes medios para que todos llegaran puntuales a la hora que pasaba por ellos: mensajes y llamadas telefónicas para avisar que estaba cerca de sus domicilios, también pasaba tocando el claxon de la camioneta para indicarles que subía por los alumnos que vivían en la parte alta de la localidad, lo cual significaba que en unos 15 minutos estaría de vuelta y así les daba oportunidad de prepararse y salir sin tener que esperar mucho tiempo a la orilla de la carretera o perder el transporte. Al estar inscrita Zänä en este programa tenía que levantarse una hora más temprano, los alumnos de esa ruta llegaban a su escuela una hora antes de que iniciaran las clases, alrededor de las 6:50 a. m., las clases iniciaban a las 8:00 a. m., incluso, en algunas ocasiones, cuando llegaban en el transporte escolar, aún no abrían la escuela. A veces le comentaba su madre que no le gustaba levantarse tan temprano, pero ella le contestaba: “si quieres seguir estudiando hay que hacer sacrificios”.

Recibió la beca y los apoyos en especie del programa Tsuni durante un año, reconoce que fue un buen apoyo porque además de la beca que le entregaban pudo asistir a unos cursos o talleres sobre derechos humanos. Ambos programas, el de transporte y el de las becas, eran de gobierno estatal y con el cambio sexenal de la administración estatal

desapareció el programa Tsuni y en el programa de transporte escolar cambiaron a la chofer “porque no era de su partido”. “El nuevo chofer” que sí era del mismo partido, pasaba más temprano, no esperaba a los alumnos y los “trataba de forma grosera, con maldiciones”, entonces decidieron reportarlo y lograron que lo cambiaran.

En el segundo semestre obtuvo el apoyo que brinda el Colegio de Bachilleres que la exentaba del pago de inscripción ya que tuvo calificaciones superiores a 9, también por su buen promedio, pudo solicitar el apoyo de una computadora portátil que la administración municipal entregó a varios estudiantes a través del programa “3X1 migrante”, en este programa las personas que reciben el apoyo aportan una tercera parte del costo del apoyo, ella pagó \$1,600 pesos y recibió su laptop.

Algunos de sus amigos y compañeros que tuvo desde la secundaria, también se inscribieron en el bachillerato, aunque en diferentes salones, pero quedaban de verse a la hora de la salida para regresar juntos a sus casas. En los primeros meses de clases y antes de entrar al programa de transporte escolar se regresaban caminando juntos hasta el barrio de San Ildefonso donde vivían (6 kilómetros de distancia, aproximadamente), porque solo tenía dinero para el transporte de ida a la escuela. Se quedaban de ver en la parada de las combis de San Ildefonso sobre la carretera Amealco - Aculco, muy cerca de la secundaria Rafael Ramírez, de ahí caminaban “por atajos, por la barranca” y aunque salieran a diferentes horas el acuerdo era esperarse para caminar juntos, llegaban tarde a sus casas entre las seis o las siete de la noche y cuando tenían mucha tarea se quedaban en su casa a hacerla, ahí su mamá les ofrecía algo de comer. Con estxs mismxs compañerxs volvió a tener un grupo de estudio, se apoyaban para resolver dudas o hacer los trabajos porque una de las integrantes tenía una computadora que podían usar todos, además de que se acompañaban en el proceso de adaptación a la nueva escuela. Siempre juntos, hasta cuando terminaron el bachillerato la mamá de Zänä les hizo una comida a todos los integrantes de este grupo para festejar su graduación (Trayectoria escolar, sesión 3, 19 de abril de 2019).

Una parte del trayecto entre las instalaciones del Cobaq 28 hasta la parada de las combis en San Ildefonso era de alto riesgo, no solo para ella, si no para todxs lxs estudiantes del Cobaq 28, es el tramo de la vereda que se encuentra detrás de la gasolinera, los docentes y el director les advirtieron del peligro y les ordenaron que no transitaran por

ahí, les decían que evitaran pasar por ese camino, luego se enteraron que ahí “habían violado a una joven y matado (ahorcado) a otra alumna del Cobaq 28. Nos aconsejaron siempre irnos de la escuela en grupos, además de la niñita de 12 años que violaron y mataron en ese camino”. En ese trayecto hay varias construcciones vacías. “Ahí se juntaban grupitos de hombres, cholos, punks que traían navajas y también esos mismos se adueñaron de la placita de Sanilde, por eso cerraron todos esos locales” (Trayectoria escolar, sesión 3, 19 de abril de 2019). Si bien los hechos que menciona Zänä, no sucedieron en el lugar que menciona, sí ocurrieron en San Ildefonso y las investigaciones que se han realizado en torno de ambos casos apuntan como responsables a otros sujetos, principalmente personas cercanas a las víctimas, pero por la gravedad de los hechos han impactado en la población de San Ildefonso, especialmente a estudiantes de las diferentes escuelas. Aunque los grupos de jóvenes que menciona Zänä que se reunía en esa zona, sí la acosaron verbalmente y en una ocasión tuvo que esconderse en una de las construcciones abandonadas experimentando momentos de profundo miedo, y expuesta a graves riesgos. También en otra ocasión, le tocó presenciar como golpeaban a un estudiante del Cobaq 28 que intentó defender a una de sus compañeras.

En esta etapa siguió trabajando para contribuir con el gasto familiar, pero en este periodo, trabajó en una fonda en Querétaro, esto lo hacía durante las vacaciones de verano y de invierno, esto le permitió contar con dinero para solventar algunos de sus gastos personales.

Mientras cursaba el tercer semestre, sus padres se separaron, comenta que esta situación la afectó mucho, no podía concentrarse en clases, estaba distraída. Su padre se fue a vivir a Querétaro y solo lo veía un día al mes, cuando la iba a visitar al bachillerato para darle dinero, llegaba la saludaba y se iba; solo una maestra se dio cuenta del cambio en su ánimo, de su falta de atención en clases, era la maestra que daba taller de lectura y que también daba la materia de inglés. Se acercó a ella, y le preguntó que “por qué estaba triste”, solo con ella platicaba de sus sentimientos, pues no acostumbraba hablar de esos temas con nadie.

Aunque siempre tuvo calificaciones de 9 o más, durante su tránsito por el bachillerato las materias de inglés y química se le dificultaron, debido a que en el nivel anterior fueron materias que cursaron con muchas deficiencias.

En el sexto semestre del bachillerato, todos los jueves tuvieron la materia de “universidades”. Esta materia se dio a partir de una propuesta de los alumnos del último año del bachillerato que fueron escuchados por el director en turno, a la semana se destinaba una hora para recibir y escuchar al personal de las escuelas de nivel superior que se encuentran en la zona, tanto públicas como privadas. Y además de conocer lo que cada institución ofrecía, los trámites, cuotas y demás, les hablaban de las ventajas y desventajas de cada escuela. Esto le permitió conocer las diferentes ofertas de educación superior de la zona.

#### **4.3.4 Educación superior**

Durante el periodo de la presente investigación, Zānā estudiaba la licenciatura en derecho en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) campus Amealco, antes de decidirse por esta carrera le llamaron la atención otras opciones, tuvo la intención de entrar a la misma universidad a la que irían algunas de sus amigas; a la Universidad Tecnológica de San Juan del Río, pero menciona que quería irse a esta escuela solo para no estar sola, porque no le llamaba la atención la carrera de Recursos Humanos a la que se irían sus compañeras, entonces su madre la aconsejó, le dijo que esa carrera “no era lo que ella quería, que solo iba a irse porque estaban sus compañeras” y eso no le serviría, que pensara en lo que ella quería. Además, le dijo que ella solo la podía apoyar para realizar el proceso de admisión en una sola universidad.

Su primera opción había sido la universidad de Chapingo en la carrera de Parasitología, “si pasaba en Chapingo, ya no presento en derecho” dijo, le interesaban los temas de la tierra y la naturaleza, de hecho, hizo la solicitud en línea para el proceso de admisión, este trámite fue sencillo porque fue en línea y gratuito, se dedicó a estudiar con el apoyo de la guía para el examen. Todo esto lo realizó por su cuenta de hecho no había hablado con su madre o su padre sobre su decisión, pero llegada la fecha de realizar el examen ya no pudo hacerlo porque tenía que estar un día antes en el lugar donde sería el examen (Ciudad de México) “cuando me dijeron eso se me rompieron todos mis planes”,

no conocía el lugar, ni tenía conocidos con quienes pudiera llegar, esto la desanimó y ya no continuó en el proceso de admisión.

Entonces decidió realizar el examen de admisión para la carrera de derecho en la UAQ campus Amealco, tenía poca información sobre los trámites que debería de hacer, pues el jueves que le tocaba el espacio a esta licenciatura de la UAQ, las personas responsables de dar la información llegaron muy tarde al Cobaq 28. Solo les daban una hora y solo pudieron hablar durante 10 o 15 minutos, entregaron algunos volantes y se retiraron. Ella alcanzó a una de las jóvenes que asistieron a dar la información y le dijo que pegarían una convocatoria en la oficina del director, pero cuando fue a buscarla no encontró nada. Sin embargo, logró acudir a la reunión informativa que se llevó a cabo en el campus Amealco de la UAQ, pudo salir de sus clases gracias al apoyo de una de las personas del área administrativa del Cobaq 28, ella le dijo que se fuera, que le apoyaba a salir un poco más temprano, pero que al día siguiente entregara un comprobante de que había asistido a la reunión informativa, iba ya tarde, tomó la combi y cuando llegó al campus ya se había terminado la reunión, alcanzó a una de las personas que dieron la plática que continuaba en el auditorio quien le brindó información sobre los trámites para inscribirse al proceso de admisión. Las fechas coincidían con el periodo de exámenes finales del bachillerato y tuvo que estar estudiando para lograr presentar los exámenes en ambas instituciones.

#### **4.3.4.1 Situaciones favorables y dificultades en torno al acceso y permanencia a la universidad**

“Para poder ingresar a la universidad todo el apoyo fue de mi mamá, todo el dinero fue de mi mamá” Zänä, abril de 2019

Después de realizar los trámites para participar en el proceso de selección, entró al propedéutico, realizó examen Exhcoba y logró ingresar a la carrera de derecho de la Universidad Autónoma de Querétaro, campus Amealco. “Haber logrado entrar fue una emoción que no me he podido explicar para nada ¡sí pude!”.

En el segundo semestre de la carrera recibió una beca que se entregaba en el programa Prospera (“Inicia tu carrera”) a los estudiantes que, estando inscritos en el programa, iban a ingresar a la universidad, es un apoyo único que se entregaba a cada

estudiante. La gestión la había realizado meses antes pero el apoyo lo recibió cuando cursaba el segundo semestre.

El apoyo era supuestamente para solventar todos los gastos para iniciar una carrera, pero me lo dieron hasta el segundo semestre, pero fue un gran apoyo porque pagué algunas cosas, y aparte porque yo sabía que mi mamá le había conseguido dinero a mis hermanas y con ese dinero también les pagamos y cierta parte me quedé para mis pasajes y todo eso. (Trayectoria escolar, sesión 4, 25 de abril de 2019)

También durante el segundo semestre de la carrera obtuvo una beca que da la UAQ para estudiantes indígenas, y como los estudiantes solo pueden contar con una beca interna de la UAQ, decidió solicitar esta, recibe un apoyo económico mensualmente y tiene que renovarla cada semestre.

Otro apoyo que recibe tiene que ver con su ingreso en el año 2012 al programa Tsuni, ya que como “beneficiaria” de este programa pudo asistir a unos talleres que se dieron en su localidad sobre proyecto de vida y derechos humanos, los talleres los realizó una asociación civil contratada a través de aquel programa, a partir de ese año, la asociación volvió a dar talleres en la localidad sobre temas de prevención de violencia hacia las mujeres. Ella asistió porque los temas y la convivencia en el grupo le gustaban,

podía escuchar las experiencias de las señoras más grandes (...) las señoras siempre decían, es que mi esposo me pega y no puedo salir, o es que no puedo dejarlo, es que si lo dejo me va a pegar o me va a quitar a mis hijos, de tantas experiencias así, como que me daba como coraje, fuerza, no sé, dije pues no sé, necesito, quiero y deseo entrar a la universidad porque aquí hay mucho por hacer, y aquí, cuando yo termine mi carrera (...) en tres años voy a estar de regreso y voy tratar de hacer lo que pueda. (Trayectoria escolar, sesión 4, 25 de abril de 2019)

Participar en esos talleres le permitió conocer las diferentes situaciones de violencia que viven las mujeres de su comunidad, después participó como promotora de la asociación y recibía una beca, en un principio se acercó porque necesitaba dinero, pero después se fue involucrando más, se dio cuenta que es necesario que se apoye a las mujeres, además de que vive de cerca los problemas de sus hermanas con sus esposos o los casos de otras mujeres que sus parejas las han abandonado y no reciben pensión para alimentar a sus hijos. “Quiero en un futuro también ayudarles a ellas, porque también estoy estudiando para ellos,

el beneficio no solo va a ser solamente mío, sino que va a ser en específico y en especial para mis papás”, esto la ha impulsado para mantenerse en la carrera, se imagina que en un futuro podrá ayudarlas pues tiene pensado tener un despacho en su comunidad (Trayectoria escolar, sesión 4, 25 de abril de 2019).

