

Medardo Tapia Uribe

Mujer campesina y apropiación cultural

Medardo Tapia Uribe

Mujer campesina y apropiación cultural



retirado del almacén

20 feb 17

YSC

**MUJER CAMPESINA Y APROPIACIÓN
CULTURAL**

Medardo Tapia Uribe

**MUJER CAMPESINA Y APROPIACIÓN
CULTURAL**

**Universidad Nacional Autónoma de México
Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias
Cuernavaca, Mor., 1994**

LC1778 M6 Tapia Uribe, Medardo
T36

Mujer campesina y apropiación cultural. /Medardo Tapia
Uribe. Cuernavaca, Mor. UNAM, Centro Regional de Investigacio-
nes Multidisciplinarias, 1994.

141 p.

ISBN: 968-36-4274-8

1. Mujer - Educación rural - Morelos (Estado). 2. Cultura
política - Mujer - Morelos (Estado). I. Universidad Nacional
Autónoma de México. Centro Regional de Investigaciones Mul-
tidisciplinarias.

Catalogación en publicación: Lic. Martha A. Frías, Biblioteca del CRIM

Portada: Liliana Mercenario Pomeroy

1a. edición: 1994

© Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM,
Av. Universidad s/n, Circuito 2, Col. Chamilpa,
Cuernavaca, Morelos

ISBN: 968-36-4274-8

Impreso y hecho en México

Este libro se ha beneficiado de los apoyos financieros y de colaboración académica de diversas instituciones. En primer lugar de la Graduate School of Education de Harvard University, especialmente a través del trabajo de Robert A. LeVine y Sarah E. LeVine. Sin la participación de ellos no hubiera sido posible conseguir los financiamientos de la National Science Foundation, la Rockefeller Foundation, el Population Council y la Spencer Foundation. Todo esto dentro de un programa de colaboración e investigación más amplio entre el CRIM de la UNAM y la Universidad de Harvard. También se quiere reconocer la colaboración del trabajo de investigación de Patricia Velazco y de Patti Miller, adscritas en diversos momentos a esa universidad y al proyecto.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	11
I. DIMENSIONES CONCEPTUALES DE LOS PROCESOS DE APROPIACIÓN CULTURAL	19
La apropiación cultural como un proceso colectivo de ser, ante la masificación de la producción y distribución cultural	21
<i>A. La necesidad histórica de los procesos de apropiación y de los espacios locales íntimos en Latinoamérica</i>	<i>22</i>
<i>B. El proceso de apropiación cultural: negociación, transformación propia, pacto de lectura y exploración de posibilidades</i>	<i>28</i>
1. <i>La negociación de significados</i>	<i>29</i>
2. <i>El pacto de lectura en la apropiación cultural: la transformación del texto y la reconstitución de la subjetividad</i>	<i>31</i>
3. <i>Las mediaciones y los símbolos en la reconstitución intersubjetiva y la crítica y la exploración de otras posibilidades</i>	<i>34</i>
<i>C. Los elementos analíticos y críticos y la contextualización de los procesos de apropiación cultural</i>	<i>37</i>
II. LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ESCOLARIZADA DE LAS MUJERES CAMPESINAS DEL ESTADO DE MORELOS	47
<i>A. Las haciendas y la educación escolarizada de los campesinos de Morelos</i>	<i>47</i>
<i>B. La educación pre-revolucionaria y pos-revolucionaria en Morelos</i>	<i>56</i>
<i>C. La homogeneización de las escuelas rurales: eficiencia homogeneizadora versus debilitamiento de la cultura campesina</i>	<i>61</i>
Obras consultadas	68
Apéndice	69

III. EL PUEBLO	75
<i>A. El escenario</i>	75
<i>B. La llegada de Guerrero</i>	79
IV. LA TRADICIÓN FAMILIAR	85
<i>A. La niñez en el campo: el trabajo y la escuela</i>	86
<i>B. La formación de una nueva familia</i>	92
<i>C. El embarazo y la crianza de los niños</i>	96
<i>D. La escuela en la tradición y el futuro de los niños</i>	109
V. UNA EXPLICACIÓN INTERPRETATIVA DE LOS PROCESOS DE APROPIACIÓN: LA ESCUELA EN LA LEGITIMACIÓN, LA CONTINUIDAD Y LA EXPLORACIÓN DE LO POSIBLE	113
<i>A. La intermediación de la madre en la asistencia de los niños a la escuela</i>	114
<i>B. Las prácticas de matrimonio, embarazo y la crianza de los niños</i>	117
1. <i>El matrimonio</i>	118
2. <i>El embarazo</i>	120
3. <i>La crianza de los niños</i>	127
VI. COMENTARIOS FINALES	131
La transformación del escenario cotidiano íntimo	134
<i>A. La problemática de la asistencia a la escuela</i>	137
<i>B. La problematización de la migración y la adolescencia</i>	137
<i>C. La problematización del matrimonio y el embarazo</i>	138
<i>D. La problematización de la crianza de los niños</i>	139

Introducción

Desde hace una década se han recomendado los cambios de paradigma¹ en el campo de la investigación educativa en México y América Latina. A pesar de ello, se hace poca investigación que efectivamente desarrolle nuevos enfoques paradigmáticos sobre los problemas educativos. Esto es comprensible si recordamos que ésta es una tarea de construcción teórica, dentro de un campo —el de la educación— de una enorme definición práctica. La práctica, sin embargo, no debe de malinterpretarse a la versión simplista instrumental, aquella cuya complejidad se limita al análisis de medios en educación para la consecución de ciertos fines. Esta versión simplista de la práctica es bastante conservadora en cuanto a la renovación de sistemas sociales y a nuevos enfoques. La complejidad y profundidad de la práctica a rescatar son aquellas que se contraponen de manera directa a la lógica de la teoría, por una parte, y a la rigidez y fuerza determinativa de las estructuras, por la otra. La práctica también recoge y se constituye por muchos de los momentos protagónicos creativos de los sujetos sociales, en diversos ámbitos, incluso aquel momento que ayuda a la construcción de nuevos enfoques paradigmáticos, nuevas teorías y nuevos conceptos. Esta complejidad de la práctica, y el rescate de los momentos creativos y protagónicos de las madres campesinas —en sus experiencias familiares y escolares— es el punto de partida del enfoque de los procesos de apropiación cultural de este libro, con el propósito adicional de contribuir a la renovación de enfoques en el campo de la investigación educativa.

...

1 Tedesco, Juan Carlos, "Paradigmas de Investigación Educativa. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XV, No. 2, 1986. pp. 12-14.

Lo que este libro plantea como punto de partida es que los sistemas ideológicos y utópicos son la base de nuestras creencias, pero también la base social de nuestra imaginación, del cultivo social de nuestra sensibilidad ante lo nuevo.

Existen razones históricas muy profundas, además de las de renovación del campo de la investigación educativa, para tomar este punto de partida y este enfoque de apropiación. El surgimiento de los procesos de apropiación, se argumenta en el primer capítulo de este libro, surgió en la historia de muchos pueblos latinoamericanos ante la necesidad de construir o preservar espacios sociales propios —íntimos— ante imposiciones y dominaciones violentas, tales como la conquista de México; pero también, ante la violencia de la inequidad social, la imposición de modelos de industrialización y modernización sobre los pueblos indígenas y campesinos y frente al centralismo de nuestro país.

Ante la incertidumbre de horizontes y de pobreza económica en que se ha colocado a los pueblos rurales y como contra-argumento a las tesis paternalistas y redentoras del *déficit cultural*, este libro sostiene la tesis de que las madres de familia campesinas han generado una cultura para enfrentar de manera dinámica la disyuntiva —de resistencia o dominación— a través de los procesos de apropiación cultural de estos cambios sociales posrevolucionarios, tales como la apertura de las escuelas en los pueblos rurales. Esta tesis se contrapone a la idea clásica de que las madres de familia de pueblos rurales y su cultura son pasivos y pocos orientados al cambio, por considerar que pobreza económica también significa pobreza cultural.

El libro argumenta que en estas condiciones surge la necesidad de esos espacios íntimos —el familiar, el local y el regional— como los escenarios típicos de los procesos de apropiación cultural. Estos escenarios se constituyen en los espacios sociales, territoriales y simbólicos, paradigmáticos de negociación de lo impuesto hegemónicamente o aquel producto de la marginación socioeconómica y la modernización. Estos espacios íntimos se transforman, así, en verdaderos espacios políticos y en comunidades de producción de sentido. En ellos es que se generan los procesos de apropiación cultural de: un nuevo servicio público, la escuela, el

centro de salud, la televisión, la falta de oportunidades de desarrollo local, la lógica de los mercados y las necesidades de migración.

En estos cambios se ha tomado a la experiencia escolar como eje de los procesos de apropiación cultural, en virtud de la naturaleza misma de los procesos de escolarización, pero además porque el proceso de masificación escolarizada irrumpió en los espacios propios rurales y familiares de las mujeres campesinas.

El análisis preliminar de la magnitud de estos incrementos en las tasas de analfabetismo desde el periodo posrevolucionario hasta la actualidad muestra que, a pesar de que la reducción en el número de analfabetas ha sido muy considerable —las mujeres que no sabían leer y escribir pasaron de representar un 58 por ciento en 1930 a tan sólo un 15 por ciento en 1990— la brecha porcentual entre hombres y mujeres que no sabían leer y escribir casi no se modificó en más de medio siglo, sólo lo hizo dos puntos porcentuales: en 1930, había un 7 por ciento más de mujeres analfabetas que hombres; en 1990, seguía existiendo un 5 por ciento más de mujeres que hombres que no sabían leer y escribir, 1 millón 284 mil mujeres más que hombres analfabetas.

La familia, la experiencia escolar, y el ámbito local se han tomado como ejes analíticos de los procesos de apropiación no sólo porque se han asimilado con los espacios propios de la mujer campesina; sino también porque aquí se proponen como ámbitos que han cobrado mayor relevancia como espacios de apropiación por excelencia, como espacios propios íntimos. Aquí se inicia la construcción de esa capacidad de negociación de nuevas percepciones y nuevos lenguajes sincréticos y mestizos, de nuevas competencias culturales y, al final, de nuevas subjetividades e identidades. El espacio social familiar para la mujer es un espacio de negociación, reconocimiento y reconstitución por excelencia —un espacio propio íntimo— pero también lo es paradigmáticamente para muchos que enfrentan imposiciones en condiciones de carencias materiales y de poder. Por eso es que el libro tiene como base fundamental un estudio etnográfico de la vida cotidiana de la madre de familia campesina, de sus historias de vida y su experiencia escolar y de una encuesta complementaria a ellas mismas en las etapas en que están criando a

sus niños. Esto último por la influencias como se ha señalado, que tiene la escuela sobre la vida de éstos.²

La construcción y renovación de estas competencias culturales a través de procesos de apropiación, desde luego, no se da en vacíos, ni es un proceso simple. El libro hace alusión a los espacios sociales y territorios, pero también alude y analiza los procesos de construcción de lenguajes y procesos de negociación y, en general, la reconstitución de identidades y de subjetividades. Por ello es que se analiza también la reconstitución de la subjetividad de la mujer campesina, lo cual implica el análisis de la reconstitución de las capacidades de reconocimiento y lectura, lo mismo que a sus capacidades de apertura y de transformación de sí misma, de su propia innovación. Así es que se argumenta que el proceso de apropiación se inicia con la celebración de un “pacto temporal de lectura”, necesario para entender la perspectiva del “otro”, de lo ajeno.

La negociación de significados, dentro del proceso de apropiación, implica la negociación de voluntades y compromisos con una forma de vida. En consecuencia, la ruptura del diálogo o de la negociación —entre la mujer campesina y lo ajeno— no puede verse como un problema técnico, sino como un problema de *desconfianza* o carencia de legitimidad de la retórica de las narraciones explicativas, debido a las motivaciones ideológicas que subyacen la construcción y estructura de las razones de *lo otro*.

El pacto de lectura entre ambas partes —lo propio y lo ajeno— es fundamental para el diálogo entre narraciones explicativas con una estructura de razones distintas, pues requiere de un proceso de objetivación que conjugue tiempos, espacios, intereses, voluntades,

2 Para referencias sobre este tema ver:

Tapia Uribe, Medardo, “La escolaridad de la mujer y la reproducción de la cultura en áreas rurales: vida cotidiana, salud familiar, comunicación y alfabetismo”. En: Tapia Uribe, Medardo, *Primeras Jornadas de Investigación en el Estado de Morelos*. Cuernavaca, UNAM, CRIM, 1991. pp. 263-281.

LeVine, Robert A., et al., Women’s Schooling and Child Care in the Demographic Transition: A Mexican Case Study. En: *Population and Development Review*. Vol. 17, No. 3, September, 1991. pp. 459-496.

y al final, memoria y expectativas distintas. Por esto, el pacto de lectura requiere de acudir a la actualización como parte del proceso de objetivación, pero también es una invitación a transformarse a sí mismo para hacerse parte del juego que se le propone. Todo esto para que la mujer campesina pueda evitar ser simplemente alienada, por su propia tradición o por la historia, y ubicarse más allá del horizonte limitado de su propia existencia.

Hasta ahora estas historias de los campesinos y las mujeres —excepto por las de la Revolución— se han minimizado bajo la premisa de subsanar sus carencias. Al hacerlo hemos dejado de considerar cómo es posible que en condiciones tan adversas, las madres de familia campesinas hayan logrado contribuir a lo que llamamos cultura mexicana y desarrollo humano.

El análisis de la experiencia escolar es importante porque los cambios en los capitales simbólicos culturales son también fundamentales en el análisis de los procesos de apropiación.

Los capitales simbólicos culturales son la base de los pactos de lectura y de transformación recíproca —de las historias propias de la mujer campesina y de los “otros”— pues sólo en un campo simbólico podemos leer o pensar como podría o debería de ser la realidad. Por esto es posible pensar el proceso de apropiación como un problema de mediación semiótica. De aquí que cobran importancia la capacidad de referencia y de abreviación inscritas en el capital simbólico de la matriz cultural que genera el proceso de apropiación. Estos elementos son imprescindibles en el reconocimiento de nuestras expresiones y nuestros “objetos” dentro de un proceso de apropiación para captar nuestra atención y enfrascarnos en retos de interpretación de sistemas simbólicos ajenos. De ahí que cobren mayor relevancia las narraciones populares de las mujeres y la dinámica de los espacios familiares que tipificarlos de acuerdo a códigos formales analíticos.

Con la escuela de por medio resulta mucho más importante discurrir sobre lo que significa leer y escribir en sentido metafórico más que literal; los nuevos lenguajes, los nuevos discursos y los distintos géneros del habla cobran más relevancia que la sintaxis y la semántica. De manera similar, resulta más importante ahora redefinir el papel de la Escuela en la reconstitución de subjetividades

sociales e identidades nacionales; que seguir analizando cual ha sido su papel en la construcción de una identidad nacional que hace énfasis en nuestras carencias y que se niega a analizar de manera seria las potencialidades de nuestra propia matriz cultural.

El carácter simbólico del proceso de apropiación tiene su punto culminante en este libro al haber decidido explorar y enfrentar una hermenéutica de la vida cotidiana de la mujer campesina y una hermenéutica profunda. Estos elementos se encuentran en los capítulos II, III y IV, dedicados al análisis histórico regional y a desarrollar una etnografía de las historias de vida y vida cotidiana de las madres campesinas y de sus experiencias escolares. Las razones históricas y la desigualdad socioeconómica —referidos como los elementos problematizadores fundamentales para el surgimiento de la necesidad de apropiación— hacen imprescindible el análisis de la tradición, pero ya no como fuente de un déficit cultural, sino en el esfuerzo que genera la madre de familia campesina en su matriz sociocultural como un problema de imaginación, negociación, apertura y transformación de sí misma, pero enfrentada a los mismos parámetros de su contraparte, *lo otro*, en el diálogo. Esto último requiere de una hermenéutica de la cultura en la que se encuentra inserta la propia de la madre campesina.

La descripción de la tradición y la historia, lo mismo que las limitaciones estructurales de pobreza, intentan mostrar como es que se contextualiza y se construye socialmente el valor de la educación escolarizada. Se ha dado prioridad a un enfoque hermenéutico, porque se sostiene la tesis de que los procesos de apropiación cultural son eminentemente simbólicos. Pero también porque estos últimos procesos llegan a ser una de las alternativas más importantes dada la pobreza en que hemos colocado a las madres campesinas, a sus familias y sus pueblos. En este libro se sostiene que es fundamental intentar recobrar las bases constitutivas de la imaginación social y el uso creativo de la matriz sociocultural de las madres campesinas —aquella dimensión etnográfica viva, referida así por Paul Willis— para dejar de contar y cultivar de manera redundante, lo que siempre se dice, todo lo que les falta culturalmente, y reconocer la forma en que ellas evitan la ruptura en el diálogo y la forma en que nos enriquecen.

Las explicaciones interpretativas del libro —capítulo V— y los comentarios finales —capítulo VI— aun con su carácter incipiente, aspiran a producir una reflexión distinta sobre el papel de la educación escolarizada en el cambio social y, con ello, a la reconstitución paradigmática del campo de la investigación educativa con bases teóricas y empíricas. De manera sustantiva, se dice en la historia de la educación rural de las mujeres, que Morelos entró en desventaja al proceso de masificación escolarizada, debido a la dominación de las haciendas que dejaron un impacto tan negativo sobre los procesos de producción y transmisión de la cultura local. Las madres campesinas nos muestran y demuestran cómo es posible negociar y hacer sentido en condiciones de dominación, además de contribuir a la transformación de su familia desde sus espacios sociales íntimos, a pesar de su pobreza y de su carencia de poder.

En ese sentido, las madres de familia campesinas de este pequeño pueblo de Morelos nos enseñan de manera profunda: cómo abrimos, cómo criticar nuestra propia matriz cultural, cómo negociar con lo ajeno —cómo transformar esto a la vez que transformándonos nosotros mismos— y cómo reconstituir el espacio propio; para no dejarse avasallar ni por la pobreza material, ni por la dominación, ni por el centralismo, ni por la historia, ni por su propia tradición. Examinar el proceso de cómo hacen esto las madres de familia campesinas, criando a sus niños y a través de la escuela, es reinsertar paradigmáticamente el análisis de una de las características fundamentales de la educación, el proceso recreativo de la cultura en su transmisión: *la apropiación cultural*.

I. DIMENSIONES CONCEPTUALES DE LOS PROCESOS DE APROPIACIÓN CULTURAL

La apropiación cultural no es un concepto nuevo dentro del campo de la educación. Tradicionalmente se ha considerado por especialistas del campo como la característica constitutiva misma del proceso educativo, “el fenómeno mediante el cual el individuo se apropia [...] de la cultura de la sociedad en que se desenvuelve”.¹ Sin embargo, el estudio de los problemas educativos, en México y América Latina, fueron relegando este objeto de estudio clásico y reemplazándolo por enfoques que privilegiaron el estudio de la educación desde otras disciplinas, como la política y la economía o desde perspectivas que privilegiaban la validación de teorías alejadas de las prácticas educativas mismas y de los argumentos de los actores sociales de los procesos educativos.

Las aportaciones de estos enfoques al papel de la educación dentro de estos procesos es indiscutible, sin embargo, el proceso de apropiación cultural como esencia del proceso educativo fue prácticamente minimizado o eliminado de la investigación educativa, a pesar de que la incorporación de su análisis contribuiría a explicar mejor cual es el papel de la educación, escolarizada y no escolarizada, dentro de los procesos políticos y económicos.

Curiosamente, el concepto de apropiación cultural se ha puesto en vigencia nuevamente al reconsiderar la naturaleza comunicativa de la cultura,² el papel activo de los grupos marginales (socioe-

1 Larroyo, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*. México, Porrúa, 1979. p. 35.

2 Habermas, *Teoría de la acción comunicativa*, Vols., 1 y 2. Madrid, Taurus, 1987 y 1988.

conómica y políticamente) dentro de procesos ideológicos y hegemónicos,³ y la reinterpretación misma de la ideología.⁴

Quienes menos tienen económica y políticamente y —probablemente por esto mismo— requieren más que muchos otros miembros de la sociedad de apropiarse de elementos que ellos no producen, en la medida en que la sociedad no les da la oportunidad de participar en el proceso de producción.

La apropiación, sin embargo, no se desarrolla de manera indiscriminada ni implica la renuncia total de aquello que les es propio, es decir, su cultura. Si lo hicieran así, el grado de incertidumbre sobre el control de su situación sería aún mayor. La apropiación se negocia dentro de los espacios de lo posible.

El enfoque de la apropiación cultural, que se presenta en este capítulo, reta la visión clásica de la ideología: como deformación de los procesos de la vida real, como interpretaciones precientíficas o meramente subjetivas a través de las cuales “un individuo o un grupo expresan su situación sin saberlo o reconocerlo”.⁵ El enfoque alternativo que se presenta sobre la ideología intenta rescatar sus aspectos positivos, que junto con la utopía, constituyen la base de la imaginación social y cultural.⁶

3 Ver: Ricoeur, Paul, *Ideología y utopía*. México, GEDISA, 1991. Giroux, *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México, Siglo XXI y UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad, 1992.

4 *Ibidem*.

5 Ricoeur, Paul, *Ideología y utopía*. México, GEDISA, 1991. p. 45.

6 Ricoeur, *op. cit.* afirma que el tipo de marxismo estructuralista desarrollado por Althusser coloca las aspiraciones humanísticas del lado de la ideología. Althusser considera que la ilusión básica humanística es creer que es el sujeto quien da sentido a la realidad.