Otra de sus motivaciones para estudiar la carrera de Derecho son las experiencias que vivió al lado de su madre cuando iba a vender artesanías a la ciudad de Querétaro, cuando los inspectores la maltrataban, recuerda “como la jaloneaban y le quitaban sus cosas”, todo eso la motivó a decidirse por estudiar Derecho. “Entonces dije, de aquí me voy a agarrar, de aquí me voy a aferrar”. Su ejemplo a seguir ha sido su madre “a pesar de todo ella siempre está sonriente”.

En la actitud de sus familiares ha habido algunos cambios pues sus hermanas mayores, que en un inicio se oponían a que continuara estudiando en la universidad, ahora la apoyan, cuando se dan cuenta que tiene mucha tarea, ellas se ofrecen para realizar las actividades que le tocaban hacer, principalmente “atender a los animales” darles de comer, guardarlos en el corral.

Para llevar a cabo el proceso de ingreso a la Universidad, tuvo la necesidad, en varias ocasiones, de faltar a algunas clases del bachillerato, solicitar que le dieran comprobantes de que había asistido a las reuniones y pláticas informativas en la UAQ, estos justificantes no los hace la Universidad, pero pudo convencer a uno de los funcionarios para que escribiera el justificante, “me decían, no puedo hacer eso, pero bueno a ver, pásame un lapicero, si te esperas a que se vayan todos yo te hago un recadito así a lápiz en una hoja de papel”, y así pudo justificar sus faltas en el bachillerato. También necesitó el servicio de internet y tuvo que ir al “ciber” en diferentes ocasiones para realizar su registro en línea e imprimir sus recibos, utilizar en la mayoría de las ocasiones el transporte público para trasladarse desde su localidad hasta el campus, sobre el tiempo que invirtió y el costo de estos trámites no tiene un registro claro, solo sabe que pagó \$3,600 pesos en la UAQ para poder ingresar. Este dinero se lo dio su madre, “ella pagó los exámenes y la inscripción y todo lo que necesité para permanecer ahí” (Trayectoria escolar, sesión 4, 25 de abril de 2019).



Investigó si podría obtener algún tipo de apoyo de parte de la Universidad para realizar los trámites de ingreso, pero le informaron que no había descuentos o apoyos<sup>36</sup>. Sólo hay apoyos cuando ya se ha ingresado a la universidad. Solo pueden hacer la solicitud de becas u otros apoyos hasta el segundo semestre, una vez que son alumnxs regulares. En los primeros semestres vivió discriminación por una de sus compañeras que se burlaba de ella porque llevaba tacos para comer de almuerzo, le insinuaba que no tenía dinero para comer en la cafetería, actualmente esa alumna ya no acude a la escuela.

Se da cuenta que tiene poco tiempo para convivir con su familia y con las personas de su comunidad, tiene una carga de trabajo que no le permite salir ni realizar actividades recreativas, “a veces veo pasar las muchachas que pasan caminando con sus amigos que van a jugar a las canchas y yo no puedo” ni los fines de semana (Trayectoria escolar, sesión 4, 25 de abril de 2019).

Otra limitante ha sido el servicio de transporte, ha sido una gran dificultad porque la última combi que sale de Amelaco hasta su comunidad es a las 18:30 h y algunos días sus clases terminan a las nueve de la noche, esta situación ha implicado un gasto extraordinario para su madre ya que tiene que pagarle a alguien de su comunidad que la lleve a Amelaco a recogerla.

#### **4.3.5 Actividad laboral**

En los primeros meses del año 2019 Zänä cursaba el quinto semestre de la licenciatura en derecho, sin embargo, en varias ocasiones ha desarrollado una actividad laboral, ya sea vendiendo diferentes artículos en las calles de la ciudad de Querétaro o trabajando en temporadas vacacionales como empleada en negocios de preparación de alimentos, todavía no ha realizado aún una actividad laboral como profesionista ya que aún no concluye su carrera.

En sus expectativas se ve trabajando mucho, aunque sin descuidar a sus papás, quiere construirles una casa para que cuando ellos ya estén grandes darles una buena vida,

---

<sup>36</sup> Como caso excepcional dos alumnas de la carrera de Desarrollo Local de la facultad de Ciencias Políticas y sociales, compartieron su experiencia al realizar el proceso de admisión a la UAQ, comentaron que estaban muy agradecidas con el coordinador de la carrera de Desarrollo Local de ese entonces, porque cuando fue a presentar la carrera al bachillerato y al saber que ellas tenían el interés de ingresar les ofreció apoyarlas con los gastos del proceso de inscripción, “por esa persona nos animamos a hacer el examen, él nos apoyó”. (Comunicación personal, febrero de 2019)

pero sin familia propia porque no quiere trabajar mucho y descuidarlos, “quizá después ya cuando mis papás ya no estén, tal vez piense en tener una familia”.

Al igual que Mehets' sus padres ya le donaron un terreno para construir su casa. A todas las hermanas y hermanos ya les dieron su herencia y en ese terreno tiene pensado hacer una casa para vivir con sus papás, ya que actualmente no cuentan con una casa propia.

Respecto a la toma de decisiones en el interior de su familia, comenta que por ser la hermana menor tiene pocas posibilidades de dar su opinión o intervenir en situaciones familiares, incluso hay ocasiones en las que a ella no le comentan los problemas o conflictos entre sus hermanos y menos aun cuando son conflictos entre sus hermanas y sus parejas porque le dicen que como ella no se ha casado no tiene experiencia sobre estos problemas, ella dice que ya es grande y que la tomen en cuenta, pero como no se ha casado o tenido una pareja no puede intervenir porque no tiene experiencia y siente que no le ponen mucha importancia a ella (Trayectoria escolar, sesión 4, 25 de abril de 2019).

## **5 Capítulo 5: Autonomía femenina en hñöhño, contexto y expresiones**

En el presente apartado se hace un análisis de los datos etnográficos en relación a los objetivos de investigación los cuales proponen conocer los mecanismos, contextos, y expresiones donde se ejerce la autonomía femenina de mujeres de San Ildefonso Tultepec, Amealco que han transitado por los distintos niveles escolares, hasta el nivel superior, sin pretender que los resultados sean representativos, pero sí una muestra de las distintas expresiones y significados de la autonomía femenina en San Ildefonso.

### **5.1 Mujeres en San Ildefonso, su estatus económico y social**

Para realizar este análisis es necesario partir de conocer la **posición** de las mujeres en sus comunidades, ésta última, entendida como el estatus económico y social en comparación con el de los hombres (García, 2003), ya que la autonomía femenina permite a las mujeres acceder a fuentes de poder y control de los que han sido relegadas históricamente, sobre diferentes aspectos de su vida personal y familiar, lo cual se refleja en los cambios en su posición.

Además, para definir la autonomía femenina debe ser pensada para cada sujeto social a partir de procesos históricos y de las condiciones de cada sujeto en la sociedad (Lagarde, 1997), para lo cual es necesario contextualizar a los sujetos en escenarios locales, regionales, estatales o nacionales y así poder comprender la situación del grupo al que pertenecen puesto que está relacionada con las condiciones estructurales que hacen referencia a la organización política y económica de una sociedad, condiciones que posibilitan o limitan a los sectores marginados de la sociedad acceder a fuentes de poder.

A partir de entrevistas, conversaciones y observación se lograron reunir algunos testimonios y datos que nos acercan a conocer la posición de la mujer en San Ildefonso quienes, al igual que muchas mujeres en el país, han vivido y viven diferentes tipos de violencia, según los datos obtenidos, el tipo de violencia más evidente ejercido contra las mujeres es la física. Se tuvo la oportunidad de escuchar experiencias de mujeres que han sido golpeadas por sus parejas o por familiares varones, encontrando, al igual que en todo el país, la expresión más terrible de esta violencia que son los feminicidios ocurridos en los últimos años, los cuales conmocionaron a los habitantes de la zona, provocando diferentes reacciones y limitando la libertad de movimiento de las mujeres, principalmente en horarios

vespertinos y nocturnos, en los fines de semana, así como en espacios públicos como caminos, canchas de fútbol y calles.

A lo anterior se suma otro aspecto que limita la libertad de movimiento de mujeres y de la mayoría de la población de San Ildefonso, la falta de servicios públicos de calidad como el alumbrado y transporte público que ofrezca un servicio en horarios más amplios y confiables e integre rutas que abarquen todas las localidades de la delegación. También la falta de servicios de comunicación como la telefonía fija y celular en toda la zona, así como el acceso a internet. En este sentido también las condiciones estructurales contribuyen a limitar la autonomía femenina en el indicador de libertad de movimiento.

Las conductas violentas o agresiones hacia las mujeres se agravan tanto en los espacios públicos como en los privados, cuando los hombres consumen alcohol. El tema del consumo de alcohol y los problemas que ocasiona fue un comentario recurrente tanto en las conversaciones ocasionales como en las entrevistas realizadas. Se mencionó el consumo del “pulque, la charanda y la cerveza” por parte de los hombres y por qué representa un problema puesto que su consumo está relacionado con conductas violentas en contra de las mujeres. Esta opinión la encontramos en el testimonio de Mahets'i cuando habla del consejo que su abuelo le dio cuando estudiaba la licenciatura: “(me dijo) que si estaba estudiando que todavía no me casara que porque luego habían, bueno, me decía, luego te vas a encontrar hombres borrachos y malos” (Trayectoria escolar, sesión 1, 22 de marzo de 2019).

O en el comentario de un habitante de San Ildefonso: “muchos llegan de jugar (fútbol) tomados y llegan a pedir comida, pero no dan dinero y de dónde va a sacar la comida la señora si no le da dinero y le pegan” (Comunicación personal, marzo de 2019). Los sábados es común observar a grupos de hombres que están tomando cerveza en las tiendas de abarrotes que se encuentran en algunos de los caminos principales, llegan ahí después de jugar fútbol y se puede observar como las mujeres jóvenes o adultas evitan salir o pasar por esos lugares por temor a ser agredidas quedando limitada su movilidad, esto también fue referido por varias de las personas entrevistadas.

El consumo de bebidas alcohólicas lo relacionan con la pérdida de recursos, empleos, y con la disminución de las condiciones de salud, principalmente de la población masculina:

muchos señores, ya mayores que yo, pues se han muerto por la tomada, porque no trabajan, se levantan a la tienda, se levantan a la tienda, pues antes no pasaba eso pero ahorita que entró el vino, la charanda que le dicen es la que los envició, porque más antes, me contaba mi papá que pus había puro pulque y el pulque no hace mal porque es natural de la penca pues, y en cambio entró la cerveza, entró el vino, pues la cerveza supuestamente hace mal con las reumas, las rodillas a través de los años y el vino pues le chinga el hígado, poco a poco hasta que se... ha muerto mucha gente por esa tomada, porque no trabajan ya toman, ya les valen sus hijos, mi papá también murió de la tomada, del vino, lo llevábamos a curar, pasaba eso volvía a tomar, lo volvíamos a curar, volvía a tomar, hasta que ya no resistió el hígado y se murió de eso. (Comunicación personal, marzo, 2019)

Sin embargo, los problemas relacionados con el consumo del pulque han estado presentes durante mucho tiempo en la localidad de San Ildefonso y su repercusión en los integrantes de las familias, en especial en las mujeres, esto se puede ilustrar con una anécdota que relataron las religiosas de la Asunción, se trata de una reunión que se llevó a cabo entre los habitantes de San Ildefonso y el gobernador del estado Rafael Camacho Guzmán, en la década de 1980, donde él les preguntó:

“- ¿Qué necesitan?

Entonces una señora se atrevió a hablar y dijo: Que quiten las pulquerías”

En ese momento – recuerdan las religiosas - todas las mujeres que estaban presentes en la reunión empezaron a hablar y a comentar entre ellas y a opinar, esto resultó extraño pues las mujeres no acostumbraban hablar y menos en público,

“- eso parecía un gallinero, todas hablaban a la vez”

Después de la reunión, el gobernador mandó cerrar las pulquerías, las cuales representaban un problema, pues los hombres se emborrachaban, gastaban el dinero de sus pagas, incluso, llegaron a presentarse casos en los que llegaban a empeñar y a perder sus tierras,

“También las mujeres tomaban, pero no igual que los hombres”

Los dueños de las pulquerías además de vender pulque vendían abarrotes por lo que no cerraron las tiendas, solo les prohibieron vender pulque. La prohibición de la venta de pulque estuvo en vigor solo durante un tiempo, a los pocos meses se volvió a vender pulque en los tres conocidos locales de San Ildefonso (Testimonio, Religiosas de la Asunción, septiembre, 2019).

Actualmente se comenta que también entre los jóvenes se da el consumo de otras sustancias nocivas que relacionan con el aumento de conductas violentas como peleas, corretizas y el grafiti que se observa en diferentes construcciones de los barrios de la delegación.

Otro tipo de violencia a la que se enfrentan las mujeres es la económica; por lo general, las familias heredan las tierras a los hijos varones, aunque mencionaron que esta costumbre ha ido cambiando, pero lo que se observó es que varias mujeres no son dueñas de las casas donde viven, lo que las coloca en una situación vulnerable cuando hay conflicto con la pareja o con la familia de la pareja, algunas se ven obligadas a irse de sus casas con sus hijos, o a mantenerse en el domicilio con el riesgo de seguir siendo violentadas, en los casos en los que los esposos abandonan a la familia, las dejan a cargo del cuidado y manutención de sus hijos, y se ven obligadas a vivir situaciones de peligro al irse a las ciudades a buscar trabajo, llevarse a sus hijos o dejarlos al cuidado de familiares o vecinos.

A esto se suma la violencia institucional que se ejerce cuando experimentan un trato desigual al momento de buscar apoyo o asesoría en instituciones gubernamentales donde el personal no está capacitado para trabajar con una población culturalmente diversa. Instituciones que no reconocen ni respetan las diferencias culturales, obligando a las mujeres a vivir mayor violencia al no poder expresarse en su idioma ni tener acceso a la justicia, al no poder conocer o entender los trámites para hacer denuncias o pedir apoyo para enfrentar la violencia. Es importante tener en cuenta que en el municipio de Amealco se concentra el mayor número de mujeres que hablan lengua indígena y son monolingües (CDI, 2010), y al tratar de solicitar el servicio de las instituciones gubernamentales estatales o federales para buscar una solución a los problemas de violencia, se enfrentan a una estructura institucional que no reconoce la diversidad, se ven obligadas a acudir a oficinas

lejanas a realizar trámites que no son de fácil acceso para las personas que no saben leer y/o hablan una lengua distinta al español, instituciones que solo ubican como sujeto de atención a un ciudadano estándar hablante de español, alfabeto de clase media y que preferentemente sea habitante de zonas urbanas y dotado de una paciencia sobrehumana. La posición de desigualdad y subordinación se multiplica pues la violencia es ejercida por su pareja y por el Estado a través de las instituciones gubernamentales.

Otro aspecto que contribuye a la desigualdad de las mujeres es la división sexual del trabajo en el interior de las familias, las mujeres cuidan a los hijos, realizan compras de alimentos, cuidado de áreas productivas de traspatio, del ganado menor, árboles frutales, huertos, realizan actividades agrícolas, de las cuales destacan la selección de semillas, la siembra y la cosecha. También, preparan los alimentos, realizan la limpieza de la casa: trapean, barren, lavan ropa, trastes, tienden camas, doblan ropa, etc., lo cual implica jornadas largas de trabajo que en pocas ocasiones es compartido por los varones.

El siguiente testimonio ilustra, a manera de negativo, la división sexual del trabajo:

mi papá siempre ha dicho que todos podemos hacer de todo, y mi papá nunca nos trata, así como mujeres, porque nos dice ¿tienes manos?, ayúdame a hacer mezcla, ¿tiene manos?, tráeme esta piedra, ¿tienes manos? haz esto. No se te va a caer nada. Igual a mi hermanito el menor, cuando mi papá está y le dice pues es que no se te van a caer las manos si te levantas a lavar los trastes. Mi mamá nos cuenta así de que cuando ellos apenas se habían juntado y mi papá todavía vivía con nosotros así bien, mi mamá decía es que él me apoyaba mucho, él ponía nixtamal, él sabía hacer tortillas, él sabía cocinar, cuando yo estaba en cama él era el único que me apoyaba, le daba de comer y todo, y mi mamá siempre se sorprendía, decía pues de dónde aprendió eso, yo me sorprendo porque pues antes imperaba lo que era el machismo tú mujer te toca hacer esto, tú hombre te toca traer dinero. Gracias a Dios mis papás tienen una visión muy distinta, por ejemplo, mi mamá es de esas personas de que no se me va a caer nada por sembrar, porque ella sabe desde lo que es amarrar una yunta, yuntear y escardar, hace todo el proceso, ella también sabe hacer ollas, cosa que antes solo los hombres podían hacer, mi mamá va a lo que es la leña, cortar árboles y a traerlo aquí, ella trae sustento a casa, ella sabe todo lo que es del hogar y aparte sabe cosas de hombres, igual mi papá, hace su rol de hombre pero también

cuando hace falta algo aquí en casa él es quien lo hace (Trayectoria Zänä, sesión 1, abril de 2019).

Además, las mujeres también realizan trabajo remunerado fuera de casa para llevar el sustento a sus familias. Trabajan en el comercio local que se ubica principalmente en San Ildefonso centro, se emplean como dependientas de los comercios, cocineras, meseras, tortilleras, etc. La elaboración de prendas bordadas es uno de los trabajos que más se observó, el cual es reconocido como una fuente de ingreso de las familias, y la llevan a cabo a la par de otras actividades. Es común ver mujeres adultas bordar en diferentes espacios y momentos, por ejemplo, en las reuniones escolares, mal nombradas de padres de familia, o en las reuniones que llevan a cabo empleadxs de alguna dependencia de gobierno, se ven grupos de mujeres con sus agujas e hilos bordando sobre tramos de tela, sin perder atención de lo que se menciona en la reunión; también se ven afuera de las escuelas cuando esperan a sus hijxs o en el campo, sentadas bordando debajo de un árbol mientras cuidan borregas. Las mujeres jóvenes se emplean en ciudades cercanas como empleadas domésticas, trabajo que describen como agotador, pues no tiene horario, es un trabajo de “todo el día” ya que la mayoría de ellas vive en el domicilio donde trabajan, algunas mujeres jóvenes que estudian se emplean en los periodos vacacionales, es una alternativa para obtener ingresos mientras están estudiando.

Las mujeres son quienes salen a las ciudades cercanas a vender sus bordados, flores, dulces, figuras de barro; lo que implica modificar la organización y distribución del trabajo doméstico, el que con frecuencia recae en mujeres, hijas mayores o en familiares adultas mayores (la abuela, la suegra, una tía, etc.), pero en la mayoría de los casos son mujeres. En las ciudades las mujeres que van a vender sus mercancías se enfrentan a otro tipo de violencia que ejercen los empleados de las administraciones municipal cuando las persiguen y no les permiten vender en los espacios públicos “le quitan sus cosas, la jalonean” (Testimonio, Zänä, abril 2019).

La participación de las mujeres en actividades laborales y en la economía de San Ildefonso es reconocida, lxs entrevistadxs mencionaron que el aporte que realizan al gasto familiar es importante, sin embargo, esto ocasiona que se dupliquen sus labores o que estas sean realizadas por otras mujeres del núcleo familiar. Para cerrar este apartado sobre la



división sexual del trabajo se integra una reflexión que compartió una de las mujeres entrevistadas: “el trabajo de las mujeres no termina”, en cambio “los hombres no hacen nada los fines de semana, salen a jugar fútbol”, llegan a descansar a sus casas donde son “atendidos por las mujeres, ellas no tienen descanso” (Comunicación personal, abril de 2019).

Respecto a la participación en cargos públicos en la administración municipal, las mujeres se integraron a estas actividades hasta fechas muy recientes – año de 2012 -, con la elección de la primera delegada de San Ildefonso, la Señora Juana Quirino, esto fue posible después de que cambiaron las formas de elección de sus representantes. Las personas entrevistadas relataron que antes se hacía la elección de delegado en asambleas a mano alzada, en las que participaban principalmente los hombres. Este cambio en la forma de elección de funcionarios municipales es evidente en la conformación de la administración municipal de Amealco 2018 – 2021, en la que varias mujeres participan como autoridades auxiliares; una de ellas al frente de una de las tres delegaciones municipales que existen en el municipio; la de Santiago Mexquititlán, y en 21 de las 67 localidades, participan como subdelegadas.

En otros espacios también la participación de las mujeres ha tenido mayor visibilidad, uno de ellos, el sistema de cargos. Como lo observó el delegado municipal en la entrevista que se realizó en el mes de marzo de 2019; si bien, en esta actividad siempre han participado hombres y mujeres en igual número (7 y 7 para hacerse cargo de cada santo y altar), ahora también hay mujeres en los cargos donde antes participaban solo hombres. “Aquí lo que importa es el servicio a la comunidad”, dice el delegado al hablar sobre lo que motiva la participación de la gente en los cargos. “Mire, por ejemplo, aquí, (muestra una hoja que tiene sobre su escritorio) este grupo de cargueros es de la Virgen de Guadalupe son puras mujeres.” Da vuelta a las siguientes hojas y muestra la hoja con la lista de cargueros del Santo Patrón: “miré son puros hombres, ah no mire aquí hay una mujer, bueno hay mujeres cuando no se completan los hombres. En los grupos de hombres a veces hay una mujer.” Y sigue dando vuelta a las hojas y se detiene en la hoja donde aparecen los cargueros de la Virgen de Guadalupe: “mire... una mujer”, sigue leyendo, bueno aquí hay

otra mujer. “Los cargueros están divididos en hombres y mujeres, pero ya integran a mujeres cuando ya no hay participación de hombres”.

-Y a qué se debe que ya no participen los hombres: “es que es caro, necesitan dinero para ser cargueros” (Testimonio, delegado municipal, marzo de 2019).

Se observó la participación de las mujeres en los cargos, sin embargo, no sabemos hasta qué punto ha sido reconocida. El trabajo de los cargos es esencial en la vida de la comunidad, pese a que ha habido una baja en la participación derivada de los cambios en las dinámicas de las familias, la migración, el aumento en los gastos familiares por el ingreso de lxs hijxs a la universidad y por la presencia de grupos protestantes que han integrado a varias familias de la delegación a sus actividades religiosas. Al consultar a algunas madres de familias sobre la falta de participación en los cargos respondieron que algunas familias tienen a sus hijxs estudiando en la universidad y se abstienen de participar en los cargos porque representa un gasto que no pueden asumir por todo el gasto que significa mantener a sus hijxs en la universidad (Comunicación personal, abril de 2019).

Aun así, la participación en los cargos se sigue considerando como un servicio a la comunidad en el cual, tanto el trabajo de los hombres como el de las mujeres es necesario, ya que se “complementan”; durante una de las ceremonias de entrega del cargo en Semana Santa del 2019, uno de los cargueros comentó lo difícil que es cubrir los gastos y explicó cómo se ha organizado para poder reunir los alimentos para cuando llegue la fecha de cumplir con el cargo (ha sido carguero en tres ocasiones), desde que recibió el cargo, un año antes, cada semana compraba un kilo de los ingredientes que no son perecederos como los chiles secos, sal, algunas especias y artículos necesarios como los platos, vasos. Las mujeres que también han tenido cargo comentaron que al acercarse la fecha de la celebración compran los huevos, el aceite, el camarón, y los familiares acuden a la casa de los y las cargueras llevando también algunos de estos ingredientes y participan en la preparación de los alimentos, “es una participación complementaria entre hombres y mujeres” en el ejercicio ritual, “la mujer tiene actividades muy importantes, hay 14 cargueros por cada altar, siete mujeres y siete hombres, cada grupo tiene a su sahumadora” que por lo general siempre es una mujer (Testimonio, Donata Vázquez, septiembre 2019).

Sobre los procesos que configuran la autonomía femenina de las mujeres a través de su tránsito por los niveles escolares de San Ildefonso, Amealco, encontramos que la situación de subordinación de la mujer se evidencia en los diferentes tipos de violencia a los que se enfrenta, pero también en las cargas de trabajo que asume, y como se ha descrito, la violencia hacia la mujer es el resultado de un “entronque de patriarcados” (Gargallo, 2015), los que se viven de manera interna por la propia organización de las comunidades de las que forman parte, pero también de la violencia ejercida desde las instituciones de una sociedad nacional, con un pasado colonial. A pesar de lo anterior, se evidencian cambios; el aumento de la participación de las mujeres en espacios públicos de organización y administración municipal y en actividades laborales remuneradas que realizan fuera de sus localidades donde, como ya se ha referido, se enfrentan también a situaciones de discriminación, pero que han sido modificadas paulatinamente a través del ejercicio de la autonomía femenina en el ámbito escolar.

Para ejemplificarlo, además de los testimonios recabados, podemos mencionar que cuando iniciaron a dar su servicio las escuelas, secundaria y bachillerato, según los testimonios, se priorizaba el ingreso de los hombres sobre el de las mujeres, una de las razones que comentaron frecuentemente fue que las mujeres no estudiaban porque en un futuro ellas se casarían y serían mantenidas por sus esposos, ellas no tendrían que salir a trabajar, entonces no necesitaban asistir a la escuela. Lo mismo sucedió con la enseñanza de la lengua castellana en la zona, años atrás, se priorizaba a los varones en el aprendizaje del español, ya que eran ellos quienes debían salir y enfrentarse a buscar empleo en las ciudades con los mestizos, varios de los hombres que salían a trabajar y no hablaban el castellano eran víctimas de abusos, motivo por el cual debían aprender a hablar español, en cambio, las mujeres no tenían que salir de sus comunidades a trabajar, por lo que ellas hablaban solo el hñöhño; en esta misma lógica se priorizaba a los hombres en el ingreso a las escuelas, a esto se debe que la mayoría de los egresados de las primeras generaciones de la escuela secundaria de San Ildefonso, fueran hombres.