La apropiación cultural como un proceso colectivo de ser, ante la masificación de la producción y distribución cultural

Dentro de la teoría crítica clásica, lo precientífico, lo deformado subjetivamente por la creencia de la intención y el deseo, sólo son expresiones ideológicas. Si agregamos a esto lo sensible, pueden hasta ser consideradas formas de experiencia irracionales degradadas culturalmente. Así lo expuso Adorno. Sin embargo, estos elementos —ideológicos y de sensibilidad— y la cercanía en lo que se inscribe lo cotidiano son momentos iniciales fundamentales en los procesos de apropiación colectiva, según uno de los miembros de esa escuela de pensamiento, Walter Benjamin.

Benjamin postuló que la masificación de la cultura también permitió a los marginados del arte y la “alta” cultura acercarse a las obras, aunque este proceso no haya sido para “recogerse en ellas” como los miembros de la “alta” cultura, sino para apropiárselas colectivamente. La reproducción masiva de productos culturales, como en la escuela, ha permitido una nueva forma de consumo, pero no simplemente para homogeneizarnos y enajenarnos culturalmente —*vgr.* a los mexicanos y las madres campesinas— sino también para producir diversidad de interpretaciones y recreaciones y en cierto sentido, emanciparnos, pues los productos culturales llegan a ser de todos —*vgr.* saber leer y escribir— en la medida que permiten experiencias colectivas. Aunque este proceso de apropiación, a diferencia de quienes participan o estén más cerca de su proceso de producción cultural y social sea, más que para distinguir individualmente, para integrarse y hacernos sentir parte de una comunidad popular.

La apropiación cultural se ubica así, en un primer término, en una creación colectiva de sentido, como lo propone Benjamin, como alternativa a la forma de construcción de sentido inscrita en el arte más puro, más lejano, más abstracto y, eventualmente, una creación de sentido más individualizada. Aunque la alternativa colectiva de apropiación no nace como una opción, sino como la necesidad de transformar la desesperanza de la marginalización colectiva —como lo señala un campesino en esta investigación ante la falta de oportunidades de trabajo en cuaresma: “yo pienso que esto no nadamás

me pasa a mí” — en la esperanza colectiva de construcción de sentido. Esta alternativa nace también de la imposición masiva de elementos culturales que llegan hasta donde se encuentran los marginados sin que puedan hacer mucho por evitarlo, ante lo cual queda: resistir o apropiarse de ellos.

A. La necesidad histórica de los procesos de apropiación y de los espacios locales íntimos en Latinoamérica

En Latinoamérica ha surgido la necesidad de apropiación cultural en virtud de dos procesos históricos: por una parte, en virtud de la conquista y el mestizaje; y, por otra, en virtud de que los grupos marginados han utilizado la apropiación como estrategia para enfrentar la ruptura del diálogo que la imposición de muchos de los procesos de modernización y desigualdad económica han producido. Estos dos problemas han hecho de los procesos de apropiación parte de nuestra trama cotidiana de ser latinoamericanos.

Por estas razones, todos hemos tenido la necesidad de construir o preservar espacios sociales de apropiación simbólica, para constituir el sentido de lo que somos: por una parte, por razones históricas profundas a partir de una necesidad surgida de procesos de conquista e imposición; por otra parte, a partir de las razones de la modernización, en las que se asume que hay que transformar una tradición “carente de algo” que debe de ser subsanada, lo cual también es una imposición, sólo que sustentada en la “filosofía” de la modernidad.

Para los pueblos rurales, incluyendo los indígenas y los mestizos, la ruptura en el diálogo se inicia, así, desde la época de la Conquista. El producto social de lo cual, en Morelos, tuvo su punto neurálgico en las haciendas y en los pueblos que se fueron conformando de manera sincrética: pueblos de indios, mulatos y mestizos, los llamaría Brigida Von Mentz.⁷ Estos productos territoriales y

⁷ Von Mentz, Brigida, *Pueblos de indios, mulatos y mestizos. Los campesinos y las transformaciones protoindustriales en el poniente de Morelos*. México, Ediciones de la Casa Chata, 1988.

sociales son esfuerzos iniciales de apropiación, en la medida en que indios, mulatos y mestizos tuvieron que construir nuevas subjetividades. La apropiación era una necesidad para tener una voz, un diálogo y no ser, simplemente, una ruptura, sino una apertura y un parto: el nacimiento de una nueva voz, un nuevo interlocutor. Históricamente, de esta forma surge la necesidad de los procesos de apropiación, como una necesidad de constitución de sentido de encuentros y culturas impuestas.

Históricamente también, pero con referentes temporales más cercanos, se ha llamado a los procesos de escolarización masiva, como uno de los grados más extremos de imposición cultural. Guillermo Bonfil, autor de este argumento, señala que la escuela reúne estas características por dos razones: una, en virtud de que los elementos culturales que se ponen en juego en la escuela son ajenos a la comunidad; y, en segundo lugar, porque “las decisiones que regulan el sistema escolar se toman en instancias ajenas a la comunidad”.⁸ Habría que agregar, sin embargo, que la masificación de otros servicios básicos —como los que prestan los Centros de Salud, o los de drenaje que llegan con los chispazos de urbanización— y otros como los ofrecidos por los medios masivos de comunicación, también son imposiciones culturales por la forma en que se margina de la toma de decisiones a los habitantes de los pueblos rurales.

Sin embargo, las mujeres de los pueblos rurales, indígenas y campesinas, se han encargado de demostrar la forma en que se apropian de esos elementos culturales ajenos e impuestos, aun en las condiciones más severas de imposición y de carencia de recursos materiales. Delimitar de manera más específica este problema para las mujeres de estos pueblos de campesinos significa incursionar en el análisis de la forma en que, en esas condiciones, fue surgiendo una nueva voz femenina —india, mulata o mestiza— y la manera en que se fue transformando históricamente dentro de su propio territorio y a partir de una tradición propia.

⁸ Bonfil Batalla, Guillermo, “La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos”. En: *Papeles de la Casa Chata*, Año 2, núm. 3, 1987. pp. 23-43, p. 28.

El territorio y tradición propias requiere, primero, la identificación de los espacios sociales locales de las mujeres campesinas y, segundo, al análisis de la forma en que se han ido transformando éstos. La apropiación de estos espacios sociales en el caso del mestizaje significó, en muchas ocasiones, literalmente la construcción de territorios, historias y espacios sociales propios, constituidos en pueblos renovados en Morelos. En el caso de las mujeres ha significado la preservación renovada de sus espacios íntimos familiares. El espacio familiar de las madres de familia campesinas, aunque no necesariamente deseable como “lo que debería de ser”, puede ser considerado inicialmente como el escenario típico de análisis de los procesos de apropiación de las mujeres. Por razones como ésta es que probablemente resultó tan atractivo para Bonfil señalarlo como el campo cultural autónomo por excelencia: las acciones de la vida doméstica son un campo cultural autónomo porque “la unidad social [...] toma las decisiones sobre elementos culturales que le son propios porque los produce o porque los conserva como patrimonio preexistente”.⁹

Dentro de estos escenarios, la articulación del incremento de la escolaridad de la mujer campesina y la crianza de los niños resulta uno de los encuentros más importantes para su análisis, pues ha sido referido como uno de los determinantes en la reducción de la mortalidad infantil, aunque con un menor impacto en los pueblos rurales.

Sin embargo, a estos espacios íntimos familiares hay que agregar los espacios locales y regionales, además, de la necesidad de considerar estos espacios íntimos en su conjunto y dentro de los procesos de apropiación cultural. Debido a su grado de autonomía estos espacios son muy complejos, en virtud de que es el espacio de la cotidianidad y la práctica, en los que se articulan múltiples instancias (familiares, locales, estatales, nacionales, etc.) y ámbitos (pri-

9 Bonfil, *op. cit.* p. 28.

vados y públicos de diverso orden), sobre los que se ha constituido cotidianamente una comunidad de adscripción y de producción de sentido, precisamente a partir de la cual se puede hablar de decisiones propias o ajenas.

Estos espacios locales íntimos son las comunidades de referencia y de producción de sentido porque, como lo señala Bonfil —refiriéndolo a grupos étnicos— les ha dado continuidad histórica como grupo y les ha permitido crear ciertos vínculos de identidad distintiva; y asumirse “como una unidad política (real, virtual, presente o pasada) que tiene derecho exclusivo al control de un universo de elementos culturales que consideran propios”.¹⁰ Desde este punto de vista es que se puede hablar de estos espacios familiares, locales y regionales como espacios sociales íntimos, como fundamento histórico de identidad cultural y política, constitutivos de una matriz cultural, pero también de una capacidad de delimitación y estructuración de un “universo de [...] elementos culturales propios [que garantizan] por sí mismos la existencia y la reproducción del grupo”.¹¹

Según Bonfil, esta capacidad es producto de un patrimonio y una dinámica cultural propia. En esta investigación se argumenta, sin embargo, que esta dinámica tiene lugar dentro de esos espacios locales íntimos, con un territorio también propio, desde donde se generan las modificaciones que resultan de los procesos permanentes de innovación, enajenación, apropiación y supresión.

Asumir una mayor jerarquía para los espacios locales íntimos —familiares y del pueblo— en el estudio de los procesos de apropiación de las mujeres campesinas es comprensible, si tomamos en cuenta que estos escenarios funcionan como los espacios por excelencia para el desarrollo de los procesos de apropiación frente a los problemas de desterritorialización, la masificación, la homogeneización, la burocratización, el centralismo y, en general, frente

10 Bonfil, *op. cit.* p. 30

11 *Ibidem.*

a los procesos hegemónicos. Estos problemas han logrado que los espacios íntimos locales —la familia, el barrio, los pueblos y las regiones— se conviertan, como lo señala Martín Barbero en los contextos primordiales de reconocimiento, los espacios desde donde se negocia la recreación de significados. Esto último, según Barbero,

Puede parecer escandaloso para: una intelectualidad que se complace en denunciar los aspectos represivos de la organización familiar y para una izquierda que no ve en ello sino lo que tiene de contaminación de la ideología burguesa, el análisis crítico de la familia ha sido hasta ahora incapaz de pensar la mediación social que ella constituye. Ámbito de conflictos y fuertes tensiones, la cotidianidad familiar es al mismo tiempo “uno de los pocos lugares donde los individuos se confrontan como personas y donde encuentran alguna posibilidad de manifestar sus ansias y frustraciones”.¹²

En estos espacios se cruzan las lógicas de producción y de usos culturales. Aquí se articulan los conflictos culturales —cruces y tejidos de los mestizajes, las anacronías, las imposiciones y las resistencia— y se generan también las apropiaciones y réplicas de las clase subalternas.¹³

Martín Barbero considera que “en los usos” no sólo habla la clase social, sino también:

la *competencia cultural* de los diversos grupos que atraviesa las clases, por la vía de la educación formal en sus distintas modalidades, pero sobre todo los que configuran las etnias, las culturas regionales, los “dialectos” locales y los distintos mestizajes urbanos en base a aquellos.

12 Martín Barbero, *op. cit.* 234.

13 *Ibidem*, p. 240.

De acuerdo con esto, los espacios locales íntimos son, pues, los escenarios donde podemos esperar observar la forma en que las mujeres campesinas de Morelos se apropian de los procesos de escolarización masiva para reconstituir esa competencia cultural y dejar de afirmar, de modo superficial, que los incrementos en los niveles de escolaridad simplemente subsanan alguna carencia cultural de las madres de familia.

No es posible seguir pensando a las madres de familia —ni a las mujeres, ni a quienes tienen menos poder económico y político— como simples receptores o consumidores culturales, ni como meros decodificadores de lo que un emisor o un productor cultural puso en un mensaje, sino también como productores de significaciones y de sentido. No podemos hacer de sus carencias materiales, de su pobreza, carencias culturales de forma simplista.

Es cierto, el análisis de la apropiación cultural es el análisis del consumo cultural, pero como lo ha propuesto García Canclini,¹⁴ no es simplemente el análisis de la forma en que las mujeres campesinas responden a necesidades inducidas por las clases dominantes, ni un producto de necesidades “típicamente” clasificables como naturales: aquellas tan básicas como la crianza de niños para la supervivencia en condiciones de extrema pobreza. Como este autor lo señala, el consumo de cualquier bien contiene siempre dimensiones culturales, pero la apropiación cultural “es un acto que distingue simbólicamente, integra y comunica, objetiva los deseos y ritualiza su satisfacción”.

Los espacios locales íntimos, territorial e históricamente constituidos como necesarios para los procesos de apropiación, son escenarios que, sin embargo, han albergado una serie de encuentros complejos. Por ello, la legitimidad de reconocimiento no puede verse de manera tan radical como lo señala Bonfil entre procesos de resistencia e imposición, identificándolos sólo a partir del “lugar”

14 García Canclini, Néstor, “El consumo cultural y su estudio en México: una propuesta teórica”. En: Néstor García Canclini (coord.), *El consumo cultural en México*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1993. pp. 15-42.

social desde donde se genera el proceso de cambio —desde el grupo subordinado o dominante— sino también desde el espacio privilegiado íntimo desde dónde se negocia y reconstituyen, tanto elementos culturales ajenos como los propios, cuando se hacen reconocimientos, apropiaciones y resubjetivizaciones.

Este reconocimiento, empero, alude a otros problemas para que el proceso de apropiación pueda desarrollarse. La gramática que permite el diálogo de las madres campesinas con la escuela, la clínica, los medios masivos de comunicación (los *medios*) y en general con todos aquellos elementos culturales ajenos, requiere inicialmente, además del espacio local íntimo, de: pactos de lectura entre mundos constituidos sobre racionalidades distintas; de actualización de heterogeneidades multitemporales; de transformación de desesperanza y de marginación en construcción de esperanza y sentido, y del intento de inscripción personal sobre lo ajeno y en transformación de sí mismo; de una negociación de sentido y significado; de innovación en formas de participación, de delimitación de los espacios sociales y de nuevas formas de legitimación; de crítica y exploración de lo posible; y, eventualmente, de la construcción de una nueva relación entre su tradición y la historia social más amplia.

B. El proceso de apropiación cultural: negociación, transformación propia, pacto de lectura y exploración de posibilidades

Dentro de los espacios locales íntimos, la gramática del encuentro entre la tradición de las mujeres campesinas y los elementos culturales ajenos que han llegado con algunos servicios públicos básicos (escuelas, centros de salud, etc.) y los *medios* no es simplemente una imposición y una aceptación. Esto supondría que las mujeres campesinas y los demás habitantes de los pueblos rurales, aceptan de manera acrítica todo lo que llega, especialmente cuando cubre alguna necesidad básica y es provisto con el poder del Estado. Este encuentro es mucho más complejo y requiere obligada e inicialmente de un pacto de lectura y una negociación, antes de pensar en cambios en las prácticas tradicionales y explorar las posibilidades que los nuevos elementos culturales proporcionan.

1. La negociación de significados

Conceptualmente, la apropiación cultural se tiene que delimitar de manera inicial como un conjunto de mediaciones a través del cual los consumidores de productos culturales negocian los significados de estos productos ajenos, se trate de metáforas, explicaciones, nuevas categorías y conceptos. Esta negociación, según Bruner,¹⁵ es un proceso social necesario en la elaboración del sentido para evitar la ruptura del diálogo con el “otro” y, especialmente, cuando se dan imposiciones. Por ello, a esta negociación en la construcción del sentido, Bruner la define como “la serie de habilidades para entender la perspectiva de los otros[...] la cual se da [siempre] dentro de un contexto cultural e histórico”.¹⁶

El énfasis en este carácter cultural e histórico no es gratuito, pues coloca al esfuerzo de negociación en la construcción del sentido de lo ajeno no simplemente como social, sino como cultural, debido a que lo que se negocia son interpretaciones de significados y donde la cultura queda implícitamente como un sistema de construcción social de significados, de elaboración de sentido. De ahí que la aceptación o la resistencia, no puedan tampoco simplemente ser categorizados como problemas psicológicos, producto de “reacciones viscerales, conflictos psíquicos desplazados, el temperamento y cosas por el estilo”.¹⁷ Ni tampoco como problemas de racionalidad o irracionalidad económica, explicable con lo postulado en la teoría de la elección racional económica, donde “nuestros valores se ponen de manifiesto en nuestras elecciones, situación por situación, y guiados por modelos de elección racional como la teoría de la

15 Jerome Bruner, *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza, 1990. p. 42.

16 Bruner, Jerome y Helen Haste, *La elaboración del sentido*. Barcelona, Paidós, 1990. p. 9.

17 *Ibidem*.

utilidad, las reglas de optimización, la minimización del dolor”.¹⁸ En este esquema es fácil categorizar a los campesinos y también a las mujeres como simplemente viscerales o irracionales por su apego a la tradición.

Los problemas de negociación de significados no son ni psicológicos ni de valorización económica, sino problemas culturales porque su aceptación o resistencia enfrenta valores, ya que implica la renuncia o la confirmación a un compromiso con una forma de vida y la negociación de una forma de ver el mundo, lo cual implica la discusión sobre los sistemas de justificación y de legitimación de la perspectiva en cuestión, de la validez de nuestros conocimientos, pero también de nuestras creencias.

En suma, el problema de la negociación de significados en el proceso de apropiación cultural es un problema de análisis de apertura y receptividad hacia los otros y de la forma en que se negocia socialmente “la voluntad de construir el conocimiento y los valores desde múltiples perspectivas sin perder el compromiso con los propios valores”.¹⁹ Curiosamente, Bruner considera que una de las rupturas en el diálogo cultural se produce cuando “la excesiva especialización retórica de las narraciones, cuando las historias se hacen tan excesivamente ideológicas y de motivación tan egoísta, que la desconfianza substituye a la interpretación y <lo sucedido> se descalifica como puramente fabricado”.²⁰ Los problemas de legitimidad del conocimiento aluden a la confianza como el terreno de la validez de lo que se juzgue, no es un problema de irracionalidad, sino de confrontación de racionalidades.

18 Bruner, Jerome, *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza, 1990. p. 42.

19 *Ibidem*. p. 43

20 Bruner, 1990. p. 98.

Por ello es que el análisis histórico y cultural de la escolarización de los habitantes de los pueblos rurales —instrumentado bajo la idea de subsanarles algún déficit cultural (vgr. a través de la alfabetización) e integrarlos ideológicamente a la idea de nación— y de otros servicios básicos que han llegado a los pueblos campesinos, requieren de ser analizados e interpretados en cuanto al diálogo o la ruptura que provocó el enfrentamiento entre racionalidades, formas de vida y horizontes distintos. Aun en aquellas épocas en que se ha intentado tomar en cuenta las formas de vida de los campesinos, se ha requerido instrumentar un pacto de lectura y una negociación de significados, debido a que los elementos constitutivos de la escuela son ajenos a la cultura de los campesinos, especialmente cuando ellos no participaron en las decisiones sobre las escuelas de sus pueblos.

2. El pacto de lectura en la apropiación cultural: la transformación del texto y la reconstitución de la subjetividad

Una de las formas de evitar la ruptura en la apertura y receptividad hacia los otros y en los esfuerzos de construcción social de voluntades y compromisos es generar pactos de lectura, antes del rechazo o de la aceptación de lo ajeno. Este es uno de los elementos fundamentales dentro del proceso de apropiación cultural.

El pacto de lectura se inicia como un proceso de interpretación que requiere de fusionar temporalidades, formas de ser, productores y consumidores culturales, ficciones, figuraciones y reconocimientos.²¹

El proceso de interpretación es un proceso comunicativo entre quien escribe y quien intenta leer un texto. Por ello es posible considerar que el proceso de interpretación se asemeja a un pacto de lectura. En este proceso, quien lee necesita objetivar el significado del texto —esto independientemente de que esa lectura no es la única

21 Ésta y otras ideas citadas para este apartado fueron tomadas de: Paul Ricoeur, *Hermeneutics and the Human Sciences*. Nueva York, Cambridge University Press, 1981. pp. 182-196.

interpretación objetivable, ni necesariamente la del autor—. Esta objetivación permite el cruce de los dos horizontes, el propio del lector y el ajeno. Es a través de este proceso inicial que un lector puede hacer suyo algo que originalmente le era ajeno.

El proceso de lectura para la apropiación de lo ajeno probablemente requiera también de ajustar las distintas temporalidades de quien escribe y quien lee. Autor y lector pueden ubicarse en épocas distintas. El ejemplo típico reciente en esta diferencia de temporalidades es Chiapas, donde uno de los líderes de opinión pública llamó explícitamente anacrónicos a los indígenas, cuando el problema en cuestión significaba una concepción del tiempo que enfrenta la nuestra, pero más que para juzgarlos superficialmente como anacrónicos, como esfuerzos de apropiación de su tiempo, de su historia.²²

La falta de contemporaneidad hace que lo que para el autor de un texto sea familiar, resulte extraño y novedoso para el lector. Tradicionalmente, el mundo de los campesinos ha sido considerado anacrónico, con lo cual, los acontecimientos referidos en términos de antes y después son distintos de lo que les marca la escuela y los nuevos servicios básicos. La falta de contemporaneidad puede producir, entre otras situaciones, que los horizontes de futuro y pasado entre los campesinos y lo nuevo en el pueblo no se crucen, lo cual tiene repercusiones en la interacción, pues la falta de correspondencia de expectativas, lo que cabe esperar de uno y otro, puede provocar una ruptura en la misma. Este problema en el proceso de lectura requiere de actualizar el significado para que el lector pueda hacer significativo el texto aquí y ahora, para hacerlo suyo.