No obstante, en los últimos años, según las estadísticas del 2009 a 2019 de la Unidad de Servicios de Educación Básica del Estado de Querétaro (USEBEQ) se encontró que el número de mujeres que asisten a la secundaria en San Ildefonso, es mayor que el de los

hombres. En el bachillerato se observó una tendencia parecida, según información brindada por los docentes, en los primeros años las generaciones que ingresaron al bachillerato estaban integradas por más hombres que por mujeres, pero cuando la escuela se estableció y fue conocida por más personas de San Ildefonso el número de mujeres que ingresaba iba creciendo y en los últimos ciclos escolares ha sido mayor el número de mujeres que asiste y concluye el bachillerato en comparación con el de los hombres. Este dato se pudo comprobar en las estadísticas oficiales del Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro, que registran datos de la matrícula escolar desde el año 2009 hasta el 2016. En los datos consultados, se observa que en el plantel 28 de San Ildefonso hubo mayor asistencia y eficiencia terminal de mujeres de un 4% a un 10 % más que los hombres. Contrario a lo que sucedía en los primeros años de funcionamiento del bachillerato.

Como ya se ha mencionado, la educación escolarizada no formaba parte de una visión de desarrollo del pueblo de San Ildefonso, como lo muestran los relatos sobre los docentes que iban a buscar a sus casas a los niños y jóvenes de San Ildefonso para que acudieran a las escuelas, y lo mencionado por Donata Vázquez “la educación no era parte de nuestra visión de desarrollo”, puesto que la educación escolarizada fue una política estatal que tenía como objetivo castellanizar y asimilar a los diferentes pueblos indígenas, sin embargo, en un tiempo relativamente corto, la educación escolarizada se fue posicionando en la vida cotidiana de los habitantes de San Ildefonso, como lo mencionan algunos, la educación escolarizada se ha convertido en una opción para mejorar sus condiciones de vida, obtener un mejor empleo, o utilizando las expresiones más recurrentes: “ser alguien en la vida”, “no repetir la historia de los padres”, pero también encontramos como motivación el ayudar a sus familiares, trabajar por mejorar su comunidad o para poder ayudar a las mujeres que viven violencia.

## **5.2 Prácticas y acciones concretas para ejercer la autonomía femenina**

Si se considera la autonomía femenina como un proceso y como un ejercicio, podemos verla expresada en las formas en las que las mujeres protagonistas de las trayectorias escolares, enfrentaron las dificultades y la forma en la que han resuelto los obstáculos, generando redes de apoyo, alianzas y conocimientos que han aplicado en otros ámbitos de su vida. Puesto que la autonomía se constituye a través de procesos vitales es

necesario construirla a través de prácticas y acciones concretas, “es un conjunto de hechos concretos, tangibles, materiales, prácticos, reconocibles y a la vez un conjunto de hechos subjetivos, simbólicos” (Lagarde, 1997, p. 7).

La decisión por mantenerse estudiando lo encontramos en las trayectorias escolares de Mahets'i y Zänä. En ambos relatos fue fundamental el deseo e interés de las protagonistas por ingresar y permanecer en los niveles escolares, y a pesar de no contar con el recurso económico necesario, se dieron a la tarea de buscar opciones para mantenerse en la escuela, especialmente a partir del nivel medio superior o bachillerato. Las familias de ambas recibieron los apoyos del programa de gobierno federal Prospera o Progresá - según el sexenio del que se trate - desde que cursaron la primaria, pero estos no fueron suficientes para cubrir los gastos que aumentaban conforme avanzaban en el nivel escolar, en este sentido fue determinante para su permanencia en estos niveles, la búsqueda y obtención de diversos apoyos; becas proporcionadas por asociaciones civiles, programas de gobierno estatal o municipal, apoyo de familiares, etc., ambas realizaron diferentes gestiones; desde buscar las bases de las convocatorias, reunir la documentación necesaria, entregar y cumplir con los requisitos solicitados por las diferentes instancias. En este transitar, en el plano personal, fueron desarrollando su capacidad de gestión buscando estos apoyos y construyendo redes entre familiares y conocidxs, haciendo alianzas.

Por otro lado, los obstáculos que presentaron las exigencias académicas eran mayores, ya que no contaban en sus familias con alguien que las apoyara, puesto que ellas eran las primeras de sus familias que ingresaban a los niveles de educación media superior y superior. Como respuesta armaron diversas estrategias para enfrentar las dificultades; buscaron apoyo en sus grupos de amigos, como lo ilustra el relato de Mahets'i, al pedir la ayuda de compañeros del bachillerato que venían de comunidades y de escuelas del Estado de México en donde habían tenido acceso a herramientas de cómputo y una mayor preparación en temas de matemáticas e inglés, o en el caso de Zänä con el grupo de compañerxs con lxs que integró un grupo de estudio y con quienes acudió a buscar asesoría en matemáticas y computación con personas externas a su círculo familiar y comunitario.

En este punto es importante hacer notar la diferencia que observamos en el nivel educativo superior, entre el modelo de la universidad Intercultural y el de la universidad

estatal, las facilidades para el acceso que tuvo Mahets'i en el IIN donde asistió a un curso propedéutico que tenía como objetivo realizar un diagnóstico y una preparación, en contraste con lo vivido por Zänä, que se enfrentó a un proceso de “selección y admisión” para el ingreso al nivel superior, lo que representó dificultades desde el inicio. Como ejemplo, podemos mencionar la dificultad que representó obtener información para los trámites y fechas del proceso de selección. En este caso observamos cómo se presentaron retos u obstáculos y cómo los fueron resolviendo, ya sea buscando información y apoyo de personas cercanas o de familiares y amigos. Destaca la forma en la que Zänä fue parte de un “círculo de estudio” desde la primaria hasta el bachillerato, cuyas actividades iban más allá de los quehaceres académicos, integraron una red de apoyo en más aspectos, pues este grupo de amigxs se acompañaba al regresar caminando de la escuela a la casa por caminos que representaban peligro, jugaban juntos, se cuidaban.

En el ámbito familiar lo que se puede observar es el apoyo de sus padres y madres para su acceso y permanencia en los niveles de educación básica (primaria y secundaria), a diferencia de los niveles subsecuentes, donde sí contaron con apoyo, pero con algunas reticencias ocasionadas por las dificultades que tuvieron para cubrir los gastos que representó el acceso a la universidad. El apoyo de los padres para permanecer en estos niveles estuvo condicionada a mantener un promedio de calificaciones y un alto nivel de compromiso, aunado a esto, existía la presión social en torno al cumplimiento de roles correspondientes a la edad en la que se encontraban al cursar el bachillerato y la universidad, propios de una edad que se considera reproductiva, en la que se espera que formen una familia y/o contribuyan económicamente para la manutención de la familia de manera constante y no solo trabajando en las actividades productivas o reproductivas en el interior de la familia o no únicamente de manera esporádica como cuando eran niñas, que iban a vender diferentes artículos a las ciudades.

En este periodo las exigencias fueron mayores para las protagonistas, no solo en el espacio familiar, sino también en el académico, situación que evidencia la desigualdad respecto a su formación académica, como lo mencionó el coordinador del IIN “llegan con unas deficiencias brutales”; o como ellas mismas lo relatan, el nulo acceso a un equipo de cómputo, las deficiencias en la enseñanza del inglés; esta desventaja también la hicieron

notar algunxs docentes entrevistadxs, hablaron principalmente de los problemas en la lectura de comprensión. Por lo general estas dificultades de aprendizaje se abordan como un problema individual, enfocándose en el o la alumna, cuando realmente debe entenderse como un problema estructural que tiene su origen en la imposición de un sistema educativo colonial, unificador y castellanizante en el cual se enseña en un idioma ajeno al de lxs estudiantes y los contenidos son ajenos a la propia cultura,

La mayor parte de los contenidos que se enseñan en las aulas son occidentales, como lo es de hecho el concepto mismo de escuela, en tanto que lugar con cuatro paredes en el que maestro y alumnos se hallan confinados todos los días durante un cierto número de horas y regulados por un rígido programa de actividades de “aprendizaje. (Spindler, 2005, p. 238)

Sobre este mismo tema, Araceli Colín (2009) ha explicado cómo en las escuelas de San Ildefonso, el aprender en otro idioma aumenta las desventajas y genera una autopercepción negativa y baja autoestima en los estudiantes, específicamente entre los de secundaria.

La desigualdad en la calidad de la educación es estructural, de la interseccionalidad de los sistemas de opresión y discriminación. A este respecto, Saraví (2015) ha explicado cómo las desigualdades sociales son reforzadas y reproducidas por el sistema escolar en México

La expansión del sistema educativo no necesariamente significa que los factores y proceso detrás de la exclusión de los menos favorecidos, hayan sido resueltos. El recorrido ha sido en sistema inverso: la escuela se ha adaptado a las desventajas de los sectores previamente excluidos. Dicho en otros términos, esto significa que las desventajas de los jóvenes menos favorecidos no desaparecen sino que son trasladadas o incorporadas a las escuela. (Saraví, 2015, p. 66)

La respuesta de Mahets'i en esa etapa se concentró en buscar apoyo de compañeros egresados de escuelas del estado de México, en la lucha para tener espacios para la distensión, la socialización y en buscar una distribución equitativa de las labores domésticas entre los hombres y las mujeres de su familia con lo que lograría tener una menor carga en el trabajo doméstico y contar con tiempo para sus actividades personales; Zānā, en el ámbito académico se concentró en buscar apoyo para superar estas desventajas,

obtener una computadora y mantener a su grupo de estudio. Pero a diferencia de Mahets'i por ser la hija menor de una familia con 10 hermanxs, la carga de trabajo doméstico no representó un obstáculo para sus actividades académicas ya que fue asumida por las hermanas mayores, incluso la han apoyado realizando en ocasiones las actividades domésticas que le corresponden, además ha accedido a trabajos remunerados fuera de San Ildefonso durante los periodos vacacionales y así poder contribuir al gasto familiar.

Para finalizar el apartado se comparte una reflexión de Mahets'i:

Es claro el empoderamiento de las mujeres al concluir la educación superior hacia mis propias decisiones, he logrado cambiar mi mentalidad de que o por ser mujer no puedes hacer ciertas cosas, como salir a las fiestas o tomar, son muy pocas las que lo logramos terminar los estudios universitarios.

También en mi familia mis papás cambiaron esa mentalidad, trabajar desde casa para lograr que la igualdad entre hombres y mujeres sea la misma. (Testimonio, Mahets'i, abril 2019)

### **5.3 Contextos: Familiar y comunitario**

Sobre los contextos en los que se expresa y desarrolla la autonomía femenina de las mujeres de San Ildefonso que han transitado por los distintos niveles educativos se lograron identificar el de la familia de origen, en el periodo de ser hijas cuando es determinante el número de hija que es, y la cantidad de hermanas y hermanos en la familia; y un segundo que llamaremos de gestión y organización comunitaria, en ambos contextos se lograron identificar los tres indicadores que se han propuesto de la autonomía femenina, libertad de movimiento, toma de decisiones en el interior de la familia y acceso y manejo de recursos económicos.

Sobre el contexto familiar es importante volver a mencionar que es el espacio privilegiado para observar cambios en las relaciones de género y cambios en la posición de las mujeres, para lo cual se han propuesto diferentes indicadores de la autonomía femenina. Arias (2014) menciona que la definición de familia o grupo doméstico dista de ser ese espacio de consenso, reciprocidad y altruismo, como se había definido desde lagunas propuestas teóricas sobre la familia campesina, donde se definía como un espacio de producción y consumo en el cual la toma de decisiones dependían de las “estrategias



familiares de sobrevivencia y reproducción”, esta definición supone que no hay conflictos ni divergencia de intereses, no distingue personas, jerarquías ni detecta tensiones o conflictos, tampoco las relaciones de poder que se dan en su interior, por tanto, la definición de familia ha sido modificada y enriquecida desde las teorías feministas y de género definiéndola como “una institución patriarcal y jerárquica basada en relaciones de poder que suponen una distribución desigual de los derechos, recursos y autoridad (...) Los grupos domésticos no son homogéneos ni igualitarios” (p. 178) son “un espacio de reproducción de las desigualdades de género” (Pérez y Vázquez, 2009) donde las condiciones etarias y de género así como el número de hijx que se ocupa, posiblemente dentro de algunos años, también lo sea el nivel educativo con el que se cuenta, estas condiciones configuran diferentes relaciones de poder en las cuales los que viven mayores desigualdades son las mujeres y lxs niñxs.

En cuanto a la participación en la toma de decisiones de las mujeres en el interior de sus familias podemos mencionar que el indicador se ha presentado de manera evidente en la trayectoria de Mahets'i, cuando después de varios años de notar y vivir la desigualdad en la carga de trabajo doméstico y de exigir de forma reiterada que los hermanos varones también participaran y así lograr una distribución equitativa del trabajo, logró proponer, y que se llevara a cabo un rol para la organización y distribución de las labores domésticas en el que todos los hijos e hijas de la familia estaban incluidos para realizar el trabajo doméstico, desde lxs más pequeñxs hasta lxs más grandes. De igual manera, participó en la toma de decisiones sobre la venta de recursos de los que disponía la familia o la compra de artículos para el hogar. También ha intervenido para frenar abusos en contra de su familia en donde el conocimiento adquirido en la Universidad fue útil, reconocido y valorado por sus familiares.

En el segundo caso, la participación en la toma de decisiones se vio limitado por el lugar de la protagonista por el número de hija que ocupa, ya que es la hija más pequeña de un total de diez hermanos. Lo que explica por qué desde su primera infancia no tuvo la carga de trabajo que tenían las hermanas mayores, así pues, las labores domésticas no representaban un problema en su cotidianidad, incluso las hermanas mayores eran las que se ofrecían a realizar, algunas veces, las labores que eran su responsabilidad para que ella

pudiera tener tiempo para realizar sus tareas escolares. Por el contrario, las labores académicas demandaban gran parte de su tiempo, no solo el destinado a las tareas domésticas, sino también de su tiempo de recreación, cuando dijo que una de las diferencias entre ella y las otras mujeres de su edad era que tenían la posibilidad de salir a la cancha los fines de semana a jugar y a convivir con otros jóvenes y ella en cambio, ese tiempo lo dedicaba a realizar tareas escolares. En su caso, la toma de decisiones ha sido en torno a su actividad escolar, con una demostración importante cuando decidió presentar examen para ingresar al bachillerato sin la autorización de su madre y también en el momento de buscar las opciones para realizar los estudios de nivel superior, cuando buscó e inició el proceso de ingreso a la Universidad de Chapingo por su cuenta propia.

El acceso y control de recursos económicos es un indicador que también se pudo observar, no solo al concluir sus estudios de nivel superior, ya que en ambos casos las estudiantes buscaron tener ingresos con el objetivo de utilizarlos para mantenerse en la escuela. La familia: padres, madres y hermanos, respetaron esa decisión, y las apoyaron cuando también podían aportar dinero para este fin.

En los trabajos remunerados que tuvieron, ambas estudiantes definieron qué hacer con el pago que recibieron. En el año 2019, Mahets'i se encontraba laborando y mencionó que sus padres no le preguntaban cuánto ganaba ni para qué lo usaba, ella era quien decidía cómo y cuánto aportar para la manutención, también apoyaba a su hermano que estaba estudiando en Querétaro, y distribuía su sueldo entre la compra de ropa, pago de pasajes y cuando lo necesita para pagar las medicinas y consultas médicas, además de un ahorro para la construcción de su propia casa que tiene proyectado construir en el terreno que sus padres le han heredado.

Yo no tengo que pedir permiso para salir, no dependo de nadie para comprarme mis cosas, lo hago casi desde que entré a la carrera (...) casi no soy muy gastalona, pero ropa, zapatos, si me enfermo voy al doctor. (Testimonio, Mahets'i, abril de 2019)

Zänä administra su paga priorizando sus gastos escolares y en segundo lugar el apoyo para la compra de alimentos en su hogar, menciona tener un tipo de ahorro al invertir en material de papelería que utiliza durante un semestre.

A ambas se les ha otorgado ya su herencia que es un terreno en el solar familiar para

que construyan sus viviendas, a diferencia de lo que se menciona sobre la herencia en San Ildefonso, que solo es para los hijos varones, en sus familias se han entregado herencia a todos los hijos, tanto a hombres como a mujeres.

En cuanto a la libertad de movimiento se puede decir que es un indicador que encontramos con información ambivalente puesto que se encontraron datos opuestos, si bien en uno de los casos, la protagonista no tiene que pedir permiso para salir, ni ahora ni cuando estudiaba la licenciatura, por ejemplo, el viaje de estudios que realizó a otro estado de la República, a pesar de que su padre no estaba de acuerdo con eso, ella tomó la decisión de ir haciendo uso de los recursos que tenía de sus becas y otros apoyos, pero por otro lado, la violencia que ha afectado a San Ildefonso ha limitado el tránsito por algunos lugares y en determinados horarios para utilizar el espacio público, situación que ha afectado a varios grupos de población, pero tiene mayor impacto entre las mujeres. Este hecho fue evidente a partir del asesinato de una de las estudiantes del bachillerato, situación que se ha ido recrudeciendo con otros casos de feminicidios. Se reitera, no son exclusivos de San Ildefonso, sino de todo el país. La libertad de movimiento es uno de los indicadores de la autonomía femenina que más ha sido impactado por las condiciones de violencia en la que el país se encuentra inmerso y que afecta a amplios sectores de la población.

Ambas protagonistas son solteras, su trabajo por modificar conductas ha sido en el interior de sus familias de origen, ambas mencionaron las diferencias con respecto a varias de sus compañeras de la primaria y secundaria que ya estaban casadas y no tenían la misma libertad de movimiento, ya que “tienen que pedir permiso para salir”, Zänä comenta que prefiere no casarse porque no quiere tener la misma vida de sus hermanas que se han casado o viven en pareja y han vivido situaciones de violencia. Mahets'i no se ha casado, pero no descarta esa posibilidad, sin embargo, sí nota diferencias con las mujeres de su edad que están casadas, pues han visto reducida la libertad de movimiento y la posibilidad de generar y acceder a recursos económicos. Por consiguiente, el tránsito, permanencia y conclusión de los estudios superiores se identifica como uno de los escenarios donde se puede observar el ejercicio de la autonomía femenina y no como en algunos estudios se ha querido mostrar, como una causa de la autonomía femenina.

Es importante destacar el aprendizaje en conjunto que tanto las protagonistas de las

trayectorias escolares, como sus padres y familiares de mayor edad han ido construyendo durante el tránsito de aquellas por las escuelas y que al mismo tiempo podría llevarse a otros escenarios, más allá de lo escolar; un proceso en el que los padres han aprendido a educar a sus hijas, asimilando la nueva experiencia de mandarlas a la escuela, en el caso de Mahets'i al ser ella una de las hermanas mayores pudo ver como ese aprendizaje se ha reflejado en la educación y en la forma en la que sus padres tratan a los hijos e hijas más pequeñas, además ellas (su hermana y ella) cumplen con la función de guía (emocional y académica) y ejemplo para sus hermanxs menores:

Cuando estábamos más chicas no nos dejaban salir y ahora con mis hermanos hay esos cambios, y en las labores de la casa también participan los hermanos y mi papá. Nos ponemos a ver y nos preguntamos por qué antes no lo hacían y nos ponemos a ver la diferencia y así ahora se van educando a mis hermanos más chicos que los dos ayuden en casa. (Testimonio, Mahets'i, abril de 2019)

Sobre el segundo contexto gestión y organización comunitaria, es preciso indicar nuevamente que las mujeres ñöhño de San Ildefonso han ingresado a la educación superior y en los casos analizados, han vivido un proceso que tanto en el ámbito comunitario como en el personal representó diversas dificultades, no solo por el obstáculo que significa aprender en un idioma distinto al propio y con información de otro contexto cultural, sino también porque el servicio no es accesible por el gasto que significa para familias que tienen ingresos por debajo del salario mínimo y porque se carece de referentes inmediatos, es decir, que no hay en su entorno cercano otras personas que hayan vivido esta experiencia de estudiar el bachillerato y la universidad y tampoco cuentan con una guía cercana.

El proceso que se experimentó, tanto en la dimensión personal como comunitaria para lograr tener acceso a los servicios educativos escolares, da cuenta de las gestiones para contar con servicios accesibles en cuanto a distancia y posibilidad de ingreso, en los que se observó un trabajo colectivo en el que participaron mujeres originarias de San Ildefonso, trabajo que posibilitó que las personas de la comunidad tuvieran los servicios de la escuela secundaria, el bachillerato y la universidad, sin esta labor previa, el acceso de las mujeres protagonistas de las trayectorias escolares hubiera sido diferente, incluso, poco probable su ingreso a los niveles escolares medio superior y superior. Lo que muestra que el ejercicio

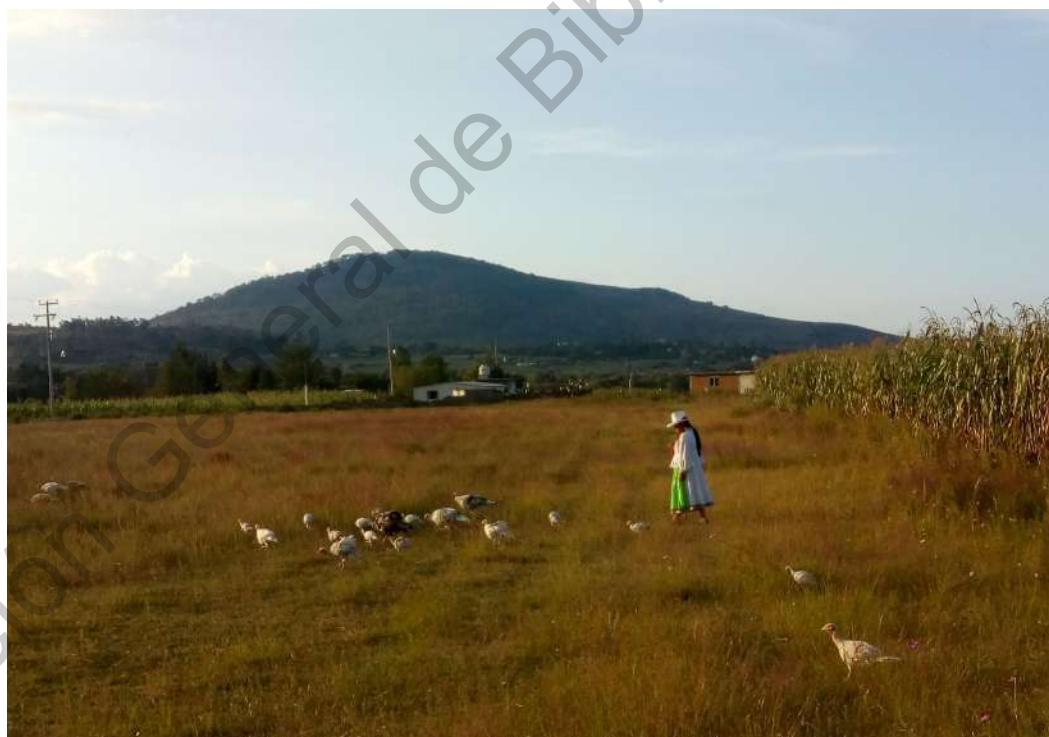
de la autonomía de la persona y la autonomía del grupo o pueblo en cuestión no pueden ser o existir disociadas. Para que exista autonomía de las personas y en este caso de las mujeres, es necesario que el grupo o pueblo cuente también con autonomía.

La gestión y organización colectivas es un contexto donde se ejerce la autonomía femenina, por el reconocimiento comunitario, puesto que la autonomía femenina debe ser relacional, retomando lo expuesto por Lagarde (1997) es siempre un pacto social, tiene que ser reconocida y apoyada socialmente. No basta con que una persona se autodefina como autónoma, necesita del reconocimiento de quienes la rodean. Esto lo podemos observar con mayor claridad en el desarrollo de la tercera trayectoria que se fue integrando al momento de narrar la historia de la instalación de los servicios educativos en San Ildefonso, no por estrategia narrativa, sino porque el relato de la tercera protagonista es parte esencial del desarrollo de los servicios educativos en San Ildefonso. En la organización y gestión del trabajo comunitario se ha encontrado espacio para el ejercicio de su autonomía, el caso de la tercera trayectoria, la de Donata Vázquez, aportó información relevante para este análisis y permitió ubicar como escenario de la autonomía femenina, al ámbito escolar, entendido no solo el que se encuentra dentro de las aulas al cual se ingresa para obtener los grados y títulos o certificados, sino como un campo en el que las participantes lograron desarrollar capacidades individuales como la comunicación y el entendimiento de una cultura ajena para lograr hacer las gestiones en los términos que lo solicitaron las diferentes instituciones que intervinieron en la instalación del servicio.

En el contexto de la organización y gestión de acciones para el beneficio comunitario encontramos algunos elementos de la autonomía femenina como el reconocimiento social, y los indicadores de participación en la toma de decisiones, en prácticas y acciones concretas, la tercera protagonista fue promotora e impulsora de la educación escolarizada en su comunidad, integrante de grupos organizados. También se pudo observar cómo ha sido capaz de desafiar costumbres y reglas sociales al no realizar lo que se espera que hagan las mujeres de San Ildefonso, los roles tradicionales asignados a las mujeres, como el matrimonio, la maternidad, al tiempo que ha tenido la oportunidad de proponer y ejercer otras formas de ser mujer incluso en un tiempo donde eran más estrictas estas reglas. La protagonista ingresó a una orden religiosa y pasado el tiempo tomó también

la decisión de salirse, así explica esta decisión: “quería ampliar mi visión y mi libertad y la Congregación (en un inicio) representó esa libertad y oportunidad de conocer para comparar, pero al final de cuentas es una institución con su jerarquía que también te quita libertad, por eso decidí salirme y buscar seguir siendo libre.” (Testimonio, Donata Vázquez, septiembre, 2019), además de tomar la decisión de participar en cargos públicos en la administración municipal. Aunque este desafío no ha sido sencillo ya que se observaron actitudes y acciones de personas de la comunidad tendientes a disciplinar o controlar sus desafíos a través de “rumores o chismes” en torno a su vida personal. Sin embargo, no han logrado limitar su actividad, aunque sabemos que los chismes tienen una función de control sobre las actividades de la mujer (Pérez y Vázquez, 2009) y es un mecanismo frecuentemente utilizado para desprestigiar, detener y limitar la libertad de las mujeres.