La resignificación temporal del texto es sólo una parte, dentro del proceso de lectura y de apropiación, pues el texto también requiere de una resignificación subjetiva. Esta subjetivación del texto es común en todo proceso de lectura, pues una vez expuesto el

22 Este libro ya estaba prácticamente escrito y enviado a dictamen cuando explotó a inicios de este año, 1994, el movimiento de los indígenas de Chiapas. No hago referencia específica al nombre del líder de opinión que hizo este comentario en el cuerpo del texto. Me parece que fue Héctor Aguilar Camín.

texto está sujeto potencialmente a este tipo de interpretaciones. Lo importante aquí, para el proceso de apropiación es que esta subjetivación del texto implica la propia transformación del lector, pues a pesar de la resignificación que haga, también él necesita hacerse parte del juego propuesto en la lectura. Ricoeur señala que el lector necesita hacerse parte de la trama que lee, sea ésta ficticia o real. De esta manera, la resignificación temporal y subjetiva del texto, paradójicamente, hace que el mismo lector trascienda su época, pues esta es una de las formas en que lo extraño y distante puede ser apropiado culturalmente al reconstituir su propia temporalidad y su propia subjetividad. Sólo mediante este pacto de lectura, negociación del significado y reconstitución de sí mismo el lector puede disminuir el distanciamiento temporal, la objetivación misma, y también evitar ser alienado históricamente.

Esta transformación recíproca de la reconstitución del significado del texto y de la subjetividad del lector es más profunda: permite que el cruce de horizontes se de en un espacio de “reconocimiento”, más que de conocimiento. Esto implica que el reconocimiento del texto —*vgr.* la escuela, el centro de salud, un programa de planificación familiar, por parte de las madres campesinas— puede no coincidir con lo que el autor quiso decir, esto es frecuente en un proceso de apropiación debido a: el esfuerzo del lector en develar el poder de revelación implícito en el discurso y en ubicarse más allá del horizonte limitado de su propia existencia. Según Ricoeur, aun las creaciones más imaginarias (las más extrañas y ajenas) requieren ser “reconocidas” en una parte esencial para ser apropiadas. Este reconocimiento, sin embargo, no implica la simple proyección del sujeto de aquello que domina y conoce para interpolarlo en un texto ajeno, sino aquello que revelado como nuevas formas de ser —como nuevas formas de vida— le otorga al sujeto nuevas capacidades para conocerse a sí mismo. Desde una perspectiva proyectiva, el proceso de apropiación amplía esta capacidad de proyectarse a sí mismo al recibir una nueva forma de ser del texto.

La transformación del lector a través del proceso de apropiación implica, sin embargo, que éste tenga hasta que renunciar a parte de su *ego* en un proceso de autorreflexión para dar cabida a una nueva forma de significado, aquella interpretada del texto, que aunque no

absoluta, es su verdad ante sí mismo, su propia interpretación, lo que debería de ser. Para Ricoeur, sólo dentro de estas múltiples transformaciones es posible la apropiación como una mediación interpretativa entre autor y lector que da como resultado una fusión de horizontes.

3. Las mediaciones y los símbolos en la reconstitución intersubjetiva, la crítica y la exploración de otras posibilidades

La reconstitución simbólica del texto, en su carácter de producción cultural ajena en tiempo y espacio sociales, es muy importante cuando se trata de reconstituir su significado para su apropiación. Los sistemas simbólicos también son importantes cuando se trata de criticar los fundamentos ideológicos de la práctica cotidiana —y una tradición que la constituye— para explorar otras posibilidades. Los recursos simbólicos de la cultura forman parte de las dimensiones positivas de la ideología, a la vez que son fundamento importante en los procesos de imaginación social y cultural para “dialogar” con lo ajeno reconstituyéndolo, y para recrear lo propio. Ricoeur considera que los recursos ideológicos, constituidos en recursos simbólicos, junto con la utopía son la base de la imaginación social y cultural.²³ En cada caso permiten construir modelos de *como podría ser* (Ricoeur) o *como debería de ser* la realidad (Geertz)²⁴ para reconstituir de manera subjetiva una realidad y apropiarse de algo extraño.

En base a lo que Vygotsky llamó “zonas próximas de desarrollo”, Wertsch²⁵ ha considerado que la exploración de lo posible puede ser tratada como problema simbólico de intersubjetividad, si se atiende a los mecanismos semióticos de mediación, especialmente cuando existe una relación notable de desigualdad respecto de los recursos cognoscitivos de los interlocutores; por ejemplo, la relación

23 Ricoeur, Paul, *Ideología y utopía*. México, GEDISA, 1991.

24 Geertz, Clifford, *The Interpretation of Cultures*. Nueva York, Basic Books, 1973.

25 Wertsch, James, *Vygotsky: The Social Formation of the Mind*. Cambridge, Harvard University Press. p. 177.

entre un maestro y un alumno; entre una madre y su hijo; entre un productor y un consumidor cultural; o entre un experto y un novato en algún campo cultural. Este tipo de relaciones sirven para profundizar sobre la forma en que se teje la gramática entre quien produce un texto y quien trata de apropiarse culturalmente de él, reconstituyendo su significado, a la vez que reconstituyendo su propia subjetividad.

El problema de percepciones culturales distintas y de una carencia de intersubjetividad es mediado, antes de los procesos de resistencia e imposición, por un discurso, por una negociación mediada semióticamente, para compartir, aunque sea temporalmente, una realidad social en un diálogo imaginario. Aunque en las fases iniciales, esta intersubjetividad no se construya sobre formulaciones verbales abstractas, sino en símbolos de significado muy contextualizado que sólo permitan una comunicación sobre un nivel mínimo de definición situacional compartida.

Wertsch identifica cuatro niveles de intersubjetividad. Uno en donde la definición de la situación es tan distinta que la comunicación entre los interlocutores es extremadamente difícil. Otro en donde comparten el entendimiento de los objetos en el escenario, aunque sin comprender todavía la naturaleza la acción intencional en que se encuentran inscritos los objetos y frecuentemente se falla en la producción de las inferencias que permitan interpretar de manera adecuada las reglas para alcanzar las metas propuestas en común. En otro nivel de intersubjetividad uno de los interlocutores puede responder apropiadamente a los enunciados regulativos del otro y obtener las inferencias correctas a pesar de no entender por completo la naturaleza de las instrucciones. Finalmente, en una fase de completa intersubjetividad los interlocutores pueden funcionar sobre la base de valores entendidos, de tal forma que sobren las explicaciones para tomar completa responsabilidad en el desarrollo de la tarea en común, de tal manera que los enunciados que regulen una tarea (instrucciones) resulten innecesarios.

Más importante aún que la identificación de estos niveles de intersubjetividad entre actores de diferentes grupos culturales y sociales, resulta la propuesta de los mecanismos semióticos de transición, por las implicaciones que éstos tienen sobre los procesos de resistencia, imposición y apropiación.

Wertsch identifica dos mecanismos semióticos de transición: la perspectiva referencial y la abreviación.²⁶ La perspectiva referencial se refiere a aquel mecanismo a través del cual dos interlocutores son capaces de dirigir la atención del uno y del otro a objetos y eventos comunes. Dependiendo del referente en cuestión, los interlocutores introducen un mínimo de información, a través de signos “indexicalizados”,²⁷ o un máximo, a la vez que se logra cierto nivel de intersubjetividad. El análisis de los niveles de intersubjetividad a través de estos signos, útil para diversos propósitos —*vgr.* de madres de familia con distintos niveles de escolaridad, o individuos de distintos grupos culturales— también permite observar horizontes y escenarios de objetos y eventos distintos, desde los cuales se generan acuerdos con diversos grados de intersubjetividad.

Expresiones como: “esto o aquello”, “frases comunes”, “frases comunes que hagan referencia a un objeto presente en el escenario del discurso”, no sólo son indicativas de una estrategia para el logro de la intersubjetividad, sino también de los escenarios u horizontes de los interlocutores dentro de los cuales se trata de hacer sentido para definir una situación de manera común y de la cantidad de información que se encuentra implicada en los distintos signos indexicalizados. En esta dimensión analítica también se pueden identificar “retos simbólicos” que requieran el uso creativo del lenguaje para construir los puentes entre definiciones distintas de la misma situación.

El otro mecanismo semiótico de transición es la “abreviación”, el cual se deriva de la característica más importante del lenguaje interno según la propuesta de Vygotsky: su sintaxis única abreviada.²⁸ Este tipo de sintaxis se refiere como aquel reto semiótico

26 Wertsch, *op. cit.*, utiliza otros vocablos, tales como plano interpsicológico, para diferenciarlo del plano intrapsicológico. Este trabajo utilizará otros vocablos a partir del énfasis en elementos culturales propios y ajenos.

27 Citando a Peirce, Wertsch los llama *Deixis*, los cuales caen dentro de la categoría de *indexical signs*.

28 Wertsch, *op. cit.*, 177.

presentado a manera de “instrucción abreviada” a otro interlocutor sobre una tarea en común, al cual este último tiene que responder al tomar bajo su responsabilidad una serie de estrategias o subtareas implícitas en la instrucción.

Estos mecanismos semióticos requeridos en virtud de definiciones distintas de una misma situación pueden aplicarse para comprender procesos de apropiación cultural, donde referentes indexicalizados y sintaxis abreviados funcionan como símbolos abreviados para lograr cierto nivel de intersubjetividad y disolver procesos de resistencia, innovación o imposición y enajenación cultural. Hay que destacar que estos mecanismos, sin embargo, han sido elaborados por Wertsch, extendiendo una propuesta de Vygotsky, para entender como los procesos interpersonales hacen posible la transición al plano intrapsicológico.²⁹ Por ello es que la exploración de lo posible se da en forma de retos simbólicos orientados hacia la construcción de sentido del objeto o evento que media la interlocución entre dos sujetos, y los aspectos estructurales, intencionales, convencionales y referenciales de las formas simbólicas, sin hacer referencia a la situación histórica, ni social más amplia. Estos elementos contextuales de las formas simbólicas han sido tratados en una propuesta metodológica para el análisis y crítica de la cultura, la hermenéutica profunda, la cual se resume a continuación.

C. Los elementos analíticos y críticos de la contextualización de los procesos de apropiación cultural

Hasta este punto se han presentado una serie de interpretaciones sobre el significado de apropiación cultural, las cuales han sido acompañadas de una serie de recomendaciones metodológicas para su estudio y, en el caso de las reflexiones latinoamericanas, se ha sugerido el estudio de este objeto problemático debido a razones históricas en la conformación de la cultura latinoamericana y mexicana. En este apartado se revisa una propuesta metodológica para el

29 Referidos como procesos intrapsicológicos.

estudio de la cultura en lo general, la hermenéutica profunda. Esta propuesta es útil para el estudio de los procesos de apropiación cultural porque los ubica dentro de una teoría de la cultura y de un proceso de reproducción. Thompson, autor de la propuesta, concibe la cultura como un fenómeno simbólico y socialmente estructurado y al análisis cultural:

como el estudio de las formas simbólicas en relación a contextos históricos específicos y socialmente estructurados, y los procesos dentro de los cuales estas formas simbólicas son producidas, transmitidas y recibidas.³⁰

A la construcción de significados constituidos en formas simbólicas en contextos social e históricamente estructurados, Thompson le llama el análisis de la constitución significativa de las formas simbólicas. Al examen de la producción, transmisión y recepción de esas formas, le llama el análisis de la contextualización social. El análisis de la constitución de significado, según Thompson, requiere de examinar los aspectos intencionales, convencionales, estructurales y referenciales de las formas simbólicas. El análisis de la contextualización social de las formas simbólicas requiere del examen de:

los contextos espacio-temporales. la distribución de recursos dentro de campos de interacción y otros aspectos sociales; lo mismo que [del análisis de] procesos de valorización y las modalidades de transmisión cultural.

Las implicaciones de estas formas de análisis hermenéutico de la cultura para el estudio de los procesos de apropiación cultural tienen varios puntos de articulación, de subjetivización (construcción de significado o sentido) por parte de las mujeres campesinas.

30 John B. Thompson, *Ideology and Modern Culture*. Stanford, CA: Stanford, University, 1990.

Podemos dividir estas articulaciones en torno a tres posibilidades. Una referida a las posibilidades de recepción, otra a las posibilidades de negociación y participación y, la última, en cuanto a las posibilidades de intervención e inscripción subjetiva en el tiempo y espacio propios.

La implicación general del análisis de la hermenéutica profunda es que los procesos de apropiación cultural deben ser vistos como las capacidades de reconstitución de significados en contextos social e históricamente estructurados; dicho de otra manera, analizar los procesos en que las mujeres campesinas resignifican social e históricamente las formas simbólicas que se cruzan en su tiempo y espacio propios. En esta investigación, la forma en que la escuela, los servicios médicos y otros servicios básicos son articulados en el tiempo y espacio cotidianos de las madres de familia campesinas.

De manera específica, esto implica, en cuanto a las posibilidades de recepción de las formas simbólicas, el examen de la reconstitución de significado en cuanto a la apertura de espacios en momentos coyunturales específicos de la vida cotidiana de las mujeres campesinas, lo mismo que a las formas y procesos de lectura, reconocimiento y actualización. En estas formas y procesos es que se dan los cruces de horizontes y expectativas y se amplían las propias capacidades subjetivas. El énfasis histórico (temporal-conyuntural y del momento actual) requiere, sin embargo, de considerar adicionalmente la condición de pobreza económica y de poder en que se llega a este punto de articulación, por decirlo de manera más simple: en qué escenario y con qué recursos se llega a leer, interpretar y reconocer lo ajeno a la vida de las mujeres campesinas. Además de considerar la participación de las mujeres en la construcción de su propia historia. Esta es la razón de hacer una revisión histórica de los procesos de escolarización de la mujer, aunque la necesidad de considerar los espacios locales íntimos, por las razones históricas ya referidas en este mismo apartado, nos ha obligado a hacer este esfuerzo interpretativo desde un punto de vista regional.

Los tipos de análisis que propone la hermenéutica profunda de manera general, sin embargo, asumen una contraparte analítica inicial, la hermenéutica de la vida cotidiana. Esto implica, metodológicamente, la interpretación de la tradición y la construcción del sentido de la práctica cotidiana. Para ello se propone que la fase inicial de todo esfuerzo hermenéutico se concentre en la reconstrucción etnográfica de la manera en que las formas simbólicas son interpretadas y entendidas en diversos contextos de la vida social cotidiana.

Habrà que destacar, sin embargo, que para esta investigación la tarea analítica es de vital importancia, pues diversos autores³¹ coinciden en que la dimensión cotidiana articula en la práctica las dimensiones “micro y macro”, las condiciones externas e internas, en “un campo problemático que conjuga las dimensiones micro y macro sociales”.³² Por ello es que, desde este punto de vista, se le da tal importancia al trabajo etnográfico, a partir del cual se incorpora el análisis histórico local y regional, pues es también el punto de intersección de los horizontes de *la Historia y la Tradición*, lo mismo que el cruce entre la estructura de la escuela y la experiencia escolar de las mujeres campesinas.

Esta perspectiva da prioridad al presente y al momento cotidiano porque, siguiendo a Zemelman, se piensan como:

un campo de objetos posibles de construirse[...] por la praxis de los hombres [...] en la medida en que constituye una articulación de procesos, no se limita al contenido de ninguno de ellos, sino que se abre a la praxis social constructora que se concreta en una cierta direccionalidad.³³

31 Ver: Giroux, Henry, *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México, Siglo XXI y UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad, 1992.

32 Zemelman Merino, Hugo, *Propuesta metodológica para el estudio de sujetos sociales: notas*. México, El Colegio de México, 1994. p. 8. Manuscrito.

33 ———, *Los horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona, Anthropos y El Colegio de México, 1992. p. 240.

Una etnografía con este enfoque atiende a una objetivación y problematización de la realidad bajo la perspectiva de la apropiación, pues se entiende como un desafío de conciencia, porque cumple con una función liberadora respecto de las circunstancias.³⁴ Metodológicamente, con esto nos situamos en el análisis de la apropiación cultural más como un proceso de producción cultural, que en el simple análisis de la cultura y la reproducción de la cultura. Como lo señala también Willis:³⁵

[...]la producción cultural designa, al menos en parte, el uso creativo de discursos, significados, materiales, prácticas y procesos de grupo para explorar, comprender y ocupar creativamente posiciones particulares en series de posibilidades materiales generales. Para los grupos oprimidos es prometedor incluir formas de oposición y penetraciones culturales en regiones y sitios concretos particulares [...] Podemos notar que el descubrimiento de estas formas secretas, reprimidas, informales y reveladas a medias se convierte en el campo especial de un método cuantitativo "vivo", etnográfico y conmesurado.

Situar el análisis de la experiencia escolar en esta dimensión de la práctica cotidiana de las mujeres campesinas significa entender cómo las escuelas no solamente son aprisionadas por una cultura dominante, sino también cómo dentro del proceso mismo de apropiación penetran la lógica de su propia resistencia para manifestarse en su vida de adultas, ya como madres de familia, y en donde es posible pensar a la escuela como parte de una totalidad social más amplia. En otras palabras, dónde se hace una constitución significativa de la experiencia escolar, articulando convenciones, estructuras y referencias de un patrimonio simbólico.

El análisis de esta totalidad social más amplia y de su influencia estructural determinante no se desecha, sino que se intenta colaborar, aunque sea incipientemente, a romper con:

34 Zemelman, *op. cit.*, 1992. p. 242.

35 Citado por Giroux, *op. cit.*, p. 211. Willis, Paul, "Cultural Production is Different from Social Reproduction [...]" *Interchange* 12(2)

[ese] dualismo que separa la intervención humana del análisis estructural[...] que suprime el significado de la intervención humana y las cuestiones de la subjetividad, o que ignora los determinantes estructurales que se encuentran fuera de la experiencia inmediata de los actores humanos. Con ello fracasan al no ofrecer las revelaciones teóricas necesarias para desarrollar una teoría de la escolarización más crítica.³⁶

Por ello es que el análisis sociohistórico que propone la hermenéutica profunda:

para reconstruir las condiciones sociales e históricas de producción, circulación y recepción de las formas simbólicas en cuanto a los escenarios espacio-temporales, los campos de interacción, las instituciones sociales, la estructura social y los medios técnicos de fijación y transmisión de las formas simbólicas.

Se aplica en esta investigación a examinar la forma en que las madres de familia reconstituyen el significado hegemónico de reglas y convenciones institucionales determinadas estructuralmente en sus condiciones de pobreza, pero también la forma en que con esas limitaciones reconstituyen el significado de su propia subjetividad, es decir, el proceso de articulación subjetiva de la experiencia escolar en el espacio propio cotidiano, el de su familia. El análisis por colonias que aparece hacia dentro del pueblo, lo mismo que el análisis regional histórico de la educación, examina el acceso a la escuela y a los servicios de salud para la crianza de los niños dentro de contextos que forman campos diferenciados y socialmente estructurados.

El examen de la característica contextualizada de las formas simbólicas es importante en los procesos de apropiación, no sólo porque permite ir más allá del análisis de las características estructurales internas de las formas simbólicas e incorporar recursos y capacidades a que tienen acceso diferentes clases, sino además, porque el examen del proceso de recepción de las formas simbólicas permite enfocar cómo son sujetas a procesos complejos de evaluación, de los cuales se derivan frecuentemente conflictos. Esta

36 Giroux, *op. cit.* p. 156.

valorización, referida así por Thompson, es lo que hace de los procesos de recepción verdaderos procesos creativos de reinterpretación, a través de los cuales las formas simbólicas activamente se constituyen y se reconstituyen para hacer sentido de ellas. Esta idea agrega algunos elementos de la negociación de significados, el pacto de lectura y la exploración colectiva (intersubjetiva) de lo posible dentro de los procesos de apropiación, por lo que conviene profundizar sobre el proceso de valorización.

Thompson distingue dos tipos de valorización principal en los procesos de recepción: la valorización simbólica, aquella asignada a los objetos a partir de una estimación de los individuos, y la económica, aquella por la cual las formas simbólicas se convierten en mercancías sujetas a un precio en un mercado.³⁷ Aunque en la práctica estos tipos de valorización no aparecen independientes, es conveniente distinguirlas, pues tienen repercusiones importantes en los procesos de apropiación por los grados de legitimación que adquieren, los conflictos que se producen y los distintos sentidos que toman en su producción y recepción. La relevancia de esta dinámica se observará de manera clara cuando se trate de comprender cómo es posible que las madres de familia campesinas extremadamente pobres estén dispuestas a pagar servicios médicos en lugar de utilizar los ofrecidos gratuitamente por el Estado.

Thompson considera útil diferenciar las estrategias de valorización simbólica en función de la posición de dominación o subordinación que guardan los actores sociales en un campo cultural de interacción determinado. Conviene destacar, sin embargo, que la utilidad analítica de esta categorización para el estudio de los procesos de apropiación toma un sentido completamente distinto cuando el campo cultural es “la crianza, el valor y la supervivencia de los niños”, que cuando se refiere al consumo de productos culturales de los medios masivos de comunicación como los que refiere Thompson.

37 Thompson, John B., *op. cit.* p. 154.

La clasificación de las estrategias de valorización apunta a distinguir, en los procesos de apropiación, la racionalización que los grupos dominantes hacen respecto de su compromiso con una serie de prácticas que los distingue de sus contrapartes con menos recursos materiales, al otorgar un alto valor simbólico a recursos de alto valor económico y disminuir el de aquellos al alcance de los “pobres”, al considerarlos como vulgares, frívolos o condescender con ellos, por juzgar que es lo que se encuentra a su alcance.