**Figura 13 Actividad cotidiana: pastoreo de guajolotes**



Acervo personal, septiembre de 2019.

Respecto a Mahets'i y Zānā observamos su participación en actividades comunitarias, estos contextos se relacionan con las estrategias y actividades que ambas han realizado en torno al objetivo de acceder y concluir los niveles educativos. La posibilidad que han tenido

de expresar sus intereses y necesidades además de contar con el apoyo de sus madres, principalmente. El trabajo de docente que realizaba Mahets'i y que llevaba a cabo en el mismo IIÑ es también un ejemplo de su participación; en el caso de Zänä, entre las personas que integran su comunidad tiene un liderazgo reconocido pues su voz es escuchada entre el grupo de mujeres estudiantes con las que convive, participa en diferentes grupos comunitarios como promotora y apoya a otrxs jóvenes que tienen interés en estudiar.

#### **5.4 Algunos elementos que contribuyen a construir una definición de autonomía femenina**

La autonomía femenina está relacionada con las condiciones estructurales que hacen referencia a la organización política y económica de una sociedad, condiciones que posibilitan a los sectores marginados acceder a fuentes de poder, en este sentido, es necesario, para entender el plano personal, conocer los procesos que se llevaron a cabo en el plano comunitario para obtener servicios educativos, donde observamos la participación de mujeres como gestoras o promotoras de la educación escolarizada, condición necesaria para que en el plano individual pudiera ejercerse el derecho a la educación de las dos protagonistas de las trayectorias escolares, en este punto se retoma lo expuesto por López Bárcenas (2019), sobre la necesidad de que los pueblos sean autónomos para que los grupos o personas que los integran, puedan ejercer su autonomía:

Es el caso de los pueblos indígenas. Se reconoce a sus integrantes el derecho de emanciparse y hasta se elaboran y promueven planes y programas para ello, pero no se reconoce a los propios pueblos el derecho de existir y mientras esto no suceda no pueden lograr su emancipación porque representan el contexto cultural en que pueden hacerlo. (p. 51 - 52)

En el recuento que se realizó en el capítulo tres sobre las acciones llevadas a cabo por la población de San Ildefonso para contar con los servicios educativos, se puede observar la participación activa de varias mujeres tanto en la convocatoria como en la organización y gestión, además de ser parte de la población que hizo uso de este servicio. Varias de estas mujeres son reconocidas en la comunidad, prueba de ello la mención constante que hicieron de ellas las personas entrevistadas, destacando su trabajo y su

protagonismo al promover la educación escolarizada, además de que algunas de ellas fueron las primeras mujeres en contar con estudios universitarios, haber regresado a su localidad y buscar mejores condiciones para sus habitantes. Este reconocimiento por parte del grupo es esencial cuando se habla de la autonomía femenina, pues como ya se ha mencionado necesita del reconocimiento y apoyo social. La participación en acciones de impacto comunitario, aportar y apoyar en los grupos de los que se va formando parte, son elementos que se consideran importantes para la construcción de una definición inicial de la autonomía femenina de las mujeres de San Ildefonso.

No se pretende representar a todas las mujeres de San Ildefonso a partir de lo que aquí se menciona, sino que la finalidad es encontrar algunos significados en torno al ejercicio de la autonomía femenina que contribuyan a entender las diversas formas de ejercerla y vivirla por las mujeres de esta comunidad. Encontrando que, desde las experiencias de mujeres de San Ildefonso, la autonomía se construye a través de procesos vitales como las prácticas y acciones concretas, tomar una decisión, ejercerla, plantearse una meta y lograrla, ser reconocida y acompañada y con ese poder o capacidad, trabajar con y por la comunidad de la que forma parte.

“...antes teníamos el reboso tapándonos la cara -la mujer de San Ildefonso hizo un movimiento con las manos pasándolas frente a la cara cruzándolas-, después lo teníamos cubriendo la cabeza, -e hizo un movimiento de las manos como colocando el reboso sobre la cabeza y pasando las manos a los lados de la cara- y ahora ya no lo traemos así, -e hizo el movimiento como echando para atrás la prenda-, así es como hemos cambiado” (Testimonio, Religiosas de la Asunción, septiembre de 2019)

La definición y elementos constitutivos de la autonomía femenina se transformarán y adecuarán a los cambios que vivan las mujeres, familias y su comunidad, siguiendo lo que menciona Lagarde (1997) entendemos que la autonomía tiene que ser definida a partir de sus coordenadas espacio - tiempo y en sus referentes culturales y esta, “no puede ser definida en abstracto, sino que tiene que ser pensada para cada sujeto social” y seguramente al pasar de los años en las acciones de mujeres que buscan una mejor posición y condición habrá elementos que les permitan transformar la visión que de ellas se tiene y de lo que



pueden o no realizar, buscando una mejor forma de llevar su vida en libertad y en concordancia con sus deseos y voluntad como seres humanos plenos.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

## **Más allá de los salones de clases. Comentarios finales**

El ámbito escolar es complejo, ya que impacta en el plano personal, familiar y comunitario. E incluye espacios que van más allá de las aulas. La escuela en comunidades indígenas ha tenido diferentes funciones, puesto que además de ser un instrumento para la asimilación de los pueblos indígenas, promover la castellanización y contribuir a la desaparición de las diferentes lenguas maternas de nuestro país, ha sido reproductora de las desigualdades (Saraví, 2015). Sin embargo, también ha generado otro tipo de movimientos sociales y espacios para los cambios en el interior de las comunidades, familias, personas y en específico para las mujeres y el ejercicio de su autonomía.

### **Reflexión en torno al proceso de instalación de las escuelas en San Ildefonso**

El acercamiento al contexto de la educación escolarizada de la comunidad aporta elementos para conocer las diferentes formas en las que la institución escolar ha impactado a las familias y a la organización social de esta comunidad, no solo en la forma en la que se educa dentro de sus aulas a niños y jóvenes, sino también en la forma en la que la comunidad que la arroja, se organiza, resiste, convive, se adapta y dialoga con las instituciones educativas, más allá de ser ese sujeto pasivo que en repetidas ocasiones aparece en los relatos de la escolarización de los pueblos indígenas de México, en esta investigación se muestra como un sujeto con agencia y voluntad. Qué toma decisiones, negocia y por qué no, también ejerce su autonomía.

Como se ha descrito ya, los espacios educativos con los que cuenta la delegación de San Ildefonso abarcan todos los niveles educativos, desde preescolar hasta la educación superior, los cuales, se han instalado y brindado servicio a partir de diferentes factores, desde políticas nacionales de educación, hasta de las necesidades locales plasmadas en objetivos y metas de planes comunitarios.

Si bien, hay investigadores que mencionan que el mayor logro de la política asimilacionista de la educación indígena impulsada por el Estado mexicano, ha sido lograr que los mismos grupos indígenas sean los que pidan contar con los servicios escolares, colocándose en una condición de grupos “carentes de educación” (Maldonado, 2000, p. 147), es decir “no tengo educación, por eso la pido”, es necesario considerar los procesos

organizativos y movimientos sociales de diferentes grupos y organizaciones indígenas, que han colocado como una de sus necesidades y principales demandas la educación, y el impacto que esto ha tenido en su permanencia como grupo y en su cotidiano trabajo de resistir y seguir existiendo.

En el capítulo tres de este documento que hace un breve relato de la instalación de las escuelas, se observa que las demandas de servicios escolares (servicio de la escuela secundaria) hechas por los pobladores de San Ildefonso y demás grupos, en un inicio, no fue motivada por el contenido que ofrece la educación escolarizada en sí, sino para cumplir con un requisito que la misma sociedad nacional impuso para lograr acceder a ciertos espacios laborales y también para colocarse en el camino de una competencia, en la cual no han pedido participar, pero en la que los pueblos indígenas se encuentran envueltos.

Por otro lado, la lucha por los contenidos educativos y la función de las escuelas es un tema que ha tenido mayor visibilidad en los últimos años del siglo XX (Bertely, 1998, Maldonado, 2000) y en los primeros años del nuevo siglo, lo que no quiere decir que antes no existieran estas demandas, sin embargo, en el periodo que se señala, se han visto mayores resultados y estas demandas se han vuelto más visibles. Contar con los servicios educativos ha sido un primer resultado, la siguiente batalla, según lo expresan los investigadores (Bertely, 1998, Sartorello, 2006) será por los contenidos y la función de la escuela. Se observa una tendencia similar en las demandas de las personas de San Ildefonso, si se observa cómo en la gestión de la secundaria solo se pedía el servicio, pero años después, la solicitud de algunas de las personas que integraron el grupo que gestionó el bachillerato giraba en torno a una educación intercultural. Demanda que solo encontró respuesta hasta la instalación del servicio educativo de nivel superior, con la creación del IIN, que se enfrenta a diferentes retos, uno tan medular como el financiamiento ya que por ser una iniciativa de la población no es considerada una universidad pública y no puede acceder a los beneficios que se brindan a universidades de este tipo.

La intervención de agentes externos en la gestión de los servicios y en particular los escolares, es evidente. Agentes que han estado presentes en la historia de varios pueblos indígenas de nuestro país, y que están relacionados de forma directa con los modelos de desarrollo impulsados por el Estado (comunicación personal de la Mtra. Érika Elizabeth

Ramos Castro), con sus particularidades y diferencias, pero, al fin y al cabo, representantes de las instituciones más significativas del orden nacional. Desde la participación de los primeros docentes que llegaron a San Ildefonso con la instalación de la escuela primaria y el preescolar en la segunda mitad de la década de 1960; las religiosas de la Congregación de la Asunción en la década de 1970 y asociaciones civiles como IDEAR – Jade en la de 1990; a través de las cuales, los pobladores de San Ildefonso establecieron relaciones con otros grupos y personas que contribuyeron a la instalación de las escuelas y que al mismo tiempo influyeron para que la educación escolarizada se integrara a su visión de desarrollo. Cada uno desde una posición distinta y guiada por los condicionantes de su tiempo, como los docentes que asumían el papel de agentes promotores de la educación escolarizada, buscando mejores opciones para las comunidades en las que trabajaban y de las que se volvieron portavoces, Bertely (1998) refiere el periodo en el que los docentes fungían como promotores del desarrollo, pero al mismo tiempo, se promovía, (voluntariamente o no) la castellanización y asimilación de los pueblos indígenas. En este punto es importante retomar esta mirada micro que permite observar también la intervención, procesos y cambios vividos por los mismos grupos, no como sujetos pasivos a la espera que desde fuera se decida su destino sino como participantes activos.

La congregación de las religiosas representa también ese agente que ha jugado un papel importante en la construcción de comunidades y pueblos indígenas de nuestro país; la iglesia católica, que desde una visión de trabajo por los pueblos “más necesitados”, y trabajo misionero, impulsada por una idea de servicio y al mismo tiempo de evangelización y asimilación, influyó de manera significativa en la construcción de la idea de futuro de la comunidad de San Ildefonso y que a través de las más de cuatro décadas de intervención en la comunidad fueron adoptando diferentes metodologías y estrategias de intervención, desde acciones asistenciales que respondían a situaciones de emergencia, con la intención de responder a necesidades inmediatas, hasta la participación con otros grupos, como la asociación civil que propuso una metodología participativa, así como estrategias y acciones a más largo plazo.

Cada uno de estos grupos ha propuesto una forma diferente de intervención, a cada una, los pobladores de San Ildefonso han respondido de manera particular. Lo que aquí se

presentó es un acercamiento inicial y desde una perspectiva enfocada a la autonomía femenina, como una de esas formas de responder. Un estudio de mayor profundidad que se enfoque a otro de estos agentes de intervención podría aportar elementos para comprender mejor la lucha por la autonomía y las estrategias para resistir de las mujeres y del pueblo de San Ildefonso.

### **Las escuelas y la vida cotidiana de las mujeres en San Ildefonso**

Las escuelas en San Ildefonso han pasado a ser parte de la vida cotidiana de sus pobladores en un lapso relativamente corto, según lo observado. Las actividades escolares definen, junto a las agrícolas, rituales-religiosas y laborales, la organización del tiempo de las personas, las familias han adecuado sus actividades y tiempos a las reuniones, faenas, y otras actividades convocadas desde la escuela, o por programas gubernamentales que promueven la escolarización de los niños y niñas de la zona.