En el otro extremo se encuentran las estrategias de valorización de los grupos subordinados por su carencia de recursos materiales. Se destaca que éstos en sus procesos de apropiación validarán los valores simbólicos asignados en función de: aspectos prácticos debido a necesidades de supervivencia que permean su vida cotidiana de carencia de recursos; de una resignación respetuosa de los objetos producidos y consumidos por quienes tienen mayores recursos al considerarlos superiores; o de un rechazo de las prácticas y objetos consumidos por quienes tienen mayores recursos al considerarlas como algo que carece de valor, es decir devaluarlas.

En la descripción etnográfica se observarán, dentro de los procesos de valorización, el sentido distinto que toma este tipo de estrategias en el campo de la vida familiar cotidiana de las madres campesinas y cómo surgen otro tipo de categorías, particularmente, si prestamos atención a una de las dimensiones ideológicas apuntadas por Ricoeur y Geertz, en cuanto a la construcción del sentido de manera más propositiva —por acudir a la matriz ideológica en su carácter de base de la imaginación social— que encerrada exclusivamente en el conflicto y la distorsión, por la necesidad de crear alternativas ante la carencia de recursos materiales. La versión conflictiva de estas estrategias deja de lado una estrategia de valoración orientada a la apropiación o la innovación cuando cualquiera de los grupos sociales, por ejemplo el de los subordinados, no actúa ni práctica, ni resignada, ni simplemente para rechazar las prácticas u objetos del grupo dominante: sino para hacerlos suyos recreando el sentido de ellos, precisamente dentro de un proceso de apropiación.

La presentación —en la descripción etnográfica— y el análisis del discurso cotidiano de las madres campesinas tiene como propósito reconstruir la complejidad de las construcciones simbólicas a través de sus aspectos intencionales, referenciales, estructurales y convencionales por medio de los cuales los objetos y expresiones simbólicas dicen algo acerca de algo.

La reinterpretación del discurso presentado en la descripción histórica y etnográfica (del penúltimo capítulo y los comentarios finales) obedece a la necesidad de formular una explicación interpretativa, presentada en el cuarto capítulo, a no despreciar la formulación teórica ni la construcción creativa de un posible significado de la irrupción de la experiencia escolar —y los servicios básicos que llegaron al pueblo con la “modernización”—al espacio local íntimo de las madres de familia campesinas. Aunque cabe destacar que este tipo de explicación no está orientada a reconstruir cómo es que estos elementos culturales ajenos subsanan alguna de las carencias, sino cómo se potencian las posibilidades de las madres de familia campesinas a partir de su apropiación de lo ajeno. Esta explicación interpretativa, sin embargo, puede diferir de la interpretación hecha por las madres de familia. Esta divergencia en interpretaciones u otras hechas a través de otros procedimientos formales —como la evaluación de los niveles de comprensión de los mensajes de los medios masivos de comunicación— no necesariamente disminuye una ni otra, por el contrario, crea un espacio crítico potencial de interpretación.

Finalmente, cabe mencionar una serie de análisis especializados que se hacen de la escuela y de los servicios públicos básicos dirigidos a las familias campesinas, pues afectan de manera determinante las formas de transmisión y recepción de las formas simbólicas, en virtud del grado de fijación de los símbolos, de la distancia (en tiempo y espacio locales) y del grado de participación de las madres de familia en las formas de producción, y uso y apropiación.

Uno de estos análisis, también recomendado por el enfoque analítico de la hermenéutica profunda, tiene que ver con los recursos técnicos que utiliza la escuela, los medios y los servicios médicos ofrecidos por el Estado. El análisis formulado en la explicación interpretativa se orienta a examinar si el discurso contextualizado

característico de la escuela tiene algún proceso particular de apropiación que incida en los procesos de legitimación en el campo de la autoridad familiar, vgr. del esposo y de los hijos, y en los procesos de comprensión del discurso abstracto de los “medios” y de los servicios de salud del Estado. La tesis clásica sostiene que este esfuerzo de abstracción coloca a las mujeres que tuvieron acceso a la escuela en una mejor posición para interrumpir la estructura de la vida cotidiana,³⁸ debido a los procesos de objetivación-abstracción (en la investigación se examinó a través del uso de definiciones formales) inherentes al discurso abstracto de la escuela, prevaeciente también en los medios y en los servicios médicos.

El análisis de la brecha espacio temporal entre, por una parte, los procesos de transmisión cultural masiva de la escuela y de los servicios básicos, y por la otra, los espacios locales-intimos de las madres de familia destaca de manera contundente la importancia de los procesos de apropiación. La articulación en “copresencia” de actores y escenarios inmediatos otorga mucho mayor relevancia a los contextos de reconocimiento familiares, locales y regionales, a pesar del carácter hegemónico de los procesos masivos. Este análisis combina el análisis formal discursivo, la narración histórica y la etnográfica para describir como se articulan los procesos estructurales masivos y los de articulación subjetivos. En este último punto del análisis se intenta, como lo recomienda Thompson, una construcción creativa de significados posibles de la conjunción de las narraciones histórica-etnográficas y de los análisis discursivos formales. El propósito es reconstruir esos espacios sociales potenciales críticos interpretativos que las madres de familia construyen con sus propios recursos y desde su propio espacio y tiempo, a través de lo cual han enfrentado de manera creativa imposiciones y pobreza material. Este tipo de análisis, sin embargo, también se instrumenta para tratar de avanzar nuestras propias explicaciones sobre el papel de la escuela en la vida de las mujeres y la supervivencia de sus hijos, pero enmarcadas de manera profunda en sus tiempos y espacios íntimos.

38 Heller, Agnes, *Historia y vida cotidiana*. México, Alianza, 1968.

II. LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ESCOLARIZADA DE LAS MUJERES CAMPESINAS DEL ESTADO DE MORELOS

La historia de la educación mexicana desde sus regiones ha sido pocas veces relatada, a pesar de que en varios de los cambios para su masificación las regiones de provincia tuvieron un papel protagónico, como en uno de los más importante de ellos: la Revolución. Narrar la historia de la educación desde este punto de vista significa intentar su construcción como un proceso de apropiación de las regiones. Hacer esto, tratando de rescatar las voces de las mujeres, significa intentar también descubrir específicamente como lo han hecho uno de los sujetos más marginados de la experiencia escolar en México. Con esta perspectiva, en este capítulo referimos los cambios más importantes en el desarrollo de la educación en México, pero a partir del impacto y el significado que los pueblos de Morelos y las mujeres han tratado de construir. Con esto esperamos iniciar un esfuerzo que, aunque modesto, distinto en contar la historia de la educación a partir de la profundidad que cobra su significado en el contexto inmediato, local y regional, como un esfuerzo colectivo de apropiación.

A. Las haciendas y la educación escolarizada de los campesinos de Morelos

Afirmar que la vida en los pueblos de Morelos giraba en torno a las haciendas durante la época prerevolucionaria es insuficiente; las haciendas, como señala Von Mentz, eran verdaderos “pueblos fabriles” que contaban frecuentemente con escuelas, cárcel, tienda y hospital que ejercían una influencia enorme en todo el estado. A pesar de su influencia, sobrevivían casi todos los pueblos indígenas que habían existido desde antes de la época de la Colonia y aquellos pueblos de mestizos que se fueron conformando alrededor de las haciendas.

La concentración de tierra por las haciendas de Morelos se originó desde la colonización de México por los españoles que, aunque formalmente propiedad de la Corona Española, se cedió a particulares para su colonización y población, originalmente como pago por su participación en la conquista, después por alguna forma de adquisición mediante mercedes reales, compra, ocupación ilegal o, en el caso de las iglesias, donaciones. A pesar de ello, muchos de los pueblos indígenas persistieron porque legalmente conservaron sus tierras comunales y privadas, por diversas razones de sujeción tributaria y explotación. El exterminio de los indígenas y la codicia de los españoles en el acaparamiento de las tierras tuvo su conflicto culminante en Morelos, no durante el movimiento de Independencia, sino sólo hasta cuatro siglos después con la Revolución Zapatista. Durante todo este tiempo, debido a esa diferenciación de los pueblos y haciendas, se fue desarrollando la educación de manera muy distinta de lo que ocurrió en otras regiones del país. Es por ello que conviene remontarse hasta la Colonia para, aunque sea de manera esquemática, referir la educación escolarizada de esa época.

Durante la época colonial, los esfuerzos educativos de la iglesia tan marcadamente claros en otras regiones del país, no fueron tan intensos en la región del Morelos actual. La educación ofrecida por las haciendas parece que logró frenar movimientos como el de los jesuitas en regiones vecinas como Puebla y México o más apartadas, como Oaxaca, Guadalajara, Valladolid, Durango y Chihuahua. En estos relatos históricos¹ no hay referencia a Morelos, a pesar de que el establecimiento de centros educativos eran producto de que las ciudades se habían transformado en centros económicos. Las haciendas eran verdaderos centros económicos, pero el acaparamiento de la tierra y la explotación de los pueblos indígenas no permitió el acceso a la escuela de manera tan intensa como en otras regiones del país.

1 Tanck de Estrada, Dorothy, *La educación ilustrada 1786-1836; educación primaria en la ciudad de México*. México, El Colegio de México, 1977. p. 30-31.

La historia nos relata cómo aun la educación femenina recibió atención en los conventos de provincia. En ellos las monjas recibían “enseñanza rudimentaria de lectura, doctrina cristiana y labores domésticas”. En las ciudades de México y Guadalajara incluso se construyeron sendos edificios donde se llegó a enseñar, además de primeras letras, aritmética, algebra, geografía y latín. Estos colegios llegaron a ser la base magisterial femenina de la primera institución laica educativa de la Nueva España en 1732. De los relatos históricos resulta claro que la influencia tan grande que tuvo la iglesia en el desarrollo educativo de México —alfabetizar, castellanizar y evangelizar— no se hizo presente con la misma intensidad en Morelos.

Podemos imaginar los rumbos que tomó la educación de los pueblos de Morelos en esa situación, a través de algunos relatos y antecedentes históricos proporcionados dentro del desarrollo de las haciendas y probablemente destacar la influencia negativa de éstas para hacer aún más pesada la explotación colonial de esta parte del país.

Primero habrá que destacar que la alta mortalidad de los indígenas del territorio de Morelos entre 1519 y 1646,² además de que dio como resultado la prohibición de la esclavitud de los indígenas, también hizo que los españoles trajeran gente de África como esclavos para reemplazarlos en sus labores. Aunque éstos trabajaron principalmente en el proceso productivo de azúcar en las haciendas, mientras que los indígenas eran contratados como trabajadores libres en los procesos de arado, siembra, irrigación y corte de la caña de azúcar.³

Esta emigración a las haciendas despobló aún más a los pueblos indígenas, con el consiguiente reclamo de quienes se quedaban a cubrir los tributos comunales, e hizo más intensa la necesidad del idioma español, medio frecuente de comunicación entre los indígenas que vivían dentro de los límites de la hacienda —la peonada— y los esclavos

2 Von Mentz, Brígida, *op. cit.* p. 72.

3 Von Wobeser, Gisela, *San Carlos Borromeo. Endeudamiento de una hacienda colonial (1608-1729)*. México, UNAM, 1980. p. 60.

africanos. Al emigrar a las haciendas, los indígenas quedaron también cerca de las escuelas, aunque esto no significara que asistieran a ellas. En los pueblos indígenas la necesidad del español era básicamente cubierta por los principales o sus descendientes, quienes frecuentemente habían logrado aprender a leer y escribir. En la Hacienda, los indígenas cubrían esa necesidad por medio de los esclavos africanos y, después de la mezcla interétnica, por los mulatos y mestizos.

Según Gisela von Wobeser, la vida de los indígenas y de los esclavos que vivían en las haciendas podía pasar completamente en ellas, dedicados a las actividades agrícolas, cuya cotidianidad era interrumpida sólo por las festividades religiosas, la otra actividad a la que se asoció la alfabetización. El peonaje por deudas marcaba otro espacio de convergencia dentro de las haciendas, la tienda de raya, dónde se obtenían los satisfactores materiales para la subsistencia.⁴ Dentro de la población de las haciendas también se encontraban los arrendatarios y los medieros —probablemente el origen del pueblo estudiado en este libro— quienes residían en tierras apartadas del casco de la hacienda y que con el tiempo se fueron conformando como rancherías y después en pueblos del Morelos actual.⁵

La influencia de las haciendas sobre la necesidad de asistir a la escuela no fue constantemente tan intensa, debido no sólo los a los diversos movimientos independentistas y otros de carácter político, sino también, a la inestabilidad financiera y productiva de las haciendas. Por ejemplo, entre 1630 y 1730, por un estancamiento de la industria azucarera, los indígenas re-emigraron a los pueblos, por lo cual seguramente disminuyó la necesidad del aprendizaje de la lecto-escritura.

4 Von Wobeser, *op. cit.* p. 37.

5 *Ibidem.*

Sin embargo, la mezcla étnico-cultural había tenido ya lugar. Un censo y un padrón ocupacional de los pueblos de Morelos mostraba los efectos de esa mezcla. Según datos obtenidos por Von Mentz, para 1793 las haciendas albergaban un 25% (1,274) del total de habitantes del partido de Tetecala (5,093), una de las cuatro regiones políticas en que se dividía el territorio del Morelos actual. Dentro de las haciendas la mayoría de la población era mulata, en algunos casos hasta en un 75%. Los pueblos, por su parte, eran bastante heterogéneos étnicamente. En Xochitepec, según los mismos datos de Von Mentz, del total de 243 habitantes, el “41.5% son mulatos, 35% indios, 8% mestizos y 14.8% castizos españoles”.⁶ Dentro de esta misma región, los pueblos que se conservaban como indígenas eran: Coatetelco, Cuentepec, Tetlama, Alpuyeca, Acatlipa, San Miguel Cuautla, Cuauchichinola, Xoxocotla y Ahuehuetzingo. Los pueblos cabecera municipal, incluso Cuernavaca “(con 737 indios y 1985 no indios según el Padrón de Paris)”,⁷ pero también otros como Coatlán, Mazatepec, Tetecala y Miacatlán contenían entre un 25% y un 55% que no se consideraban indígenas.

Para el siglo XIX, los pueblos de indios en el aspecto cultural seguían manteniéndose indígenas y habían crecido demográficamente de manera importante, como es el caso de Xoxocotla. Por su parte, los pueblos de mulatos y mestizos, se habían fortalecido, algunos de ellos hasta el grado de llegar a ser cabeceras municipales, lo cual les permitía negociar directamente con las autoridades de Cuernavaca, tal era el caso de Coatlán y Jojutla. Este último se fortaleció aún más con la introducción del arroz y se consolidó como núcleo comercial regional.

Los pueblos-empresa de las haciendas mismas, como los llama Von Mentz, también se fortalecieron, aunque algunas haciendas también desaparecieron.

6 Von Mentz, *op. cit.* p. 82.

7 *Ibidem.*

Para fines de este siglo, los españoles o sus descendientes en Morelos eran hacendados y comerciantes. Otros, principalmente mestizos y mulatos, eran artesanos y campesinos (cuando éstos eran sólo artesanos generalmente eran mulatos o mestizos, pero nunca indígenas). De preferencia, los artesanos se ubicaban cerca de los pueblos-empresa, aunque algunos de ellos sumamente especializados —como los cobreros— sólo se encontraban en las ciudades grandes como Cuernavaca y Cuautla. Los campesinos eran generalmente indígenas que vivían en sus pueblos, valga la redundancia, de indios; llamados y reconocidos, por mucho tiempo, aun después de la Independencia y antes de la Revolución, “los de sin razón”. Aunque se distinguían dos tipos de campesinos según Von Mentz, los campesinos-jornaleros y los campesinos-labradores. Los primeros eran quienes tenían las tierras menos fértiles y también quienes se alquilaban temporalmente en las haciendas. Los segundos llegaban a tener tierras de riego, que incluso llegaban a rentar a las haciendas, y conformaron una élite dentro de su pueblo.

Las ocupaciones y composición étnica de los pueblos probablemente tuvieron implicaciones en el desarrollo cultural y educativo de los distintos pueblos. Los pueblos indígenas que lograron sobrevivir, aun cuatro siglos después de la colonización, tenían poca necesidad de la escuela y de la castellanización misma. Los principales, alguna élite o algunos de sus descendientes servían de mediadores. De esta manera, pueblos indígenas como Xoxocotla y Cuentepec conservaron hasta muy entrado el siglo XX su lenguaje y una autonomía cultural, que aunque relativa, mucho más marcada que la de los pueblos de mulatos y mestizos. Los pueblos de artesanos y comerciantes, seguramente requirieron más de aprender a leer y escribir que sus vecinos indígenas por la mayor relación con las haciendas. Por último, los residentes de las haciendas requerían de hablar español y tenían una mayor posibilidad de asistir a la escuela en la hacienda.

Esto no significa que no existieran escuelas en Morelos, pero seguramente en peores condiciones que en el resto del país, donde la situación era de por sí bastante raquítica, en especial para las mujeres. Para 1874, de las 8,103 escuelas primarias existentes en el país, el 68% eran exclusivamente masculinas en comparación con

19.6% femeninas y 6.7% mixtas. Aunque la disminución de la influencia del clero era notoria, según las fuentes de financiamiento de estas escuelas. Para esa fecha, el clero sólo dirigía 117 de las 8,103 escuelas, es decir, el 1.4%. La pobreza de los municipios no permite creer que la educación primaria se encontraba bien financiada en los pueblos de campesinos y mestizos. Los municipios financiaban 5,240 del total de las escuelas primarias, 65%. De cualquier manera, aunque con resultados magros, el esfuerzo de institucionalización de la educación primaria se había iniciado. En la década siguiente, el 23 de mayo de 1888, se promulgó la ley que hacía obligatoria la asistencia a la escuela de los niños entre 6 a 12 años de edad.⁸

En las áreas rurales de México, este tipo de esfuerzos marcaban una ruptura dentro de las relaciones familiares, especialmente en lo que se refiere a situación de subordinación de la mujer, la violencia a la que era sometida y a sus aspiraciones. El análisis de los estereotipos femeninos del siglo XIX en México, desarrollado por Carner,⁹ ilustra que aun para las mujeres “de las clases altas” sólo se les educaba en “escuelas de primeras letras, en los conventos o en el hogar y se les pedía únicamente saber leer y escribir, contar y coser”.¹⁰ Aun los pensadores progresistas de esta época, como Lizardi, consideraban que la mujer, refiriéndose a las de clase alta, deberían sólo de encargarse de la educación y cuidado de los niños y de la limpieza, higiene y moral de la servidumbre. A las mujeres pobres, como complemento, sólo se les enseñaba a ser sirvientas o buenas esposas para los hombres del pueblo. La educación escolarizada de las mujeres pobres en este contextos, prácticamente se descartaba.

8 Vázquez, Josefina, *op. cit.* p. 67.

9 Carner, Françoise, “Estereotipos femeninos en el siglo XIX”. En: Carmen Ramos, et. al. *Presencia y transparencia. La mujer en la historia de México*. México, El Colegio de México, 1987. pp. 95-109.

10 *Ibidem.* p. 103.

En general, se consideraba que la educación escolarizada para las mujeres proporcionaría una base sólida para la crianza de los hijos y la transmisión de valores sociales y morales que colaborarían para el progreso de la nación, en suma, para que las mujeres fueran buenas madres.¹¹ Sin embargo, existían también argumentos en contra de la escolarización de la mujer, en ellos se apuntaba al temor de perder autoridad sobre ella y su competencia por fuentes de trabajo. La discusión de los intelectuales de esa época acerca de la mujer olvidó a la mujer campesina y que ésta era pilar de la economía agrícola y artesanal.

Soledad González y Pilar Iracheta ilustran, a través de las propias voces de mujeres, el lugar que ocupaban éstas en la familia campesinas y la ideología predominante en las relaciones entre los sexos, enfocando la violencia a que se veía sometida la mujer campesina en el contexto familiar, en la década que precedió a la Revolución.¹²

Estas autoras consideran que la principal base de subordinación de la mujer campesina dentro de la familia era su “inferioridad” económica, aunque la subordinación y la violencia de que podía ser objeto tomaba matices distintos según fuera hijas, esposas o suegras. Según las autoras, la dependencia económica del hombre era tan importante que cuando esta se suspendía por alguna razón, por ejemplo por abandono, era razón suficiente para que la mujer argumentara que el hombre no tenía derecho a reclamarle. Aunque la ausencia de una figura masculina aumentaba las probabilidades de una agresión sexual para niñas o madres de familia solas.

11 Obsérvese que el discurso “moderno” —en el Programa de Modernización Educativa— de la educación sostiene este argumento sobre la base de la reducción de las tasas de mortalidad infantil. Aunque esto es vital, es una visión instrumental y muy estrecha sobre el papel de la participación y desarrollo de la mujer dentro de la sociedad.

12 Estas autoras señalan, además, que este tipo de análisis se ha hecho preferentemente en las zonas urbanas.

En cualquier caso, el casamiento de las mujeres campesinas en los pueblos analizados ocurría a edades muy tempranas. Casi el 70 por ciento de ellas se casaron antes de cumplir los 20 años de edad, mientras que sólo el 23 por ciento de sus contrapartes varones antes de esa edad lo habían hecho. Una vez casadas las mujeres generalmente tenían que vivir en la casa del esposo, donde tenía que someterse a la autoridad de su esposo y de sus suegros. En este nuevo contexto, los problemas de violencia sobre su madre que les tocó presenciar y con los cuales frecuentemente se solidarizaban, ahora podía ser aplicada contra ellas. Las suegras y las cuñadas, aunque no puede plantearse como regla general, no ofrecían esa solidaridad, por lo contrario, por extraño que pareciera, frecuentemente apoyaban la violencia de los maridos en contra de sus esposas.