Hasta qué grado está inmersa la Escuela en la vida de las personas de San Ildefonso, sería una investigación pertinente para ir sumando investigaciones sobre el impacto de la escolarización en comunidades indígenas. Lo que en esta ocasión se pudo observar fue la inversión de tiempo que las familias le dedican a las actividades escolares, principalmente las mujeres, lo cual ha sucedido en un periodo relativamente corto (1970 – 2019) teniendo en perspectiva el tiempo que tiene de existir la comunidad de San Ildefonso (su fundación data del siglo XVII), aunque quien podría afirmar que los cambios en los grupos sociales, son solo cuestión de tiempo<sup>37</sup>.

A partir de la década de 1970, el proceso de escolarización se ha ido ampliando entre los diferentes sectores de la población y ha ido aumentando el nivel de escolaridad. En las trayectorias de las dos protagonistas, se observa que ellas son las primeras integrantes de sus familias que ingresan y concluyen estudios de nivel superior, la generación a la que pertenecen sus madres y padres, (hombres y mujeres de 40 años o más) tuvieron acceso a los primeros años de la educación primaria. En la generación de las jóvenes que en el 2019 tenían entre 18 y 24 años de edad, es en donde se abre la posibilidad

---

<sup>37</sup> Se escribe este apartado el 6 de mayo de 2020, durante el periodo de contingencia provocado por la presencia del virus COVID 19 en el mundo, tiempo en la cual vivimos en confinamiento para evitar el contagio masivo.

de ingresar al nivel educativo superior, en ello radica la importancia de haber elegido los estudios de caso presentados, ya que muestra cómo de una generación a otra, la educación escolarizada fue una opción para este grupo de mujeres, encontrando en ese ámbito la posibilidad de ejercer y vivir su autonomía.

¿A qué se debe este cambio importante en los niveles de escolaridad de una generación a otra? Un factor que podemos mencionar es que además de ser percibida como una opción, para acceder a empleos mejor remunerados y de menor riesgo, contribuye a mejorar la posición de las mujeres. En ámbito escolar se llevan a cabo diversas actividades que generalmente realizan las mujeres, además es un espacio que han retomado para realizar otras actividades que fortalecen su participación y liderazgo, las podemos observar al frente de los comités de padres de familia, a cargo de los programas de desayunos escolares o como promotoras de los programas gubernamentales que promueven la escolarización de niñas y jóvenes como el de Prospera (desaparecido a partir del año 2019), un nuevo ámbito que permite cuestionar sus roles de género y presenta alternativas de vida diferentes a las que les eran asignadas.

Lo anterior, no solo por lo que han aprendido dentro de las aulas, como se muestra en las trayectorias escolares, donde las protagonistas hicieron un trabajo en el interior de sus familias para compartir lo que han ido aprendiendo, incluso una de ellas es consciente al mencionar que tanto ellas como sus familiares han aprendido juntos. También por lo que ha sucedido en la organización social alrededor de la instalación de las escuelas, con la organización y participación en donde las mujeres han tenido un papel protagónico y han desarrollado su liderazgo. Lo cual puede ser también ambivalente por el hecho de aumentar las cargas de trabajo de las mujeres y otros riesgos como la violencia ejercida en su contra por familiares o esposos que ven amenazado su espacio de poder en el interior de las familias, también este punto queda como un camino iniciado que podría ser de interés para comprender mejor este fenómeno.

### **Sobre los indicadores de la autonomía femenina**

La libertad de movimiento, la participación en la toma de decisiones en el interior de la familia y el acceso y manejo de recursos económicos han sido los indicadores que se han

tomado como guías para la presente investigación y se ha observado en las dos trayectorias presentadas, como estos indicadores se expresan en la vida de las protagonistas, ubicando como eje principal el acceso y permanencia al nivel superior educativo, sin embargo, en el desarrollo de las narraciones vemos como el factor edad, estado civil y el número de hijos que se ocupa en la familia, son variables que influyen en estos indicadores.

Además, conocer la historia de la tercera protagonista abrió la posibilidad de mirar el sesgo con el que se había planteado en un inicio la presente investigación, en la cual se consideraba a la educación escolarizada como un camino hacia la autonomía femenina, pero abrió la posibilidad de conocerla como un espacio en el que también se ejerce la autonomía femenina, mirando a la escuela no como un espacio con salones, docentes y alumnos a donde se “va a aprender” sino un fenómeno social que ha sido experimentado de diferente manera por la comunidad de San Ildefonso. Y como se muestra en la trayectoria de vida de la tercera protagonista, ella no cursó todos los niveles de educación hasta el superior<sup>38</sup> para ejercer la autonomía femenina, ya que encontró en la gestión y trabajo comunitario en torno a la promoción de la escuela, un espacio para ejercerla y vivirse como mujer autónoma. Ni la educación superior es un camino, ni la autonomía femenina un punto de llegada. El primero es un escenario donde se expresa y se ejerce la autonomía femenina. Las mujeres encontraron en los espacios escolares una oportunidad para participar en acciones de gestión y organización comunitaria en beneficio de la población. En el entendido que el factor comunitario que definió la posibilidad de estas mujeres de acceder a la educación, ha sido el trabajo, gestión y lucha de las personas organizadas, entre las que encontramos un grupo representativo de mujeres de San Ildefonso por contar con escuelas para su población.

La participación, como se ha mencionado ya, es una actividad que se ejerce en el ámbito escolar, en donde los grupos se visualizan y echan a andar su idea de futuro, uno de estos grupos ha sido el de las mujeres. Son varios los estudios realizados sobre el ejercicio de la autonomía en relación a la participación en organizaciones y acción colectiva de las mujeres (Zapata, Alberti, Townsend y Rowlands, 2002), y han sido varios los estudios

---

<sup>38</sup> Actualmente Donata Vázquez realiza en línea la licenciatura en derecho, tiene el interés de ayudar a las mujeres San Ildefonso que tienen algún “problema legal”.

sobre la relación de la participación de la mujeres en actividades productivas remuneradas y su autonomía y empoderamiento (Zapata, Gutiérrez y Flores, 2006, Martínez, 2005), en donde las mujeres, además de acceder a recursos económicos, como uno de los indicadores de autonomía femenina ya mencionados, han podido establecer redes de apoyo más allá del ámbito familiar o doméstico, ya que permite la organización y liderazgo. Por su parte, en el ámbito escolar, observamos la participación de las mujeres en actividades de organización y acción que se han dado en torno a la gestión de los servicios educativos, en su aprovechamiento y en otros proyectos que contribuyen al acceso y permanencia en los niveles escolares, por esta razón, se propone un indicador más que es la participación en el ámbito educativo, donde existe la capacidad de aportar y apoyar en los grupos de los que se va formando parte, porque además de representar una posibilidad para acceder a empleos mejor remunerados y de menor esfuerzo físico y riesgo, da la oportunidad de realizar acciones a favor de su comunidad de origen y al igual que los proyectos productivos, abre la posibilidad de crear redes de apoyo más allá del ámbito doméstico o familiar.

#### **Sobre las posibles aplicaciones de esta investigación:**

¿Por qué es importante considerar la autonomía femenina desde la propia experiencia de las mujeres, saber cómo se ejerce, en qué otros espacios, además de lo familiar; al implementar estrategias y acciones encaminadas a favorecer el acceso y permanencia a la educación escolarizada de las mujeres indígenas?

Esta interrogante se pretende responder con los hallazgos de la presente investigación para mejorar, modificar o hacer una crítica del trabajo que se realiza con la asociación civil en la que se colabora.

Conocer la dinámicas y contextos de la autonomía femenina son fundamentales para realizar acciones encaminadas a trabajar en favor de las mujeres, en el caso particular de las mujeres de San Ildefonso, más allá de desarrollar estrategias que se enfoquen en el ingreso a la escuela y permanecer en ella, es importante considerar el proceso familiar y comunitario, enfocar una estrategia de acción para construir herramientas de forma colaborativa, que faciliten el diálogo en el interior de las familias y la comunicación con las



personas de su entorno inmediato, su grupo de amigxs, conocidos, su comunidad, que incentive la formación y fortalecimiento de redes de apoyo entre mujeres.

Así mismo, acompañar las propuestas de trabajo que ellas mismas realicen y desde las acciones concretas que ellas mismas propongan, seguir brindando herramientas para la planeación, así como acercar recursos para desarrollar estas acciones en beneficio de sus comunidades. Al mismo tiempo, no perder de vista que más allá del objetivo de concluir un nivel educativo se encuentra su desarrollo como integrante de una familia y de una comunidad, a partir de estos grupos cercanos, las mujeres crean vínculos, redes de apoyo y generan las estrategias para desarrollar acciones que vayan fortaleciendo su participación y protagonismo, acciones mediante las cuales van ejerciendo su autonomía. Generando la experiencia de sentirse fortalecidas y seguras en sus acciones presentes y futuras.

### **Las limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones**

Una limitante significativa de este trabajo, fue el tiempo reducido para realizar la investigación en campo, lo que impidió realizar una observación más amplia en el interior de las familias que permitiera tener mayores detalles y otro punto de observación, además de incluir casos de mujeres con pareja e hijxs que permitiera contar con un punto de contraste. Probablemente la limitación más evidente de esta investigación fue haber trabajado con dos mujeres solteras, aunque tenían la edad en la que se espera formen una familia, se casen y tengan hijxs, es evidente que sus condiciones serían distintas y los retos para ejercer su autonomía también cambiarían.

Ambas protagonistas han hecho un trabajo de diálogo y han aprendido junto con sus familias de origen a transitar por esta nueva forma de vivir y formas de ser autónomas, se puede suponer que al formar una nueva familia se podrán enfrentar a realizar una labor similar o más compleja, tal vez signifique empezar de cero o en condiciones más desfavorables a promover un aprendizaje en conjunto en el interior de la nueva familia, conocer sus retos y dificultades queda pendiente para futuras investigaciones que incluyan diferentes perfiles de mujeres y tener así mayores elementos para el análisis de la evolución de la autonomía femenina en un trayecto de vida más amplio.

Además de un estudio sobre cómo se organizan las mujeres alrededor de la escuela, cómo interviene su actividad para el mantenimiento de las escuelas, el tiempo que invierten y la forma más detallada en la que se lleva a cabo la participación, qué oportunidades tienen de organizarse y a partir de esta experiencia, conocer si se han desarrollado otro tipo de actividades que favorezcan su participación y autonomía.

Desde al ámbito comunitario queda como una investigación pendiente realizar trayectorias de vida de las primeras docentes que llegaron a San Ildefonso para ir ampliando la reconstrucción de la historia de las escuelas con una guía sobre la participación de la mujer y el ejercicio de la autonomía y así integrar elementos a la propuesta del indicador de participación, gestión y reconocimiento comunitario.

## Referencias bibliográficas

- Abbagnano, N. (1989), Diccionario de *Filosofía*, México, Fondo de Cultura Económica
- Aguilar, Y., (2018), “Nosotros sin México: naciones indígenas y autonomía”, Nexos, <https://cultura.nexos.com.mx/?p=15878&fbclid=IwAR1s8BN6J3hM25pB7RevJA7u76zWE6p1SXjshlAuQt4I8NGC3EKpVBhiV-U#>
- Altamirano, M., y Flamand, L., (2018) *Desigualdades en México / 2018*, El Colegio de México, 1ª edición, Ciudad de México, México.
- Arias, P. (2014), “La etnografía y la perspectiva de género: nociones y escenarios a debate.”, en Oemichen Bazán, Cristina, editora, *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*. Primera edición, Universidad nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, México.
- Artía, P. (2005) “Voces de mujeres, Dos experiencias de participación en la Coordinadora Nacional de Mujeres Indígenas en Oaxaca”, en, *Género, cultura y sociedad, Serie de investigaciones del PIEM: autonomía de las mujeres en contextos rurales*. El Colegio de México, México D. F. 2005
- Barfield, T. (2000) Diccionario de antropología, Siglo XXI Editores, México.
- Bertely, M., (1998) Educación Indígena del siglo XX en México, en Latapí, Pablo, coord., *Un siglo de educación en México*, (pp. 74 – 110) México, Consejo Nacional para la Cultura y la Artes, Fondo de Cultura Económica.
- Bobbio, N., Matteucci, N., Pasquino, G., (2007) Diccionario de Política, México, Siglo XXI Editores,
- Bohórquez, J., García, A, et. al., (2003), Los pobres del campo queretano. Política social y combate a la pobreza en el medio rural de Querétaro, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México.
- Bonfil, G. (1972) El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial, en *Anales de Antropología*, vol. 9, Instituto de Investigaciones Antropológicas-Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México, pp. 105-124.
- Bonfil, P. (2001) ¿Estudiar para qué? Mercados de trabajo y opciones de bienestar para las jóvenes del medio rural. La educación como desventaja acumulada, en

- Enrique Pieck, coord., *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*, UIA, UNICEF, Instituto Mexicano de la Juventud, CONALEP, Red Educación y Trabajo, CINTREFOR, México, pp.527-551.
- Cámara de Diputados (13 de julio de 1993) Ley general de Educación 2015, última reforma 19-01-2018, DOF, [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137\\_190118.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_190118.pdf)
- Colegio de Bachilleres del estado de Querétaro, Acceso a la Información / Estadísticas, <http://www.cobaq.edu.mx/transparencia/estadisticas.html>, consultado el 10 de abril de 2020
- Comas, J., (1975) Manuel Gamio, Antología, Universidad Nacional Autónoma de México, Biblioteca del estudiante universitario, México.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos indígenas (2016) Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México 2015, México, Agosto de 2016. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/239921/01-presentacion-indicadores-socioeconomicos-2015.pdf>
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos indígenas (2019) Sobre el programa de albergues indígenas. [http://www.cdi.gob.mx/programas/p\\_albergues.html](http://www.cdi.gob.mx/programas/p_albergues.html)
- Consejo Nacional de Población (2015) Índice de marginación por entidad federativa y por municipio, México, julio de 2016. Colección Índices sociodemográficos, CONAPO, <https://www.gob.mx/conapo/documentos/indice-de-marginacion-por-entidad-federativa-y-municipio-2015>. <https://datos.gob.mx/busca/dataset/indice-de-marginacion-carencias-poblacionales-por-localidad-municipio-y-entidad>
- Cubillos, J., (2015), La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista, en, *Oxímora Revista internacional de ética y política* núm. 7. Otoño 2015, 119-137
- Cumes, A., (2012), Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo: un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio en, *Anuario Hojas de*

Warmi. 2012, no 17 Seminario: *Conversatorios sobre Mujeres y Género ~ Conversações sobre Mulheres e Gênero*

Diario Oficial de la Federación (1937) Resolución en el expediente de dotación de ejidos del poblado San Ildefonso Tultepec, Estado de Querétaro. Publicado el sábado 20 de marzo de 1937 (Sección tercera).