En Morelos, cerca del fin del siglo XIX, en plena época pre-revolucionaria, los hacendados seguían considerando dos tipos de trabajadores en sus haciendas: “el indígena y el llamado de ‘razón’”.¹³ Según los hacendados, existían escuelas en haciendas y pueblos de Morelos.

en todas las haciendas había escuelas para niños y en algunas para niños y niñas separadamente. No obstante que los niños empezaban a trabajar desde temprana edad la gran mayoría sabía leer, escribir y contar [...] en la mayoría de los pueblos de Morelos hubo establecimientos de enseñanza primaria. Yo asistí a la inauguración de magníficos edificios en Cuernavaca y en Cuautla y de otros más modestos en las poblaciones de los alrededores del lugar en que trabajé: Jojutla, Tlaquiltenango, Xoxocotla, Tetelpa, Tlaltizapán.¹⁴

13 Ruiz de Velasco, Felipe, *Historia y evoluciones del cultivo de la caña y de la industria azucarera en México, hasta el año de 1910*. México, Publicaciones de “Azúcar”, S.A., Editorial Cultura, 1937. p. 323.

14 Ruiz de Velasco, *op. cit.* p. 299.

B. La educación pre-revolucionaria y pos-revolucionaria en Morelos

Los responsables de la educación en el país, sin embargo, consideraban que las escuelas rurales se encontraban abandonadas. Las cifras de analfabetismo confirmaban la percepción de estos últimos. Antes de iniciar la revolución, el 84% de los mexicanos eran analfabetos y se concentraban en el campo y los pueblos indígenas. A este efecto, en 1911 se emitió un decreto a través del cual se establecieron en todo el país las “escuelas de instrucción rudimentaria”, con las que se intentaba, según lo refiere Josefina Vázquez:¹⁵

...enseñar, principalmente a los individuos de la raza indígena a hablar, leer y escribir el castellano y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética.¹⁶

Las mujeres también estaban contenidas en las ideas y acciones de los liberales. Aunque se daba preferencia a los hombres, se consideraba que también la mujer debería de tener acceso a la educación, en virtud de, a pesar de no tener personalidad política, “la influencia que como madre tenía en la educación de los futuros ciudadanos”.¹⁷

Entre la efervescencia revolucionaria de la toma de la capital del país por Villa y Zapata (1914) y el periodo posrevolucionario, con Vasconcelos como Secretario de Educación Pública (1921-1924),¹⁸ México se reconoce como una élite “refinada” urbana de inspiración

15 Vázquez, Josefina, *Nacionalismo y educación en México*. México, El Colegio de México, 1975. p. 107.

16 Según lo cita Josefina Vázquez: Pani, Alberto: *Una encuesta sobre educación popular*. 1918. p. 304.

17 Vázquez, Josefina, *op. cit.* p. 60.

18 Secretaría de Educación Pública, *José Vasconcelos: textos sobre educación*. México, SEP/80. p. 24.

européa, “que juzga estúpido [al resto] del país porque no cree en la poesía”,¹⁹ y un 70% de analfabetas de una tradición rural oral enraizada en el pasado.

El proyecto de identidad y unidad nacional a través de la educación veía en los habitantes de los pueblos rurales, una carga a quien había que convertir a “la comodidad de la vida civilizada”.²⁰ El proyecto civilizador a través de la educación era además un proyecto ideológico. Según Raby, el propósito principal de la educación rural era eminentemente político con propósitos de generar una conciencia nacional y una lealtad política al régimen revolucionario. En esta concepción asimiladora, homogeneizadora y civilizadora de la educación, sin embargo, se producían muchas imprecisiones por este reduccionismo homogeneizador del centro del país. Por ejemplo, lo rural se asimilaba con lo indígena y las ciudades de provincia con lo rural. La razón era muy simple: el proyecto de unidad nacional no admitía diferencias. Vasconcelos se oponía al plan de Gamio, de proyectos especiales de mejoramiento y educación en base a una regionalización de pueblos indígenas, argumentando lo siguiente: “La política de educar al indio... según normas separadas de cualquier clase, no sólo es absurda entre nosotros, sino que resultaría fatal”.²¹ Estas “estandarizaciones o asimilaciones” se encontraban contenidas en los libros de texto, por ejemplo, en un libro de texto de *Historia Patria*, citado por Josefina Vázquez se observan estas asimilaciones entre lo rural y lo “indio”:

...cuando salimos de paseo al campo, nos encontramos con muchos hombres que labran la tierra. Estos hombres andan pobremente vestidos y generalmente viven en casas de zacate. A estos hombres que viven lejos de las grandes ciudades les llamamos indios.

19 Monsiváis, Carlos, Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX. En: *Historia General de México 2*. México, El Colegio de México. 1976, p. 1408.

20 Monsiváis, *op. cit.* p. 1418.

21 Citado por Monsiváis, *op. cit.* p. 1419.

Esta asimilación entre lo rural y lo indígena se justificaba ideológicamente sobre la premisa del déficit cultural de estas culturas. Como lo señala Josefina Vázquez, al citar a Alfonso Toro:

El indio americano imita con gran facilidad, pero difícilmente inventa.
Apegado a la rutina es poco o nada aficionado a las novedades.
Perezoso, flemático y disimulado, es fanático en política y en religión
y es capaz de dar la vida por sus dioses o por sus caudillos

A pesar de este proyecto hegemónico sobre la cultura de los pueblos rurales e indígenas, las cifras de acceso a la educación dan cuenta de que cambiaron varios aspectos de la educación rural. Especialmente por el papel que jugaron los maestros de las misiones culturales durante las primeras dos décadas del período posrevolucionario, de 1922 a 1940, época en la cual la educación rural haría una de sus mayores contribuciones a la historia de la educación en México. La educación escolarizada de las mujeres en esta época estableció una ruptura en dos ámbitos. Por una parte, la escuela logró penetrar paulatinamente hasta el ámbito doméstico. Por otra, las maestras de las misiones culturales, con su ejemplo, presentaban un modelo de participación social alternativo, un símbolo que fructificaría algunas décadas después, en otros aspectos, en la historia de la participación laboral femenina en México.

Algunos de los objetivos de la educación básica de esta época apuntaban a concientizar a los estudiantes sobre el papel de la mujer, sobre todo dentro de la familia. La reforma educativa de 1934 a 1940, además de presentarse como un instrumento ideológico de una campaña anticlerical, hacía hincapié en “facilitar las relaciones normales entre los hombres y las mujeres”, aunque juzgaba que esto podría ser logrado ofreciendo las oportunidades de capacitación a los dos sexos; lo mismo que debería de “enaltecer al niño, a la mujer y a las clases productoras desposeídas”.²²

22 Muñoz Izquierdo, Carlos, “Análisis e interpretación de las políticas educativas: el caso de México (1930-1980)”. En: Guillermo González Rivera y Carlos Alberto Torres (Coords.), *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. México, Centro de Estudios Educativos. pp. 389-445, 198.

En Morelos en esta época, 1930, la educación rural queda a cargo del gobierno federal y la urbana, a cargo del gobierno del estado de Morelos. En este año el 74.9% de la población de Morelos, según el IX Censo General de Población, era rural. En 1931 había registrados 7,560 estudiantes de primaria, de los cuales el 48.2% eran niñas. Para 1934, existían 60 escuelas en las 27 cabeceras municipales de la entidad de esa época, y 178 escuelas rurales y una misión cultural en los pueblos que no eran cabeceras de municipio. También existía una normal rural en el convento de Oaxtepec.²³ Para 1935, la educación primaria había quedado ya completamente a cargo del gobierno federal.²⁴ Las reformas al artículo 3o. constitucional que daban el carácter socialista a la educación no estuvieron exentos de oposición, se cita la muerte de un maestro por esa razón: la impartición de la educación socialista.²⁵ La concepción de la educación primaria rural con impactos más allá de los meramente escolarizados, permite que por medio de las escuelas se instalen un molino de nixtamal en Cocoyoc y otro en Tepetzingo, por gestiones de la normal rural y otra escuela rural.²⁶ En 1936, se reportaban 20,091 estudiantes de educación primaria en toda la entidad, de los cuales el 56.91% eran de escuelas rurales y el 46.64% eran mujeres (ver *Tabla 4*).

23 Informe que rinde el C. Vicente Estrada Cajigal, Gobernador Constitucional del Estado de Morelos ante la H. XXV Legislatura local sobre su gestión administrativa, desarrollada al frente del gobierno en el período comprendido del 1o. de enero al 31 de diciembre de 1931. Cuernavaca, Mor., mayo 4 de 1932, s/página, Capítulo III, Educación Pública. Informe que el C. Vicente Estrada Cajigal, Gobernador Constitucional del Estado de Morelos rinde ante la H. XXV Legislatura local sobre su gestión administrativa en el año de 1933. Cuernavaca, Mor., mayo 4 de 1934, p. 12 y apéndice, Dirección General de Educación.

24 Informe que rinde el ciudadano José Refugio Bustamante, Gobernador Constitucional del Estado de Morelos ante la H. Legislatura local sobre su gestión administrativa durante el lapso comprendido entre el 18 de mayo de 1934 al 31 de marzo de 1935. Cuernavaca, Mor., mayo 4 de 1935. p. 17.

25 Bustamante, *op. cit.* p. 18.

26 Bustamante, *op. cit.* 1935, p. 21.

En 1940, las escuelas rurales, que trabajaban conjuntamente con los comités de educación de los pueblos y los Comisariados Ejidales, tuvieron un rendimiento de sus parcelas de \$20,883. Esto, para tener una idea de su importancia, representaba un poco más del 10% del presupuesto educativo anual estatal y se ocupó para: la construcción y reconstrucción de edificios, y la adquisición de mobiliario y útiles escolares.²⁷ Durante 1943, el rendimiento de las parcelas escolares fue de \$119,447.19, cifra cercana a un 10% de los impuestos que se esperaba cobrar ese año por la producción de azúcar en el estado.²⁸ Las escuelas rurales, pues, se construían con la cooperación de los vecinos y, según los datos anteriores, contribuían significativamente a la manutención de su funcionamiento, lo mismo que en la satisfacción de algunos servicios públicos. Esto no ocurría así en las escuelas urbanas, donde el gobierno estatal se queja de esta falta de apoyo de los vecinos de las ciudades, como es el caso de Cuernavaca.

El acelerado crecimiento de la educación primaria en el estado tuvo sus frutos, especialmente entre las mujeres. Estas redujeron su tasa de analfabetismo de 73.6% al 60.6%. Sin embargo, el rezago educativo de la entidad arrastrado por la presencia de las haciendas desde la Colonia y después por la Revolución seguía siendo evidente. Los porcentos de analfabetismo del estado eran superiores a los nacionales. En 1940, el porcentaje de mujeres analfabetas mayores de 6 años de edad en la entidad era aun superior a su contraparte nacional del 53% (ver *Tabla 2*). Este rezago estatal sólo se revertiría 30 años después, entre la década de 1960 y 1970.

27 Informe del C. Coronel Elpidio Perdomo, Gobernador Constitucional del Estado de Morelos a la XXVIII Legislatura, Cuernavaca, Mor., mayo 4 de 1941, s/p, capítulo de Educación Pública.

28 Segundo Informe de Gobierno de la gestión gubernativa del C. Lic. Jesús Castillo López, Gobernador Constitucional del Estado de Morelos 1943-1944, mayo de 1944, p. 69.

Con la educación rural nacional a cargo del gobierno federal, la educación de los pueblos rurales de Morelos quedó sujeta a políticas nacionales, cuya meta era “la incorporación del indio” (a la cultura, a la civilización, etc.), en una época en que lo rural se asimilaba con lo indígena a tal grado que el departamento de cultura indígena se fundió con el de ‘Escuelas Rurales’.²⁹ Para 1943 existían 306 escuelas primarias urbanas y rurales atendidas por 675 maestros.³⁰

El control central de la educación rural de los pueblos de Morelos dificulta mucho distinguir la forma en que los pueblos rurales se apropiaron culturalmente de la educación escolarizada. Sin embargo, una de esas formas concretas de apropiación fue sin duda la cooperación de los Ayuntamientos y vecinos en la construcción de sus escuelas, otra era su inserción dentro de la actividad principal de los pueblos rurales, la agricultura.

En 1944, 124 escuelas primarias de la entidad contaban con parcelas escolares, las cuales eran cultivadas por alumnos, maestros y padres de familia. Para esta fecha además de seguir funcionando la Escuela Normal Rural de Oaxtepec, también existían el Centro de Capacitación Económica y Técnica de Mujeres Indígenas de Galeana y la Escuela Práctica de Agricultura.³¹

C. La homogeneización de las escuelas rurales: eficiencia homogeneizadora versus debilitamiento de la cultura campesina

En 1965, la historia de la educación rural en Morelos experimenta su mayor ruptura. Las escuelas rurales se habían transformado en escuelas “urbanas”. La educación primaria de la entidad sólo consideraba escuelas federales, estatales y centros de alfabetización. Las 265 escuelas primarias urbanas y rurales existentes en 1944 se habían

29 Sáenz, Moisés, *México integro*. México, FCE, 1982. p. 165.

30 Informe del C. Gobernador Constitucional del Estado de Morelos, Lic. Jesús Castillo López, mayo de 1943. p. 42.

31 Segundo Informe de la gestión gubernativa del C. Lic. Jesús Castillo López, Gobernador Constitucional del Estado de Morelos, 1943-1944, mayo de 1944.

transformado en 338. Sin embargo, era difícil caracterizar la cobertura de la educación de los pueblos rurales a través de las escuelas primarias. Probablemente, debido a los procesos de reprobación y deserción escolares, lo mismo que la cobertura de aquellos niños que nunca pudieron asistir a la escuela. Los Centros de Alfabetización, que aparecieron con mucho fuerza desde la década pasada seguían siendo importantes, su número era de 318 y a él asistían 7,215 niños entre 6 y 14 años de edad. Otra de las transformaciones de la educación primaria en los pueblos rurales de Morelos se desarrolló a través de las “escuelas de concentración”. Estas escuelas se crearon para permitir a los niños de poblados con primarias incompletas terminar sus estudios elementales. En 1964, 7,326 niños terminaron su primaria en este tipo de escuelas.³² El crecimiento de las escuelas secundarias también es uno de los fenómenos que comienza a cobrar relevancia en la vida de los pueblos de Morelos. Varias de las ciudades del estado se convierten en núcleos a los que acuden los niños de los pueblos circunvecinos. En 1969 había 12 escuelas secundarias en el estado, ocho de las cuales se ubicaban en municipios típicamente rurales de esa época.³³

Esta transformación de la educación rural, de la concepción desarrollada durante las dos décadas que siguen a la muerte de Zapata, marca el fin de una época en Morelos y el inicio de otro tipo de educación básica para los pueblos rurales de Morelos. Esta ruptura se instituye con la obligatoriedad de los libros de texto gratuitos en 1960. A partir de estos libros se requirió que la enseñanza fuera igual en las escuelas urbanas y las rurales. Lo mismo se señaló para los

32 Primer Informe de Gobierno que rinde ante la XXXVI Legislatura del Estado el C. Gobernador Constitucional Lic. Emilio Riva Palacio M., 1965, Cuernavaca, Mor. pp. 32-34.

33 Considerándolos así porque el porcentaje de la población económicamente activa era superior al promedio estatal. Entre ellos se encontraban Mazatepec, Tlaquitenango, Temixco, Emiliano Zapata, Jiutepec, Villa de Ayala y Tepalcingo. Desde luego, con la construcción de la CIVAC (Ciudad Industrial del Valle de Cuernavaca), Temixco, Emiliano Zapata y Jiutepec se harían parte de la zona metropolitana de Cuernavaca.

niños indígenas, sólo que aquí se permitió que maestros que dominaran la lengua indígena respectiva condujeran gradualmente a los niños hacia el dominio del idioma español. En el último informe del presidente Adolfo López Mateos se afirmaba que se habían distribuido 114 millones de libros de texto.

La homogeneización de la educación primaria rural y urbana a través de los libros de texto gratuitos hizo más eficiente a la educación rural que a la urbana. Entre 1958 y 1964 la eficiencia terminal de la educación primaria urbana creció a una tasa anual de 3.62% —al incrementarse del 32.9% al 40.7%— mientras que la eficiencia terminal de la educación rural lo hizo a una tasa anual de 16.29%.³⁴ En las escuelas primarias rurales esto significó que para 1964 seis niños de cada 100 que ingresaban a primer año terminaban su educación primaria, cuando en 1958 lo hacían sólo dos niños de cada 100.³⁵ Este incremento en el nivel de la eficiencia de la educación rural marca seguramente el impacto del cambio de política educativa, pero aún mantenía una brecha enorme entre la mayor eficiencia de la educación primaria urbana y la rural.

Para 1971, la eficiencia terminal de la educación primaria urbana era del 60.5%, mientras que la rural sólo había crecido hasta el 14.7%. La eficiencia terminal de la educación primaria rural de Morelos, sin embargo, presentaba una situación notablemente superior al promedio nacional: la eficiencia terminal de estas escuelas en Morelos, 33.9%, era la más alta de todas las escuelas rurales del país, aunque todavía 20 puntos porcentuales distantes de sus contrapartes urbanas, 53.3%. Desafortunadamente no se dispone de información específica para las mujeres. Sólo sabemos que en esa fecha existían 1,249 escuelas primarias y 1,019 de ellas, 82%, eran rurales.³⁶

34 Muñoz Izquierdo, Carlos, "Secretaría de Educación Pública: la educación pública en México 1964-1970". En: *Revista del Centro de Estudios Educativos*. 1971, vol. 1, No. 2. pp. 117-122.

35 La tasa exacta es 8.56%.

36 Del Camino, Isidoro y Jorge Muñoz B., "La alfabetización y la enseñanza primaria en México en 1971". En: *Revista del Centro de Estudios Educativos*. 1973. Vol. III, No. 1. pp. 137-166.

Entre 1950 y 1990, la asistencia de los niños entre 6 y 14 años de edad en Morelos se cuadruplicó. En 1950, 23 de cada 100 niños de estas edades acudían a la escuela, mientras que en 1990 lo hacían 89 de cada 100. Este último porcentaje era ligeramente superior al promedio nacional. El mayor crecimiento se experimentó entre 1950 y 1970, cuando dicho índice se duplicó. En las últimas dos décadas, el porcentaje de niños asistiendo a la primaria creció sólo 32.5 puntos porcentuales.

En lo que respecta a la escolaridad rural conviene destacar que, al parecer, fue más impulsada durante las décadas de los cincuenta a setenta, pues para 1970 un buen número de municipios rurales —Tlayacapan, Tlalnepantla, Huitzilac, Jantetelco— se encontraban por encima del promedio estatal de asistencia a la escuela primaria. Aunque algunos municipios tradicionalmente rurales seguían por debajo del promedio estatal, como Tetela, Tepalcingo, Ayala, Axochiapan. La comparación de los niveles de asistencia a la primaria por sexo mostraba patrones tradicionales en los municipios con mayores niveles de asistencia a la primaria, es decir, los niveles de asistencia de los niños era superior al de las niñas, por ejemplo:

en Tlayacapan 65.1% *versus* 62.3%,
Huitzilac 64.6% *versus* 60.9%,
Zacualpan 64.1% *versus* 56.9%,
Yautepec 62.8% *versus* 62.4%,
Tepoztlán 62.2% *versus* 61.2%,
Zacatepec 61.5% *versus* 59.8%,
Cuernavaca 60.0% *versus* 58.5% y
Jojutla 59.8% *versus* 57.3%.

Sorprendentemente, sin embargo, entre los municipios con los menores niveles de asistencia a la primaria llega a presentarse un fenómeno curioso: las niñas entre 6 y 14 años de edad asistían a la primaria en una mayor proporción que los niños. Este fenómeno se presentaba en:

Emiliano Zapata 55.6% *versus* 54.7%,
Puente de Ixtla 54.2% *versus* 48.0%,
Xochitepec 53.7% *versus* 51.8%,
Miacatlán 51.7% *versus* 50.4%,
Ayala 48.7% *versus* 48.4% y
Axochiapan 44.9% *versus* 43.5%.

Esta situación es importante para destacar el papel precursor de las mujeres en ciertos cambios culturales y que ello llega a darse en situaciones de subordinación familiar y de carencia de recursos económicos.

Para 1990, Morelos se presenta con características dicotomizadas de una concentración urbana y de industrial y de servicios en tres núcleos, después de haber iniciado, de manera tardía en el contexto nacional, su industrialización y su incorporación al desarrollo educativo escolarizado. Con una peculiaridad que le fue dada por su papel protagónico durante la Revolución, y con un germen arrastrado desde la "prehistoria" de las haciendas y la colonización española. Por ello se desarrolla de manera tardía pero muy acelerada, al grado de haber crecido industrial y educativamente a un ritmo mayor que el promedio nacional. El resultado de esto y de la gran inversión federal en servicios públicos básicos, entre ellos el hecho en la educación escolarizada, dio como resultado el crecimiento de tres núcleos urbanos con una población entre 15 y más de 100 mil habitantes y que concentran: Cuernavaca y su zona conurbada (Jiutepec, Emiliano Zapata, Temixco, Acatlipa); Cuautla-Yautepec; y Jojutla-Zacatepec-Tlaquiltenango (cabecera municipal). De estas localidades, tan sólo Cuernavaca, Cuautla y Jiutepec contenían, para 1990, al 40% de la población total de la entidad. En el otro extremo, sin embargo, de las 721 localidades que existen en Morelos, 644 eran menores de 2,500 habitantes, aunque en ellas habitaba el 14% de la población estatal.

Cabe precisar, sin embargo, que la concentración urbana y la dispersión poblacional del estado de las últimas tres décadas fue tan sólo un efecto de las políticas estatales instrumentadas en materia económica. La creación de la Ciudad Industrial del Valle de Cuernavaca (CIVAC, 1963-1967), junto con los incentivos fiscales ofreci-

dos a las empresas, hizo que se establecieran allí más de 60 empresas (Química, Químico-Farmacéutica y Automotriz) de gran tamaño entre 1960 y 1980. Estas empresas se vinieron a agregar a otras que se habían establecido ya en periodos anteriores en las inmediaciones de CIVAC, una de cementos en Jiutepec, y otras textiles y de cerámica establecidas en Cuernavaca. Amén de los ingenios azucareros existentes en la entidad desde hace más de 50 años, de los cuales sobreviven, para 1993, el de Zacatepec y el de Casasano.

En este cuadro, la contribución del sector industrial³⁷ al Producto Interno Bruto (PIB) creció del 26.4% en 1970 al 35.4 en 1980, a la par que su contraparte del sector agropecuario disminuyó del 20.6% al 11.3%. Del sector industrial, la industria manufacturera, para 1980, era la que más contribuía al PIB, con un 22.4%. Esta creció a un ritmo anual del 3.31%, más del doble del crecimiento promedio anual nacional. Estas tendencias se mantuvieron aún entre 1980 y 1990, aunque, como en el resto del país, a un ritmo mucho menor, pues resintieron la crisis económica. Para 1990, el sector manufacturero contribuía con el 23.1% y el sector agropecuario sólo con el 9.1%. El sector terciario, comercio y servicios, surge con fuerza dentro de la economía del estado. Esto se puede apreciar en la ocupación que proporcionaban cada uno de los sectores a la población. Para 1990, el sector primario y el secundario contribuían con el 20.8% y 28.5% respectivamente, mientras que el sector terciario lo hacía con el 50.6%.

Para 1990, la asistencia a la escuela primaria de los niños entre 6 y 14 años de los municipios de Morelos³⁸ era muy similar tanto para niños, 88.9%, como para niñas, 88.8, y se encontraba ligeramente por arriba del promedio nacional, 85%. Aunque la gran mayoría de los municipios rurales se encontraba por debajo del promedio estatal de asistencia a la primaria, 88.9%, la educación secundaria se había incrementado notablemente. Entre 1970 y 1990,

37 Manufactura, minería, construcción, electricidad.

38 Aquellos municipios cuya población económicamente activa dedicada a la agricultura rebasaba el promedio estatal, 24 de los 33 municipios de Morelos.

la proporción de niños de 11 a 14 años de edad asistiendo a la secundaria en todo la entidad casi se quintuplicó, creció de 5.6% al 26.9%; pero en los municipios rurales llegó a crecer hasta 10 veces, aun en los municipios más pobres; como en Tetela del Volcán, donde se incrementó de 1.1% al 24.2%. Incluso para las mujeres, 26.9%, quienes ahora mantenían un nivel superior de asistencia que los hombres; 25.7%.

En Puente de Ixtla, sin embargo, donde se encuentra la comunidad rural estudiada, la proporción de mujeres entre 11 y 14 años de edad que asistían a la secundaria, 24.8%, era menor que la de los hombres, 31.3%. La gran heterogeneidad de los pueblos rurales y la combinación de elementos “modernos” y rurales o tradicionales, sin embargo, exige que profundicemos en los significados y valores que la masificación de la educación básica representa para los pueblos rurales, para comprender cómo se han apropiado de ella y se han inscrito en los cambios que ha experimentado su región y el país.

Obras consultadas

- Calderón de la Barca, Frances Eskime, *Life in Mexico: the Letters of Fanny Calderon De La Barca*. Garden City, New Jersey, Doubleday, 1970.
- Castrejón Díez, Jaime y Marisol Pérez Lizaur, *Historia de las universidades de provincia*. México, SEP, 1976. 2 Vols.
- García Canclini, Néstor, "La crisis teórica en la investigación sobre Cultura Popular". *Cuadernos de la Casa Chata*, 160 . pp. 68-96.
- Krauze, Enrique y Jean Meyer, *Historia de la Revolución Mexicana: la reconstrucción económica 1924-1928*. Vol. 10. México, El Colegio de México, 1978.
- Monroy, Guadalupe, Los gobiernos de la Revolución: su política educativa 1910-1940. En: *Extremos de México*. México, El Colegio de México, 1971. (Estadística de escuelas religiosas en México durante esta época).
- Monsiváis, Carlos, "Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX". En: *Historia General de México 2*, México, El Colegio de México, 1976. p. 1408.
- Raby, David L. "Ideología y construcción del Estado: la función política de la educación rural en México: 1921-1935. En: *Revista Mexicana de Sociología*, 1989, Año 51, Núm. 2. pp. 305-320.
- Schmelkes, Sylvia, "El Centro de Estudios Educativos y la educación en el medio rural". En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1988. Vol. XVII, Núm. 3-4. pp. 35-80.
- Staples, Anne, "Panorama educativo al comienzo de la vida independiente". En: Josefina Vázquez, Dorothy Tanck de Estrada, Anne Staples y Francisco Arce Gurza, *Ensayos sobre la historia de la educación en México*. México, El Colegio de México, 1981. pp. 115-170.
- Tanck de Estrada, Dorothy, *La educación ilustrada 1786-1836; educación primaria en la ciudad de México*. México, El Colegio de México, 1977.
- , "Tensión en la Torre de Marfil. La educación en la segunda mitad del siglo XVIII mexicano. En: Josefina Vázquez, Doroty Tanck de Estrada, Anne Staples y Francisco Arce Gurza, *Ensayos sobre la historia de la educación en México*. México, El Colegio de México, 1981. pp. 23-113.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, "Análisis e interpretación de las políticas educativas: el caso de México (1930-1980)". En: Guillermo González Rivera y Carlos Alberto Torres (Coords.), *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. México, Centro de Estudios Educativos, 1981. pp. 389-445.
- González, Humberto, "La educación, el municipio y el Estado". En Brigitte Boehm de Lameiras, *El municipio en México*. Zamora, Michoacán, El Colegio de Michoacán, 1988. pp. 585-600.

Apéndice

Tabla 1**Evolución de tasas de analfabetismo por sexo en México: 1930-1990**

	1930	1940	1950	1960	1970	1980	1990
Hombres	0.51	0.45	0.32	0.27	0.26	0.14	0.10
Mujeres	0.58	0.53	0.38	0.33	0.31	0.20	0.15

Fuente: Censos Generales de Población y Vivienda.

Nota: Hasta 1980 las tasas de analfabetismo consideran a la población de 6 años de edad o mayores; en 1990, estas tasas se consideran para los mayores de 15 años de edad.

Tabla 2**Tasas de analfabetismo de mujeres y totales de 1930 a 1970 en Morelos**

	1930	1940	1950	1960	1970
Mujeres analfabetas	73.65	60.68	41.25	42.02	24.34
Analfabetismo total	67.67	55.90	38.98	39.00	21.30

Tabla 3

Evolución de escuelas primarias urbanas y rurales en el estado de Morelos: 1943-1956

	1934*	1937*	1939	1940	1943**	1944**	1956
Urbanas	27	34	42 ^{1/}	58		43	
Rurales	178	209	198	196		222	
Kinders		44				44	
Art. 123		2		1		1	
Particulares		3		3		3	
Nocturnas						93	
Total		292			306	363	312 ^{2/}

Fuente: * Informes de Gobierno de J.R. Bustamante ante la XXVII Legislatura Local, mayo de 1937 y 1938.

** Informes de Gobierno de Jesús Castillo López.

Notas: 1/ Constituidas en 27 escuelas urbanas y 25 seminurbanas. En esta época también existía una escuela industrial para señoritas en Cuernavaca y tres escuelas secundarias, en Cuernavaca, Jojutla y Cuautla. Esta última se fundó en el año escolar 1939-1940 con la cooperación de los vecinos de la ciudad.

2/ A esta cifra deben agregarse 311 Centros de Alfabetización, de los cuales 238 son sostenidos por un Comité Estatal de la Campaña de Alfabetización (Quinto Informe de gobierno 1956-1957, General Rodolfo López de Nava).

Tabla 4

Inscripción en escuelas primarias y jardines de niños para 1936 en Morelos

	Cifras absolutas			Cifras relativas	
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Urbanas	3645	3167	6812	53.51	46.49
Semi ur.	774	594	1368	56.58	43.42
Rurales	5986	5436	11422	52.41	47.59
Particulares	218	88	306	71.24	28.76
Rur. 123	87	76	163	53.37	46.63
Jardines urbanos	452	531	983	45.98	54.02
Jard. semi urbanos	125	155	280	44.64	55.36
J. rurales	234	244	478	48.95	51.05
Total	11,521	10,291	21,812		

Fuente: Informe de Gobierno de Refugio Bustamante del año de 1936, p. 13.

Tabla 5**Evolución de la educación primaria en Morelos 1965-1989**

	1965	1967	1974	1976-77	1980-81	1989
Escuelas primars	338		385			757
Federales	240					
Estatales	72					
Particulares	26					
Matrícula	98699	103935	143473	192316	238551 ^{1/}	200861 ^{2/}
C/Parcela	171					
Rendimien.	474111					
C/Alfab.	318					
Matrícula	7215					

1/ Esta cifra contiene a los niños de preescolar.

2/ Si agregáramos a los niños que asisten a educación preescolar, 42,182, tendríamos 243,043 niños asistiendo a la escuela primaria y preescolar en la entidad.

III. EL PUEBLO

A. *El escenario*

El pueblo se encuentra en las faldas del Cerro Frío, al sur del estado de Morelos, muy cerca de los límites con el estado de Guerrero, aproximadamente a 45 kilómetros de la capital del estado. Su ubicación limítrofe política y geográfica, al final de la entidad y al pie de la sierra, ha sido importante en su historia social y económica. El pueblo ha sido receptor de inmigrantes guerrerenses desde sus orígenes y los recursos naturales de la sierra le han provisto de canteras —de yeso, cal y piedra— y de mantos acuíferos para consumo familiar y para el riego de alguna parte de sus tierras. Los escurrimientos acuíferos anuales superficiales de la sierra proporcionan agua suficiente para almacenarla en una presa durante todo el año. Esta presa que está a la entrada del pueblo, donde se cultivan peces, es una de las pocas que existen en la entidad. Otros escurrimientos subterráneos se transforman en dos manantiales, que abastecen de agua a varias colonias del pueblo, o en pozos artesianos.

A una altura de 970 metros sobre el nivel del mar, el pueblo se localiza entre 18° 29' de latitud y 99° 16' de longitud.¹ El clima del pueblo es cálido con lluvias en verano y una "marcha media anual de la temperatura tipo ganges",² 26.6°C,³ con una temperatura mínima de 23.9°C en diciembre y una máxima de 30.0°C en mayo.

- 1 Secretaría de Asentamientos Humanos y Obras Públicas, *Carta del Estado DETENAL, Cartas E1469 y E1479*. Gobierno del Estado, Unidad General de Planeación, SAHOPE, Centro SAHOP 16.
Existe otro rango de longitud en la localización del pueblo, de acuerdo con los datos de Salvador Aguilar (1990), el pueblo se localizaría entre 98°30' y 99°12'30".
- 2 Aguilar Benítez, Salvador, *Dimensiones ecológicas del estado de Morelos*. Cuernavaca, UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, 1990. Mapa climático, Altimétrico, de uso de suelo y vegetación.
- 3 Guerrero González, Manuel Antonio, *Suelos agropecuarios del estado de Morelos. Producción y rendimientos*. Cuernavaca, UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, 1993. p. 161.

Las lluvias de verano constituyen el 59.7% de la precipitación media anual (912.7mm) y si agregamos las de mayo y octubre comprenden el 96.1% de dicha precipitación. Según el INEGI⁴ esta precipitación y su distribución permite tener una humedad de la tierra para una cosecha anual. La carta del uso del suelo y vegetación de su localización ubica al pueblo con agricultura de temporal, al norte; pastizal inducido al noroeste; con bosque de encino al sur y suroeste; y con selva baja caducifolia al sureste.

Como muchos de los pueblos de Morelos ubicados en las laderas de grandes cerros, las barrancas dividen el pueblo. Dos de ellas, sólo lecho de corrientes de agua durante la época de lluvias, enmarcan el centro del pueblo y lo delimitan de las colonias. El centro tiene su núcleo en una plaza central, la cual contiene el zócalo sombreado de laureles de la india, una construcción que alberga en la parte superior la Ayudantía Municipal, la Comisaría Ejidal y las oficinas de la Caja Popular; debajo de éstas hay un pequeña cárcel con un diablo en la puerta de herrería. Detrás y a un costado del edificio de las autoridades municipales se encuentra la entrada de la iglesia, cuya construcción en ladrillo rojo, y no en piedra, denota su edificación reciente de sólo hace algunas décadas. Esto también la distingue de las iglesias construidas durante la Colonia y habla de la joven historia del pueblo. El resto de la plaza, al norte y al este contiene comercios y algunos otros puestos como los de una plaza o un mercado. Uno de los espacios de la plaza hace las veces de cancha de volibol.

Las calles del centro, primero empedradas y recientemente pavimentadas en plena crisis económica del resto del país, fueron trazadas, según los viejos del pueblo, por unos ingenieros que ellos mismos contrataron. La calle Este adyacente al zócalo, que sirve de terminal a los microbuses que comunican cotidianamente al pueblo con pueblos y ciudades vecinas, conduce a lugar donde se encuentran las veintitantas pequeñas fábricas de yeso al sur del pueblo. El pavimento termina en la barranca donde se inician las fábricas y la tranca del camino de terracería a Coaxitlán. Varias de las madres

4 *Op. cit.* Guerrero. p. 162.

entrevistadas a profundidad vivieron en esos campos durante su niñez, antes de tener la necesidad de mudarse al pueblo para poder ir a la escuela.

En esta misma calle, entre el zócalo y la barranca se encuentra el Centro de Salud dependiente de la misma Secretaría. Este Centro, fundado en la década de los sesenta, sirve también como casa habitación del médico, quien recién graduado cumple con la residencia de un año, uno de los requisitos de su carrera. Aunque existe alguna cama, el centro realmente es sólo un consultorio donde el médico presta sus servicios con la ayuda de una enfermera.

En otra de las calles adyacentes al zócalo, la del sur que corre de este a oeste, se encuentra la escuela primaria más antigua del pueblo, exactamente enfrente a la iglesia y a su viejo local, ahora parte del atrio. En la esquina contraria de esta misma calle se encontraba la caseta de servicio telefónico, ahora reubicada unas calles al norte.

En uno de los costados de la escuela se encuentra otra de las calles adyacentes a la plaza central del pueblo. Esta calle, que corre de sur a norte, en dos cuadras llega a la otra barranca y a la plaza de toros del pueblo, donde cada septiembre se celebran corridas como parte de la fiesta principal del pueblo. La plaza de toros no es un simple corral, es una construcción muy sólida con ruedo y gradas de concreto.

La calle adyacente al norte de la plaza conduce, unas cuadras abajo hacia el este, a la terminal de autobuses de primera clase que comunica diariamente al pueblo con la capital del estado y del país.

El pueblo contaba hasta hace unos años con tres escuelas más. Una primaria en la colonia del suroeste del pueblo, una secundaria técnica a la entrada del pueblo, en una colina frente a la presa, y una preparatoria dependiente de la Universidad del estado, a un costado de la secundaria. La preparatoria, sin embargo, fue cerrada debido a la falta de estudiantes.

Existen también dos campos de fútbol: el más antiguo se encuentra en la colonia del sureste y otro que se construyó recientemente junto a la presa. Se celebra un campeonato de fútbol durante

todo el año y existen partidos anuales, como parte de los festejos de septiembre, especialmente entre aquéllos que trabajan en Chicago (y Los Angeles) contra quienes viven en el pueblo.

La vida económica de los habitantes del pueblo gira en torno al ejido —aunque de una forma un poco distinta que en otros pueblos de Morelos— y la emigración a los Estados Unidos. Sólo un 24.8% de las familias entrevistadas en 3 de las cinco colonias del pueblo, respondió poseer tierras para el cultivo. De ellos, el 62.3% vive en el centro del pueblo, un 28.3% vive en la colonia del suroeste, y sólo un 9.4% en la colonia del sureste. El ejido también proporciona trabajo a los habitantes del pueblo: de manera directa, mediante las canteras de yeso y una fábrica de cal que el ejido posee y administra; de manera indirecta a través de las fábricas de yeso, que son de propiedad familiar y contratan directamente a sus trabajadores, pero el ejido les provee de la piedra de sus canteras. Algunos habitantes del pueblo se dedican a transportar la piedra de las canteras a las fábricas de yeso, como choferes o cargadores (macheteros).

El espacio físico del pueblo comprendía 103.5 hectáreas en 1970⁵ y sus terrenos ejidales 1500 hectáreas aproximadamente (según el Comisariado Ejidal) para 187 ejidatarios con una extensión promedio de 8 hectáreas por ejidatario. La mitad de estas hectáreas se ocupan como agostadero y la otra para siembra. Un año se siembra del lado oriente y otra del poniente. La mayor parte de las tierras se ocupan para sembrar sorgo (70%) y el resto para maíz (30%). Estas cifras aproximadas hacen sentido si consideramos que muchos de los ejidatarios crían ganado. En cualquier caso, la producción agrícola del pueblo es distinta a la que predomina en el municipio del que forma parte. En el ciclo primavera verano de 1988 la cosecha del sorgo cubrió 35.9% de la superficie y el maíz grano, 29.8%,⁶ el resto fue dedicado a otros cultivos.

5 Gobierno del Estado, Unidad General de Planeación, SAHOPE, Centro SAHOP 16, *Clave plano 17.017.0007*, p. 1564.

6 Guerrero, *op. cit.* p. 169.

B. La llegada de Guerrero

Yo ví formar este pueblo. Eran 25 casitas y eran puras casitas de palma y de zacate. Porque los legítimos de aquí, los criollos, son poquitos. Somos más los de fuera. Ellos invitaban para que se vinieran a asentar. Nosotros vimos que estaba bonito, que había agua. Así fue como vino creciendo el pueblo.

(Don Pedro, nacido en Zicapa, Gro., llegó al pueblo en 1936.)

La historia del pueblo se encuentra íntimamente ligada al vecino estado de Guerrero. Sus fundadores no son indígenas, por el contrario, sus características étnicas, lo mismo que otras definiciones que ellos hacen de sí mismos los coloca con raíces hispanas cercanas, observables físicamente,⁷ pero sus habitantes más antiguos se llaman a sí mismos *criollos* para distinguirse de los inmigrantes más recientes.

Los fundadores del pueblo se encuentran aquí desde antes de la Revolución y es probable que cientos de años antes, el pueblo haya sido una de las "estancias" de medieros o agricultores, frecuentemente arrendatarios de la hacienda de San Gabriel. En las estancias se criaba alguna clase especial de ganado, a cargo de unas cuantas familias de origen hispano. Otra razón que los coloca con algún origen hispano cercano es la relación que mantuvieron en diversas épocas con Buenavista, poblado que según cuentan fue un leprosario y contuvo la formación de familias mestizas. Con Buenavista se renovaron fuertemente sus relaciones durante la Revolución al tomarse como refugio.

Los inmigrantes recientes llegaron aquí hace menos de cincuenta años —después de la Revolución— y también tiempo después. Todos, afirman haber llegado del estado de Guerrero. Los criollos, cuya mayoría viven en el centro del pueblo, son generalmente blancos; los inmigrantes recientes tienen claros rasgos indígenas y viven en las orillas, especialmente en dos colonias del

7 Brígida Von Mentz distingue entre pueblos de indios, mulatos y mestizos en el Morelos del siglo XIX.

sur, la Santana y la Zapata. Todos, hablan español, aunque los acentos de los viejos denotan ambos orígenes “criollo” e indígena. Los acentos de los niños ya han sido homogeneizados por la escuela.

El lugar de nacimiento de las madres de familia encuestadas es indicativo del origen de las familias y de su inmigración reciente al pueblo. Sólo la mayoría de las madres de familia del centro de la ciudad son nacidas en el pueblo (ver *Tabla III.1*)

Tabla III.1

Lugar de nacimiento de la madre por colonia

Lugar de nacimiento	Colonia		
	Sureste	Suroeste	Centro
Del pueblo	30	35	60
De la entidad	13	13	18
Guerrero	47	43	17
Otra entidad	10	9	5
	100	100	100

Cifras en porcientos.

El lugar de nacimiento de las madres de familia también es indicativo de los niveles de escolaridad alcanzados. Las madres de familia que nacieron en el pueblo tuvieron mayores oportunidades de asistir a la escuela que sus contrapartes nacidas en Guerrero (Ver *Tabla III.2*).

Tabla III.2

Lugar de nacimiento de la madre y nivel de escolaridad

Lugar de nacimiento	Años de escolaridad	
	Cero - cinco	seis o más
Del pueblo	20	62
De la entidad	10	18
Guerrero u otra entidad	70	20
	100	100

Cifras en porcientos.