<http://www.ran.gob.mx/ran/index.php/sistemas-de-consulta/phina>

Diario Oficial de la Federación (1941) Decreto declarando Zona Protectora Forestal los terrenos comprendidos dentro de las cuencas hidrográficas de los ríos San Ildefonso, Ñadó, Aculco y Arroyozarco. Publicado el martes 4 de noviembre de 1941.

<http://dof.gob.mx/index.php?year=1941&month=11&day=04>

Díaz, H. y Sánchez, C., (2002), *México Diverso. El debate por la autonomía*, México, Siglo XXI Editores

Everhart, R. (2005), Leer, escribir y resistir, en Velasco Maillo, Honorio M., García Castaño, F. Javier, Díaz Rada, Ángel (editores), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, (pp. 205 – 241) Primera reimpression de la segunda edición, Editorial Trotta, Madrid.

Gaceta municipal Amealco (2018) Informe y avance de resultados de las elecciones de autoridades auxiliares para el periodo 2018 – 2021. Publicada el 20 de noviembre de 2018.

[http://www.amealco.gob.mx/b/?page\\_id=49](http://www.amealco.gob.mx/b/?page_id=49)

García, B. (2003) Empoderamiento y autonomía de las mujeres en la investigación sociodemográfica actual, *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 18, núm. 2 (53), pp. 221-253. <http://estudiosdemograficosyurbanos.colmex.mx/index.php/edu/article/view/1162/1155>

Gargallo, F., (2015) *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México, D. F., 2015

- González J., (2010) La entrevista en Historia oral e Historias de vida: Teoría, método y subjetividad,  
[https://www.researchgate.net/publication/260309463\\_La\\_entrevista\\_en\\_Historia\\_oral\\_e\\_Historias\\_de\\_vida\\_Teoria\\_metodo\\_y\\_subjetividad](https://www.researchgate.net/publication/260309463_La_entrevista_en_Historia_oral_e_Historias_de_vida_Teoria_metodo_y_subjetividad)
- González, S., (2005) “Introducción”, *Género, cultura y sociedad, Serie de investigaciones del PIEM: autonomía de las mujeres en contextos rurales*. El Colegio de México, México D. F.
- Guber, R., (2011) Método campo y reflexividad. 1ª edición, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, Argentina.
- Gudiño, M., (2013) *Autonomía femenina para la prevención de la violencia*, Proyecto de intervención que para obtener el diploma de la Especialidad Familias y prevención de la violencia, Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México.
- Hernández, A. (2012) “Aportaciones de los estudios de mujeres en zonas rurales, desarrollo y cultura en México 1975 – 2011, en *Iberoamericana* (2011-), Nueva época, año 12, no. 45 (marzo de 2012), pp. 193 – 204.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015), Encuesta intercensal 2015, <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/intercensal/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación – UNICEF (2017) Breve panorama educativo de la población indígena, México, agosto de 2017, <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/107/P3B107.pdf>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, (2014), Njaua ntóti ra hñähñu. Norma de la escritura de la lengua hñähñu (otomí), 1ª ed. México.
- Lamas, M. (1996), “La antropología feminista y la categoría “género” en Lamas, M., *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual*, (pp. 97 – 125) México: CIESAS – PUEG.
- Lagarde, M., (1996 a) La multidimensionalidad de la categoría de género y del feminismo, en: González Marín, María Luisa (Coord.). *Metodología para los estudios de género*. p. p. 48-71, México: Instituto de Investigaciones Económicas, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Lagarde, M., (1996 b), El género, fragmento literal: 'La perspectiva de género', en *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, España: Ed. horas y HORAS, 13-38.
- Lagarde, M., (1997), Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres, Memoria, España: Ed. horas y HORAS, 13-38.
- Longa, F. (2010), Trayectorias e historias de vida: perspectivas metodológicas para el estudio de las biografías militantes. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La plata.
- López Bárcenas, F. (2019) Autonomías y derechos indígenas en México, COAPI, CECCAM, EDUCA, Editorial Paz en el Árbol, México
- López, V. y Rojas, O. (2017), Rezagos en el nivel de autonomía femenina de las mujeres rurales mexicanas en la primer década del siglo XXI, *Estudios demográficos y urbanos* 32, ( 2 ), 315 – 354.  
<https://estudiosdemograficosyurbanos.colmex.mx/index.php/edu/article/view/1644/pdf>
- Lugones, M., (2008), Colonialidad y Género” en *Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 73-101, julio-diciembre* <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>
- Maldonado, B., (2000), *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*, Centro INAH Oaxaca, México
- Martínez, B., (2005), Mujeres de núcleos agrarios, liderazgo y proyectos productivos, en Zapata, Emma y López Josefina (coords.), *La integración económica de las mujeres rurales: un enfoque de género*, (pp. 235- 283), México, Programa de la Mujer en el Sector Agrario PROMUSAG, Secretaría de la Reforma Agraria
- Mier, R. (2002), El acto antropológico. La intervención como extrañeza, *Revista Tramas* 18-19 UAM-X México, pp., 13-50
- Montemayor, C. (2008) Los pueblos indios de México. Evolución histórica de su concepto y su realidad social, Random House Mondadori, México

- Morgade, G., (2013) Educación, sexualidades y relaciones de género: ¿es posible trascender los límites del discurso escolar hegemónico?, en López, Oresta (coord.), *Entre lo posible y lo emergente. Desafíos compartidos en la investigación educativa.*, (pp. 240 - 267) Ediciones Pomares, S. A., Barcelona – México.
- Neira, Fernando (2005), Manifestaciones de la autonomía femenina en un pueblo productor de plantas ornamentales al sur de la ciudad de México en *Género, cultura y sociedad, Serie de investigaciones del PIEM: autonomía de las mujeres en contextos rurales.* (pp. 53 - 96 )El Colegio de México, México D. F.
- Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Querétaro (2016) La sombra de Arteaga Acuerdo que expide el Programa de Ordenamiento Ecológico Local del Municipio de Amealco de Bonfil, y su Versión Abreviada. Publicado el 24 de junio de 2016. (Gobierno municipal)  
<http://lasombradearteaga.segobqueretaro.gob.mx/>
- Pérez, M., (2011), Retos para la investigación de jóvenes indígenas en Alteridades vol.21 no.42 México jul./dic. 2011, Disponible en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-70172011000200005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172011000200005)
- Pérez, M., (2017) Las muchachas mayas de Yaxcabá, Yucatán, en *Liminar. Estudios sociales y humanísticos*, 15, (1), 68 – 81
- Pérez y Vázquez, (2009), Familia y empoderamiento femenino: ingresos, trabajo doméstico y libertad de movimiento de mujeres chontales de Nacajuca, Tabasco, *Convergencia* (50), 187 - 218
- Prieto, D., Utrilla, B. (Coords.) (2006), *Ya hnini ya jãitho Maxei.* Los pueblos indios de Querétaro, México, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Quijano, A., (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, en, Lander, Eduardo, comp., *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Llatinoamericanas*, (pp. 201 – 246), CLACSO, Argentina
- Rodríguez, D., (2015) Una exploración etnográfica sobre las y los jóvenes estudiantes y



- egresados de la Unich, San Cristóbal de las Casas, Cuicuilco, (62), 175 – 191.
- Rubin, G., (1996), El tráfico de mujeres: Notas sobre la “economía política” del sexo, en Lamas, Marta, *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual*, (pp. 35 – 96) CIESAS – PUEG, México
- Ruíz, V. (2018), ¿Cómo se vive el trabajo de campo en un comunidad indígena, siendo mujer?, en *Rutas de campo*, segunda época, núm. 4, julio-diciembre, 2018
- Saraví, G., (2015) *Juventudes Fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*, Flacso, México, CIESAS, México.
- Sartorello, S., (2016) (30 de agosto de 2016), Educación Futura, Universidades Interculturales en México: Reflexiones polifónicas y críticas a una década de su creación. <http://www.educacionfutura.org/universidades-interculturales-en-mexico-reflexiones-polifonicas-y-criticas-a-una-decada-de-su-creacion/>
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) A B C de la interculturalidad, <https://eib.sep.gob.mx/universidades-interculturales/>
- Secretaría de educación Pública (2019) ¿Quiénes somos EMSAD? <https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/quienes-somos-Emsad.php>,
- Segalen, M., (2001), *Antropología Histórica de la familia*, 4a ed. España: Taurus.
- Segato, R., (2010), Los cauces profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje, en CLACSO, *Crítica y emancipación. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, Año II, No. 3, Primer semestre, pp. 11 - 44
- Spindler, G. (2005), La transmisión de la cultura, en Velasco Maillo, Honorio M., García Castaño, F. Javier, Díaz Rada, Ángel (editores), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, (pp. 205 – 241) Primera reimpresión de la segunda edición, Editorial Trotta, Madrid.
- Tepichín Valle, A., coord., (2011) *Género en contextos de pobreza*, México: El Colegio de México.

- Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro (2019), Estadísticas, USEBEQ.  
<https://www.usebeq.edu.mx/PaginaWEB/Estadistica/Directorios>  
Estadística, USEBEQ, Recuperado de  
<https://www.usebeq.edu.mx/PaginaWEB/Estadistica/FinCiclos>,
- Van De Fliert, I., (1988) Otomí en busca de la vida (Ar ñãñhohongar n zaki) Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Zapata, E., Alberti, P., Townsend, J., Rowlands, J., (2002), ¿Hacia dónde?, en, Zapata, E., Alberti, P., Townsend, J., Rowlands, J. Mercado, M., *Las mujeres y el poder. Contra el patriarcado y la pobreza.* (pp. 207 – 224), México, Plaza y Valdés
- Zapata, E., Gutiérrez, B., y Flores, A., (2006), Caminar por los Tepetates. La visión de las Mujeres de Hueyotlipan, Tlaxcala. México, Colegio de Posgraduados, Centro de Estudios de Desarrollo Rural.

## **Anexos**

### Anexo 1

#### Guía para la construcción de las trayectorias escolares

##### **La construcción de género:**

- Ritos de paso (restricciones, aprendizajes)
- Juegos
- División del trabajo en las familias
- Saberes que debe adquirir un hombre
- Saberes que debe adquirir una mujer

##### **Familia y redes de apoyo:**

- Percepciones que sobre la educación tienen sus familiares
- Personas que apoyaron a la estudiante,
- Contexto social y familiar (situaciones de riesgo),
- Quiénes estudiaron y porqué

##### **Paso por “las” escuelas:**

- Básica
- Media superior
- Educación superior  
(motivaciones, expectativas, retos y dificultades, apoyos, conocimiento regenerativo<sup>39</sup>)
- Expectativas y motivaciones respecto al estudio,
- El sentido de la escuela (para qué y por qué)

##### **La autonomía:**

La participación de las mujeres en las decisiones familiares,

Actividades laborales remuneradas,

---

<sup>39</sup> Término manejado por Everhart (1983) el “conocimiento regenerativo emerge de los procesos interactivos entre los propósitos formalizados y explícitos de la escuela y la vida que los estudiantes crean para sí mismos dentro de los límites establecidos por el centro” Las actividades de los estudiantes que realizan durante su estancia en la escuela, pero fuera de las aulas dan elementos para identificar este conocimiento.

Acceso y manejo de los recursos económicos

Pago por su actividad

Uso de ese recurso

Con base en qué elementos toma las decisiones para hacer uso de ese recurso económico

Dirección General de Bibliotecas UAQ