El pueblo participó en la Revolución Zapatista, aunque por alguna razón divididos: unos fueron zapatistas, otros carrancistas. Como resultado el pueblo fue quemado cuando menos en un par de ocasiones y se reconstruyó más arriba, en las laderas del Cerro Frio. Durante la Revolución muchos se escondían en los cerros, pero cuentan que mujeres y niños se escondieron cruzando el cerro, en Buenavista. En cualquier caso, este era un buen refugio, pues los pobladores de Buenavista también relatan orgullosamente que ellos no dejaron entrar a un General Zapatista originario de Amacuzac. Los viejos de Buenavista cuentan que las negociaciones con los zapatistas, de darles maíz y otros alimentos, se mantuvieron hasta que los zapatistas exigieron mujeres además de los alimentos que se les proporcionaban. Incluso, otro oficial zapatista de alto rango fue a esconderse a Buenavista, aunque finalmente se negoció su entrega.

Al término de la Revolución, como el resto de Morelos, el pueblo inició su repoblación y creció a un ritmo acelerado, el mayor en su historia. (Ver *Tabla III.3*).

Tabla III.3

Evolución de la población

Año	Población	% Inc. anual
1922	860	
1960	2,595	5.30
1970	3,767	4.51
1980	4,729	2.55
1990	6,511	3.76

La historia posrevolucionaria del pueblo tiene dos momentos fundamentales, la asignación de su ejido y la asignación del derecho de explotación de las canteras al ejido. Otro momento no menos importante fue la construcción del puente sobre el río Amacuzac, en el cruce de La Fundición-Tehuixtla, pues desde ese momento se abrió la comunicación por carretera al resto de la entidad.

La asignación del ejido al pueblo se hizo en dos fases, pues el pueblo, por sus orígenes y la falta de una comunicación adecuada terrestre se identificaba más con el estado de Guerrero, especialmente con Huitzuco y Buenavista. Por ello acudieron al gobierno de esa entidad para conseguir su primera asignación ejidal, a través de la cual, el 6 de Septiembre de 1920 se asignaron 1552 hectáreas, “que se tomaron de la Hacienda de San Gabriel, para repartirse entre 194 jefes de familia, a razón de 8 hectáreas cada uno”. Una vez aclarada la jurisdicción del estado de Morelos sobre el pueblo y la mencionada hacienda, se dictó una nueva resolución, el 8 de Noviembre de 1926, de acuerdo con una nueva delimitación que incluyó terrenos cerriles y forestales.

La asignación de los derechos de explotación de las canteras al ejido fue también producto de un litigio entre los ejidatarios y un particular. En una asamblea celebrada en la primera mitad de la década de 1930, la gente del pueblo decidió enviar un representante ante el gobernador del estado, Jesús Castillo López (1942-1946), quien asignó un abogado para el litigio. Finalmente, el litigio se resolvió en favor del ejido y desde entonces explotan las canteras de yeso y, más recientemente, las canteras de cal.

En la historia del pueblo, la escuela sólo fue federalizada, pues a diferencia de Xoxocotla, pueblo indígena vecino del mismo municipio, la escuela existía ya financiada por los habitantes del pueblo. Los más viejos del pueblo cuentan que cuando el pueblo era sólo una cuadrilla y en él se asentaban algunos capataces de la Hacienda, ésta pagaba maestros para los niños de esas familias. La escuela primaria pública más antigua fue abierta pocos años después de terminada la Revolución, en 1926. Las otras dos escuelas de educación básica fueron abiertas en 1970, la primaria de la colonia Suroeste, y en 1971, la secundaria técnica. La secundaria, al igual que la primera escuela primaria, se había establecido a través de la cooperación de los habitantes del pueblo y fue hasta después que se federalizó. En 1978, también se estableció una escuela preparatoria por parte de la Universidad del estado, en una época en que una persona originaria del pueblo llegó a ser rector de esa universidad. Su origen probablemente

también determinó su cierre, pues no hubo la asistencia de alumnos que las familias hubieran deseado: cerca de diez años después tuvo que cerrarse por falta de alumnos.

Tabla III.4

Asistencia a la primaria entre 6 y 14 años de edad

Lugar	1970	1980	1990
Morelos	56.7	87.8	89.0
Municipio	55.3	n.d.	85.4
Pueblo	59.2	n.d.	84.1

Cifras en porcientos

IV. LA TRADICION FAMILIAR

El escenario histórico que acabamos de describir alberga a las ocho madres de familia, cuya vida cotidiana y tradición se narran en este capítulo. Las historias de vida de estas mujeres, entrevistadas durante dos años, articulan su experiencia como niñas asistiendo a la escuela y trabajando en el campo, en la transición hacia la formación de una nueva familia, en el embarazo y crianza de sus hijos y en el análisis de la escuela y el futuro de sus hijos.

Estas madres de familia, metodológicamente nuestras informantes de estas formas de vida, son prototipo de las 212 madres de familia —entre 15 y 49 años de edad que criaban al momento de la entrevista algún niño menor de 5 años— de las tres colonias que, fungieron como estratos. Nuestras informantes viven en cada una esas tres colonias y son representativas de los niveles de escolaridad, los niveles socioeconómicos y los servicios básicos a los que tienen acceso, como agua entubada y drenaje.

Aunque ya se han utilizado algunos datos de la encuesta y de las entrevistas etnográficas —especialmente por lo que se refiere a la historia oral del pueblo— conviene precisar algunos otros datos de esa encuesta y de otras evaluaciones formales que se desarrollaron en esta investigación. Esto nos ayudará a delimitar los alcances y limitaciones del estudio.¹

La muestra por conglomerados cubrió aproximadamente el 70% de las madres de familia con las características mencionadas. Con ello se entrevistaron, al final: 77 madres de familia del Centro de pueblo, entre 15 y 49 años de edad, que criaban cuando menos un niño menor de 5 años de edad al momento de la entrevista; 46 de sus contrapartes de la colonia del sureste; y 85 del suroeste. Nuestras informantes viven en esas colonias y se encuentran en esos rangos de edades, aunque fueron seleccionadas atendiendo a la media del nivel de escolaridad de sus respectivas colonias.

1 Agradezco a Sylvia Schmelkes la recomendación en este sentido, además de otras valiosas recomendaciones hechas en este libro en su carácter de dictaminadora.

También se aplicaron a una submuestra de 110 madres de familia: pruebas de comprensión de lectura y de anuncios en radio; evaluaciones del desarrollo nutricional del niño más pequeño; una evaluación del uso de definiciones formales y la narración de un episodio de la enfermedad más reciente del niño. Aunque debe destacarse que la base de la narración de este capítulo son las historias de vida de nuestras informantes. La encuesta y las evaluaciones formales se utilizaron sólo de manera complementaria y para delimitar las condiciones de acceso a recursos materiales y culturales por parte de las familias.²

A. La niñez en el campo: el trabajo y la escuela

La niñez de las madres de familia que no fueron a la escuela no fue diferente de aquellas que si lo hicieron. Tanto unas como otras tuvieron que trabajar en el campo y en su casa. La diferencia consistió en el apoyo del padre y la negociación de la madre para que asistieran a la escuela, lo mismo que a la influencia de la organización familiar para emigrar y los propósitos de las emigraciones mismas. Amalia, de raíces étnicas claramente indígenas y quien sólo fue un par de años a la escuela recuerda:

Mis papás son de Guerrero y se vinieron al [pueblo] cuando yo tenía medio año. Aquí crecí. Cuando yo era chica había pocas casas, no había mucha gente. Por las noches era muy oscuro, no podía salir uno de noche. Mi papá dice que se vino porque mataron a su papá y después lo querían matar a él. Me decía que ya conocían por aquí porque venían a zacatear. Por eso cuando se casó y le avisaron que lo querían matar, tenía como 15 años, se vino a Morelos. Yo venía de medio año, ahora tengo 35. Desde entonces vivo aquí.

- 2 En otras publicaciones se han utilizado de manera más intensa las encuestas y se han hecho análisis predictivos. Ver: LeVine, Robert A., et al., "Women's Schooling and Child Care in the Demographic Transition: A Mexican Case Study". *Population and Development Review*, Vol. 17, No. 3, septiembre, 1991.
LeVine, Robert A. et. al., "Maternal Literacy and Health Care in Three Countries: A Preliminary Report" *Health Transition Review*. En prensa.

La presencia de la escuela enfrenta la tradición, sin embargo, la influencia de la tradición familiar puede ser mucho mayor. Se requiere de un apoyo especial por parte de la madre y del padre para hacer una síntesis de las obligaciones familiares y de la asistencia a la escuela para poder tener éxito en ésta.

Creo que de 5 años me apuntaron a la escuela. Iba junto con mi otra hermana. Reprobé me parece que un año de primero y después pasé a segundo. A tercero, creo que fui nadamás un mes. Como querían que saliera en un bailable y como no quise, pensé que era a la fuerza. La pena, digo yo. Después ya no seguí yendo. Mi papá no me mandaba. Ya en la casa le ayudaba a mi mamá a acarrear agua, lavar trastes, barrer, iba al molino o, si no, molíamos en molino de mano. Ya no me tocó a mi moler en metate.

Aunque lo del quehacer lo aprendí yo solita. Veía cuando mi mamá ya estaba haciendo. Yo solita me enseñé a hacer mis tamales, la sopa. Me levantaba a las 5:00 de la mañana a barrer, a acarrear agua, porque había que hacer cola, poner las cubetas. Acarreábamos agua todos los que vivíamos en la orilla.

En tiempos de pizca, nos íbamos con mi abuelita y otros primos a pizar mazorca y cacahuate en las milpas que ya habían sido pizcadas [...] le dábamos como una segunda pasada. Estos eran también nuestros juegos. También íbamos a la primera levantada del cacahuate. Nos pagaban según los botes que cortáramos. Un bote era como de 20 litros. Nos pagaban a 30 centavos el bote. Yo me cortaba como 5 o 6 botes. Nos íbamos como a las 8 de la mañana, hasta las 4 o 5 de la tarde. Llevábamos tortas o tacos para comer. Mi abuelita ponía lumbre y allá los calentábamos.

Para arrancar el cacahuate, primero pasaba un señor con el arado a caballo, o con pico. Nosotros íbamos levantando la planta y despegando el cacahuate con un machete mocha. Mi abuelita nos enseñó a arrancarlo. Nos decía cómo teníamos que arrancarlo, se agarra la planta por la parte más gruesa... y volteándola con las hojas para abajo. En temporada también había tiempitos que nos íbamos al nananche para vender.

Primero había hartos nananches. Cuando mi papá salía de la fábrica, se iba con mi mamá al campo a cortar nananches y luego los llevaban a venderlos a Jojutla. Otras veces, yo iba con mi tía, mi papá y mi abuelita. Mi mamá se quedaba a cuidar a mis hermanos y a hacer la comida.

Nos íbamos a los nananches a las 3 o 4 de la mañana y nos quedábamos hasta que llenábamos los trastes que llevábamos, que eran dos chiquihuites. Al principio, cuando yo tenía 8 años, iba poquita gente a los nananches. Después empezaron a meter ganado, los palos se empezaron a secar. La gente vió que era negocio y empezaron a ir más

a los nananches. Al principio me cansaba, de subida no, pero de bajada me dolían los pies. Ya después, no: subía y bajaba, y nada de dolor de pies.

El trabajo se convertía en diversión y en escuela, los mayores, en los maestros. Estos enseñaban el gusto por el trabajo, pero también la tradición de subordinación, en ocasiones violenta, de la madre de familia y de los hijos.

Cuando se emborrachaba mi papá era tremendo, le pegaba a mi mamá. Le pedía que le sirviera de comer y luego le aventaba la comida al cuerpo, la insultaba. Cuando no tomaba era bien buena gente. Nos traía pan, carne. Me acuerdo que tendría yo unos 5 o 6 años, cerca de aquí había 2 cantinas, y que lo veo saliendo, pero que no cabía en la calle, dando vueltas para acá y para allá. Mi mamá puro sufrir y sufrir, hasta que se cansó y que se va. Le pegó mi papá ese día, que se enoja y que se va para Taxco... luego se fue él [detrás de ella].

La tradición de la niñez de los hijos de campesinos también está llena de migraciones, de cambios de pueblo. El pueblo, el de este estudio, también ha sido un punto de llegada. Para algunas madres de familia el pueblo era una estación necesaria para que los niños pudieran asistir a la escuela.

Celia, blanca y de ojos claros, de 24 años de edad, que terminó la secundaria en primer lugar de su clase y se crió en el campo, un lugar al sur del pueblo, donde algunos campesinos que crían ganado acostumbran, ahora, ir a “ranchar” cada temporada de lluvias, para alimentar al ganado y producir queso.

Nosotros vivíamos en el campo porque mi papá cuidaba un rancho de vacas; le ayudábamos a mi papá a separar al becerro de la vaca, a vaciar la leche a los peroles. A nosotros nos tocaba llevar a los becerros al campo y ahí los dejábamos; mi papá llevaba las vacas por otro lado. Luego le ayudábamos a mi mamá al quehacer, a hacer queso, a cuajar, a hacer crema y a moler nixtamal; mi mamá hacía las tortillas; yo empecé a ayudarlo a hacer tortillas hasta después.

Como a los 7 años entré a la escuela, desde entonces vivía en Tilza con una tía, y en vacaciones y fines de semana nos íbamos a ver a mis papás; éramos tres hermanos los que veníamos a la escuela. Si nos veníamos el domingo, nos veníamos solas y si nos veníamos el lunes, nos traía mi papá en caballo.

La tía era hermana de mi mamá, con ella estuvimos poquito porque vivía lejos; después nos fuimos con una amiga de mi mamá, que ahora son comadres. Nos trataba bien, creo que mi papá le pagaba; nos daba de comer y todo, pero siempre queríamos que llegara viernes para irnos.

La migración marca una ruptura en la niñez tradicional en el campo cuando la escuela es la meta misma de la migración. La ausencia de los padres, sin embargo, no siempre es bien compensada y las mujeres recrean sus propios apoyos, ante situaciones cruciales en su desarrollo.

Cuando me bajó mi primera regla, estaba yo bien espantada porque mi tía [con quien vivió 7 años] me dijo: “ora si vas a ver, te vas a morir, te vas a morir”. Yo no sabía. Yo pensaba que como me había ido a bañar a la barranca, a lo mejor me había lastimado. Luego me fui a preguntarle a una amiga. Como eramos casi de la misma edad y ella iba a la escuela, iba en la secundaria. Ya me dijo que era normal, que no me asustara, que eso pasa cada mes, que me pusiera unos trapos.

La tradición de la migración y de ser criado por alguien distinto de sus padres puede ser un obstáculo adicional para asistir a la escuela, por parte de las niñas en el campo.

Gabriela, que nació en una “cuadrillita del estado de Puebla, en un pueblo de unas cuantas casitas, donde todos son de la familia”, fue dejada a cargo de su abuelita cuando sus padres tuvieron que emigrar en busca de trabajo. Ella tenía dos años y medio de edad y no pudo ir con sus hermanos pues ellos estaban en mejores condiciones para poder trabajar. Su familia emigró primero a la Ciudad de México y luego a Estados Unidos.

Gabriela intentó ir a la escuela, a pesar de que se enojara su abuelita, “pero dejé de ir, cuando se me acabó el cuaderno”. Gabriela sólo dejaría a su abuelita, para irse a los Estados Unidos, hasta que tuvo 15 años de edad, para reunirse con el resto de su familia.

Para las niñas que viven en el campo, que trabajan tanto y que tienen que salvar obstáculos como los de las migraciones y, frecuentemente, la ausencia del padre o de ambos padres, la experiencia de la escuela es, no sólo importante, sino también festiva. Esta dimensión simbólica expresiva es destacada por ellas mismas.

Me gustaba la escuela. Cuando me enfermaba, me apuraba, porque yo quería ir a la escuela. Una vez que me agarró un cólico, mi mamá me dijo que no fuera que me iba a hacer más daño, yo que me pongo a

llorar, hice mi berrinche y que me vengo así, pero por el puente que me agarra más el dolor y me tuve que regresar a la casa, pero llorando todavía.

Cuando estaba en la escuela también me gustaba componer poesía y participaba en concursos. Una vez participé en un concurso de radio y gané un disco de premio; aquí lo tenía pero una de mis hermanas creo que se lo llevó.

La experiencia escolar de las madres de familia campesinas cuando niñas fue festiva también, porque podían ser objeto de un trato menos autoritario y violento del que recibían en su casa.

Mi papá nos pegaba bien feo, como animales. Yo les pego a mis hijos, pero no así como mi papá. El decía que los niños tienen que ser enderezados desde chicos. Yo le tenía mucho miedo a mi papá.

Esta dimensión expresiva, el gusto por la escuela y no exclusivamente el aprender a leer y escribir, es indicativa, no un recurso retórico, del valor simbólico que toma la escuela dentro de la niñez tradicional de las mujeres en los pueblos rurales de México.³ Con el trabajo y trato tan duro por parte del padre, no resulta extraño que la escuela le pareciera a las niñas algo muy excitante, una fiesta.

En la escuela me gustaba la poesía y los bailables, pero casi no participaba por los trajes, no había dinero... más me gustaba español que matemáticas, por las tablas. En la escuela nos enseñaban a tejer, a bordar, a limpiar el salón; nos enseñaban a que fuéramos bien bañaditos, con las uñas bien cortadas, bien limpios. Nos decía la maestra, que no importaba que fuéramos remendaditos pero bien limpios. Mi mamá me peinaba con mis dos trenzas, nos bañaba casi a diario...

Cuando nos llegábamos a enfermar nos regresaban de la escuela... En la escuela había botiquín, lo tenían en la Dirección, alcohol, algodón, mejorales, alkazeltzer, desenfrioles, curitas...

Cuando estábamos más chicos nos daban desayuno a las siete de la mañana, daban chocolate y una torta con frijoles. Uno de chamaco iba contento y es que la gente era más pobre. El desayuno costaba como un quinto o veinte centavos a la semana.

- 3 Esto no significa que las niñas no obtengan buenos resultados por este tipo de valoración de la escuela. Una investigación de este mismo autor, con representatividad estatal para el nivel de educación media superior, encontró que las alumnas obtenían en general mayores calificaciones que sus compañeros del sexo masculino.

Paula atribuye sus logros escolares, haber llegado hasta el sexto año de primaria, a su mamá. Este tipo de argumentos son frecuentes, sobre todo en circunstancias de falta de apoyo o la oposición del padre para asistir a la escuela.

Mi mamá decía que aprendiéramos. Ella terca, ella veía cómo, endrogándose. Cuando nos pedían algo en la escuela y no teníamos dinero y mi mamá le decía a mi papá, mi papá decía que no nos enviara. Entonces mi mamá planchaba, lavaba ajeno. Si ella le decía: tus hijos quieren esto en la escuela. El decía: ¡Sácalos!

Paula asistió a la escuela como era costumbre en esa época, combinando la escuela y el trabajo en el campo, con las consecuencias sobre su aprovechamiento.

Antes mis papás nos llevaban al campo, por eso reprobábamos mucho. Ahora es raro que algún niño repruebe. Nos llevaban al campo entre los meses de mayo y junio. El iba con la yunta y nosotros íbamos regando el maíz. Salía uno de la escuela de 14 o 15 años. En la cosecha no íbamos al campo, porque, como había acarreo, tenía que quedarse alguien en la casa. Después ayudábamos a deshojar o desgranar.

La experiencia de los padres de familia cuando niños también requirió de la combinación de escuela y trabajo. La asistencia de los niños a la escuela era, en lo general, irregular. Es frecuente, aun entre quienes terminaron la primaria, que tuvieron que repetir algún año. Nacho, por ejemplo, hijo de un jornalero, perdió dos años de escuela en tercero porque empezó “a trabajar en las yuntas en el campo” con sus tíos, quienes rentaban una parcela. El salario de Nacho, arreglado por su papá con sus tíos, consistía la mitad en dinero y la mitad en maíz.

Nacho no terminaba el año escolar, porque generalmente dejaba de asistir a la escuela un mes antes de terminar el año escolar. En cuaresma, cuando no era época de siembra, Nacho, de once años de edad, comenzó a trabajar en las fábricas “nos íbamos a ayudarles a moler y a picar”. Otros días, con Nacho asistiendo a tercero y cuarto, iba al molino antes de irse a la escuela. Regresando de la escuela, los padres lo mandaban a la leña y a acarrear agua para las plantas. En temporada, “había tiempecitos que también nos íbamos

al nananche para vender”. Las mujeres, según Nacho, se quedaban al quehacer de la casa. A los 16 años Nacho aprendió a ser “mache-tero”, ayudante de un chofer de camión de carga del pueblo.

Nacho considera que cuando iba a la primaria tenía tiempo suficiente para hacer la tarea. Su principal objetivo de ir a la escuela era “aprender y hacer bien las cuentas”. Cuando tuvo 13 o 14 años dejó de ir a la escuela y empezó a trabajar de tiempo completo, él cree que le gustó más trabajar.

B. La formación de una nueva familia

La transición de la niñez al matrimonio de las madres de familia campesinas puede ser abrupta, dependiendo del camino que se tome en la tradición; especialmente en cuanto a enfrentar la tradición de “irse” con su novio. La escuela puede ayudar, como lo demuestra el discurso de las madres de familia con mayores niveles de escolaridad, pero no es ninguna garantía.

Paula se casó cuando tenía quince años; iba en sexto año de primaria: simplemente se fueron. El maestro de Paula denunció a las autoridades al novio, pues Paula era menor de edad. El papá de Paula intervino para evitar que metieran al novio a la cárcel, dijo que, después de todo: “ya se la había llevado, que mejor se casara con ella”. Paula dice que no pensó en las consecuencias de casarse, a pesar de tener el antecedente de su hermana que también se había “ido” y que había tenido que abandonar al marido. Ella cree que a lo mejor iba huyendo de su casa, del maltrato que recibía de su padre.

La tradición de la huída, sin embargo, tiene también otros referentes sociales: el acoso del hombre sobre la mujer.

Tuve tres novios. De ellos, dos siempre estaban “que vámonos, que vámonos”. El [su esposo], no. Me trató bien, no me sonsacaba. La tía no bien lo quería, porque decía que era bien noviero, que tenía 2 o 3 novias más. Como él trabajaba en Cuernavaca, nos veíamos cada 8 días, cada quince y hasta cada mes. Decían que era borracho, porque cuando venía los sábados se ponía a tomar. No lo querían mucho y por eso, a veces, yo tampoco lo quería ver: por los chismes. Decían que ya se iba a casar con otra y yo aquí creyéndole. Pero cuando venía del campo o de Cuernavaca, siempre me venía a ver a mí. En los bailes, siempre me sacaba a bailar a mí. Cuando se me declaró, estaba tomado.

Le dije que me lo dijera en su juicio. Luego, le dije que sí y fuimos novios tres años, de los cuales nos enojamos una vez y a la semana nos contentamos: fue para casarnos.

Cuando me propusieron matrimonio tenía miedo. No sé, por la tía o por el matrimonio mismo. Pensaba que no me iba a ir bien. Ya ve que es un albur. Sentía que él no me iba a tomar en serio. Sin embargo, mi hermana me animaba. Me decía que si sentía que sufría con la tía que me casara. Cuando me casé, dije: Ya me deshice de ella.

La tradición familiar misma, a su vez, vigila celosamente el proceso de transición mediante la restricción de la mujer al ámbito familiar. Esta restricción se inicia para las niñas terminando la primaria.

Yo no seguí estudiando porque mi papá, cuando salí de sexto año, me llevó al campo para darle de comer a él y a los muchachos que le ayudaban. En época de secas, me puse a trabajar en casas con señoras, aquí en el pueblo. Nadamás en la secas, porque en las aguas le tenía que ir a ayudar a mi papá. Tenía trece años, también nos ponía mi papá a hacer los trabajos de hombre: nos mandaba a la leña; a los nananches; al campo, a pizar, a dar tierra, a sembrar. Cuando se casaron mis hermanas aumentó mi trabajo y a mi papá le comenzó a faltar dinero para peones. El decía que entre las tres hacíamos el trabajo de un hombre. Me acuerdo que siempre nos decía: cuando se termine el agua nos vamos. Yo era bien mañosa.

A cada ratito iba a tomar el agua, a tirarla; a pesar de que mis hermanas me acusaban. Cuando empezó a correr el agua de la barranca, ya no servía de nada lo que yo hacía, porque entonces tomábamos agua de la barranca. Mi papá también nos llevaba a lo ajeno, por ejemplo a sacar cacahuate. Yo terminé la primaria cuando tenía trece años y no seguí estudiando porque él me llevaba a las milpas.

Ya después, cuando cumplí catorce años, ya no me quería llevar al campo. No porque tenía novio, sino porque luego hay gente mala. Ya después, sólo le llevaba la comida, él se llevaba los tacos para el almuerzo.

Yo me casé a los 18 años y fui pedida, dada y caminada hasta la iglesia, <señalando su foto con orgullo>. El me pidió que me fuera con él, pero no quise. Nomás le dije que no y ya. El decía: si estás decidida a irte conmigo nos vamos. Yo decía: cuando se quiere a una persona, uno se puede ir, pero si uno se puede casar, ¿por qué no se ha uno de casar? ¿por qué no ha uno de salir de su casa como Dios manda?

Antes las mujeres eran bien tontitas. Mi esposo y mi mamá dicen que antes era que si a uno le gustaba una mujer y no le correspondía, se la robaba. Ahora no.

La decisión de “irse”, más típica de las mujeres del pueblo que no terminaron la primaria o no fueron a la escuela, se toma también como algo aceptable, siempre y cuando el marido y su familia se responsabilicen completamente de la esposa. Esta responsabilidad generalmente es ritualizada a través de una visita de los padres o algún otro familiar posterior a la “huída” donde se confirma que se van a casar, aunque esto no se cumpla.

No me pidió. Un día que me dice que me fuera con él. Y yo le dije: ¡Vale! Y me fui con él al campo. El estaba allá con su papá y su mamá. La milpa estaba chica, nos venimos hasta que cosechamos. No le avisé a mis papás, pero ellos creo que ya suponían que me había ido con el novio. Hasta los dos meses fui a verlos.

A los ocho días que me fui con él, él buscó un señor de la familia de él y junto con su papá fueron a ver a mis papás para decirle que si estaban de acuerdo en en que nos casáramos. Mi papá dijo que sí, que nos casáramos cuando quisiéramos.

En ocasiones, cuando no se cumple el compromiso y es difícil verificar esto, por que, *vgr.* el novio no sea del pueblo, se requiere de la intervención de la familia.

Mi hermana se casó cuando tenía quince años. Aunque no se casó realmente, sino que se fue con un señor de un pueblito de Guerrero. Ella tenía quince años y se fue a vivir con este señor a ese pueblo. Aunque, realmente ellos vivían en las orillas de este pueblo, completamente retirado del resto de otras casas. Mi hermana decía que atrás de su casa se oían los coyotes por las noches y que ella tenía mucho miedo, porque su esposo se iba y la dejaba sola. Un familiar de ellos les vino a decir que su hermana estaba en muy mala situación; que estaba embarazada y que tenía que lavar ropa para mantenerse porque el señor no le daba dinero ni para comer. Mi mamá la fue a ver. Yo la acompañé.

Cuando llegamos a donde vivía mi hermana, mi mamá decidió que hablaría con el señor. Mi mamá le dijo al señor que mi hermana sólo se quedaría si se casaba con ella; así que fueron al juzgado del pueblo. El juez le dijo al muchacho que tenía que casarse si quería que la muchacha se quedara, de otra manera se la llevarían de regreso con su mamá. El muchacho dijo que no tenía dinero. El juez le dijo que él le fiaría lo de la boda y que después le podría ir pagando. El papá del muchacho dijo que su hijo no quería compromisos y que no se casaría. Nos regresamos juntas al pueblo. Aquí tuvo mi hermana a su hijo.

Las mujeres con primaria completa o mayor escolaridad típicamente son “pedidas” en matrimonio. El relato apunta a la importancia de la escuela y del trabajo en sus aspiraciones, junto con el compromiso familiar de reciprocidad.

Yo empecé a tener novio desde que tenía 16 años. Algunas de mis amigas desde que iban en primer año. Es que yo primero quería estudiar. Porque es que yo veía que las que tenían novios no entregaban tareas, se distraían mucho y estaban platicando del novio. Yo quería ser alguien, quería trabajar y ayudar a mis papás. Es que yo veía que no alcanzaba, quería ayudarles económicamente. En esa época mi hermana ya iba a salir de la secundaria y mi papá me dijo que si yo le podía dar estudio. Porque ellos ya no se lo podían dar.

Cuando él me pidió, ya lo conocían que era muy trabajador. Lo único que le pidió mi papá fue: casa [aparte] y que se portara bien conmigo; que nunca me fuera a pegar, porque ni él, que era mi papá, me había pegado.

Las opciones de las mujeres jóvenes alternativas al matrimonio, como por ejemplo el trabajo, son escasas en el pueblo. Aunque entre ellas la tradición de emigrar a trabajar, sobre todo a los Estados Unidos, se ha consolidado. Indiscutiblemente que tomar este tipo de alternativas implican una serie de rupturas a la tradición de ser mujer y a la tradición familiar.

Mi hermana le decía que la dejara trabajar y ella le pedía dinero y mi mamá no se lo daba. En el mismo recado mi hermana le decía esto. “Mire mamá, no se enoje. Yo aquí ya me enfado de que le pido dinero y no tiene. Yo voy a trabajar y ya que gane yo le mando, para que ya no trabaje usted”.

En cualquier caso, la emigración a los Estados Unidos para las jóvenes del pueblo antes de casarse o un trabajo fuera del pueblo es, sino excepcional, una tradición alternativa para un grupo seleccionado. El matrimonio y la crianza de los hijos sigue siendo la alternativa tradicional más legítima. Sin embargo, esta perspectiva se ha modificado desde la inserción de la escuela en la vida del pueblo.

C. El embarazo y la crianza de los niños

La tradición local en el embarazo y la crianza de los niños ha experimentado indiscutiblemente una ruptura, en la cual los procesos de educación escolarizada también parecen haber jugado un papel, cuando menos tan importante como la provisión de algunos servicios públicos, como los servicios médicos mismos, incluyendo los servicios de planificación familiar y otros servicios de atención de la salud de las madres de familia y de sus niños.

La tradición del embarazo y su atención en las mujeres del pueblo con menor escolaridad mantiene una continuidad cuyo significado se expresa con fuerza y claridad en sus prácticas y su discurso:

Al mes que me fui quedé embarazada y jamás supe lo que son los ascos. Ya que tenía 4 meses de embarazo fui con Doña Geno, la partera.

Con mi otro hijo si sentía que se me iban las fuerzas, por eso al otro embarazo me llevó al Centro de Salud y al siguiente fui con el doctor Ricardo. De los 5 primeros niños me aliviaba en casa de mi mamá y ella me atendía: lavaba la ropa, hacía la comida, mandaba a los niños a la escuela. También él, mi marido, iba para allá saliendo de la fábrica. Ya con la chiquita y la otra niña que murió, mi mamá no vivía aquí. Yo antes pensaba tener los que Dios me diera, pero ahora ya no, pero él no quiere. Le digo que me voy a tomar aunque sea yerba para no tener más hijos.

Siento que los otros, [los más chicos] la gozaban más, los sacábamos cada ocho días al zócalo; les comprábamos cualquier cosita, un juguete. Ahora ya no alcanza para nada. Por eso les digo a mis hijos: cuando se casen a ver si no van a tener tantos hijos. Me dice él: "oila". Es la verdad, le digo. Anda uno sufriendo, hasta ustedes le digo.

Mi hermana, cada vez que se hacía embarazada peleaba con su marido. El sólo quería tener dos hijos, pero ahora tienen 5 y le dice mi hermana a él: "como ya están grandes bien que los ocupas para el trabajo".

La referencia a Dios en el embarazo no es un simple fatalismo, como frecuentemente se ha interpretado. También implica la desconfianza sobre los métodos médicos modernos a los que se tiene acceso en el pueblo. Esa desconfianza, como veremos posteriormente, tampoco es simplemente ignorancia o terquedad; sino resistencia.

La señora que me sobó me dijo que no se podía saber si estaba embarazada, que no se sentía muy bien. En el Centro de Salud me dijeron que me fuera <a Jojutla>, al hospital, a que me hicieran análisis, pa' que vean si estoy embarazada. No me di cuenta como me embaracé. Él [su esposo] dice que nomás este embarazo. Me quiere operar. Yo no quiero me da miedo. Mi gente no quiere. Allá en mi pueblo, mi abuelita y mi mamá me dicen que no me opere. Por allá la gente no se opera. Me dicen: "no te vayas a morir, a no volver de la anestesia". Mi abuelita me dice: ten los hijos que Dios te vaya a dar. No te vayas a operar.

El lunes pasado me puse mala, me dolía el estómago, pasándome a traer la costilla, pero luego se me pasó el dolor. El martes me quiso doler otra vez, pero no. El miércoles si me dolió otra vez y también la cabeza, entonces él me llevó con el doctor. Hubiera querido ir con el doctor antes, pero no fui hasta que me llevó él. No me hace caso, si no es por un muchacho que andaba con él [su marido]: que me ve que yo me quejaba de que me dolía la cabeza. Que le dice el muchacho: "Mira habías de llevar a tu mujer con el doctor, se ve que le duele la cabeza".

Me siento mal, ahora que estuve acarreado agua sentí que me mareaba, que se me oscurecía la vista. Mi esposo sabe como estoy, pero no se preocupa. No voy al doctor porque no tengo dinero, lo que había era para que él se curara. Yo iré después cuando se reponga el dinero con la venta de una vaca. No voy al Centro de Salud porque no me dan confianza. Estas molestias me pasan con todos mis hijos, por eso nacen flaquitos.

La pobreza en que viven las madres de familia no puede ser ignorada. Las tres madres seleccionadas como prototipo de su nivel de escolaridad y socioeconómico padecían problemas similares a los expresados arriba. A éstos, sin embargo, hay que agregar otras condiciones que hacen la situaciones de embarazo aún más críticas.

Bertha, en su cuarto o quinto mes de embarazo caminaba rumbo a su casa, cargando una cubeta de ropa recién lavada. La cubeta de aceite de 20 litros de capacidad. El primer bebé lo perdió, según relató, por tener que cargar. Así le dijo el médico.

—“Todavía tengo que hacer como 7 viajes para llenar un bidón de agua. Yo lavo dos veces por semana. No puedo hacer otra cosa: tengo que lavar. Me compré unas vitaminas de 10 de mayo”.

Las madres de familia con primaria completa o mayor escolaridad, dentro de la alternativa con la que han iniciado su matrimonio, con un poco más de control sobre el tipo de relación que establecen

con su marido al haber optado típicamente por la tradición de “ser pedidas”, presentan también una significación distinta del embarazo y de la atención del parto.

Yuriria, después de una visita infructuosa a Jojutla para dar a luz, consiguiendo transporte a altas horas de la noche, debido a que el señor que alquila su coche andaba de fiesta, tendría su niño en los días siguientes con una de las parteras del pueblo.

El ser madre es una cosa muy bonita porque uno hace de cuenta que es uno mismo. Cuando eramos novios platicábamos cuantos hijos íbamos a tener, decíamos que iban a ser puros hombres: Dios nos castigó, puro niño. Mi mamá dice que no hay como tener una hija porque cuando uno necesita algo o se enferma, a una hija se le tiene más confianza.

Queremos tener otro hijo, sea lo que sea, niño o niña, lo que Dios nos quiera dar. Queremos poquitos hijos para poder darles estudio. No como yo, que nadamás pude terminar la primaria o Pancho, que sufre en el campo o en las fábricas. Más ellos, como hombres, que estudien y no sufran. Porque uno de mujer, aunque uno estudie, algunos esposos no las dejan trabajar. A Panchito lo metí a la escuela antes de los 6 años porque yo veía que tenía interés en aprender a leer. Yo quisiera que mis hijos fueran buenos, que valga la pena sufrir por ellos, que no sean borrachos, vagos. Mi mamá se sacrificó mucho por mi hermano mayor, pero ya en la prepa se salió y se fue a Los Angeles. Mi mamá deseaba que hubiera terminado sus estudios. No me arrepiento de haberme casado, menos ahora que veo a mis hijos. Cuando estaba recién casada, yo lloraba porque el tomaba. Le reclamaba mucho, le decía que ese no es el ejemplo para sus hijos. Mejor ahora, que ya no le digo nada, toma menos. Siento que si le puedo reclamar: porque estamos *casados*. Yo me he fijado con mi hermana que cuando se pelea con su esposo, veo que ella no le puede decir nada: porque ella *se fue*. Yo que me casé siento que estoy bien, así soy feliz, voy a cumplir siete años de casada.

Las madres de familia más escolarizadas buscan insistentemente servicios médicos confiables, búsqueda que una y otra vez ha resultado infructuosa.

Yo ya tenía mis papeles arreglados para el hospital de Jojutla para el niño más chico. Ya estaba allí con los dolores, como a las cuatro de la tarde. Sólo que el médico me dijo que iba a aliviar como a las nueve o diez de la noche. Me dijo que me fuera a mi casa a traer las inyecciones y las mamilas. Yo pensé decirle a mi esposo que se fuera, pero dije que

tenían que hervirse mamilas y jeringas. Dije: “mejor vámonos”. Ya estando aquí me sentí más mal. Tuvieron que ir a traer a Doña Lola. Por eso ya me alivié aquí.

Causa de que me alivié aquí, se me rompió la fuente y le entró líquido a los pulmones del niño. Doña Lola me dijo que mejor lo llevara con un médico. Nos llevamos al niño con el Dr. González, del otro pueblo. Lo sondearon y le pusieron suero y oxígeno. Allí lo tuvieron desde el miércoles, jueves, viernes y hasta el sábado me lo regresaron.

Después, como a los ocho o nueve meses empezó a estar malo. Nadamás comía y tosía. Después de medianoche se el oía un quejido como muy leve. Yo dije, yo creo que el niño no amanece. Eran como las cuatro de la mañana cuando fui con una vecina que tiene una camioneta y le dije llévame. La doctora me dijo: “el niño viene muy malo”. Le pusieron suero, vaporcitos de una cajita y lo iban a inyectar a cada ratito. El domingo me lo traje.

Esta es probablemente la razón de que cuando existen un poco más de recursos económicos y una mayor escolaridad en las madres de familia, la ruptura con la tradición sea muchísimo más radical. Lo cual no significa que se acepten los servicios médicos gratuitos del Centro de Salud, ni que se rechacen todas las prácticas de medicina tradicional.

Yo me iba a aliviar de la niña más chica con el doctor Rubén, pero al final tuve a mi niña con la doctora Laura que vive aquí a la vuelta. Resulta que ese domingo, el doctor se fue a México a llevar a su señora. Hasta Ramiro mi esposo me dijo: “no se te vaya a ocurrir aliviarte en esos días”. Y así fue: me alivié en esos días. Por eso me alivié con la doctora.

Yo nunca pensé en aliviarme en el Centro de Salud. La gente que va a aliviarse allá, que yo conozco, van allí porque no les cuesta. Yo casi no tengo amigas que se alivien con Doña Lola. Una de las muchachas que estaban ahorita allá afuera quería aliviarse con Doña Lola. Yo le decía: “Eres primeriza, que tal si te pones mal. Mejor ve al Seguro. Al fin que tu esposo tiene seguro porque trabaja en la calera”.

Inés tiene muy claro cuántos hijos quiere tener y es muy cuidadosa respecto de ello. Incluso ha tenido que convencer a su esposo sobre el número de niños y el periodo entre uno y otro. Ahora que ya tienen dos, el quiere que tengan otro, pero ella le dice que no: “ahorita quiero que crezca la niña. Ya ve el dicho: tener pocos para darles mucho. Si acaso tendré otro y ya”.

La crianza de los niños de las madres campesinas se ha concluido como más riesgosa que las de niños que viven en zonas urbanas del país y de aquellos de países más desarrollados económicamente. Los especialistas en población han calculado la magnitud de estos riesgos a través de las tasas de mortalidad infantil, los menores de 1 año, y la mortalidad de los niños en edad preescolar. Para Morelos estas tasas disminuyeron sensiblemente entre 1940 y 1980. La tasa de mortalidad infantil se redujo de 102.4 defunciones de infantes por cada mil nacidos vivos en 1940 a 36.6 en 1979. Por su parte, la tasa de mortalidad de niños en edad preescolar en el mismo periodo se redujo de 57.5 niños por cada mil en 1940, a 3.83 en 1979. Las dos cifras por debajo del promedio nacional de mortalidad infantil 54.4, en 1979, y de mortalidad de niños en edad preescolar, 4.2.⁴

Los riesgos de mortalidad infantil y de la niñez frecuentemente se citan como indicadores de bienestar de la población en general y se atribuyen a adelantos médicos, la introducción de servicios sanitarios y la expansión de instituciones de seguridad social.⁵ Sin embargo, como lo muestran los resultados de esta investigación, el proceso de adopción de los servicios médicos no se presenta simplemente con el establecimiento de, *vgr.* los Centros de Salud, ni tampoco, se elimina el uso de prácticas médicas tradicionales. El carácter social de la evaluación de los riesgos, como lo reconoce Luhmann al citar a Mary Douglas,⁶ es resultado de las expectativas de los grupos de referencia y de la forma en que ha sido uno socializado. La tradición cultural no presenta una evolución lineal, como frecuentemente se le trata. Las condiciones materiales (pobreza y carencia de servicios), aun con la tragedia que la muerte de

4 Secretaría de Salud, *Diagnóstico sociodemográfico para el programa estatal de planificación familiar. Morelos*, México, Dirección General de Planificación Familiar, Subsecretaría de Servicios de Salud, 1986, pp. 60-62.

5 *Ibidem.* pp. 56-57.

6 Niklas Luhmann, *Sociología del riesgo*. México, Universidad Iberoamericana/Universidad de Guadalajara, 1992. p. 46.

los niños signifique, son sólo una restricción o una condición que es tomada en cuenta por las madres de familia campesinas, pero dentro del sentido que culturalmente tiene la vida.

Las madres de familia del pueblo crían a sus niños, indiscutiblemente, tomando en cuenta su pobreza de recursos materiales y la llegada o la carencia de agua, drenaje, etc., pero también en el contexto de una tradición y la construcción de un futuro. En este contexto, la escuela, como ya ha sido referido por las madres de familia retrospectivamente, también juega un papel con ellas mismas, como se constituye en sus prácticas cotidianas y su discurso, y en la formulación de expectativas y perspectivas para sus niños.

Este breve antecedente, analizado con más profundidad más adelante, es necesario en la descripción de las tradiciones de crianza de los niños de las madres de familia del pueblo, pues frecuentemente se llegan a juzgar como irracionales algunas prácticas de atención maternas de la salud de los niños, sobre todo porque las repercusiones de éstas pueden llegar a influir sobre los riesgos de vida de los niños.

Cuando uno entra a la casa de Gabriela, como otras madres de familia que no terminaron su primaria o no fueron a la escuela, uno encuentra a su niño más chico, que aún no cumple un año y no sabe caminar, gateando detrás de sus dos hermanos o detrás de su mamá. La movilidad física independiente del niño es una de las premisas en el cuidado cotidiano del niño de las madres con varios hijos.

No se cae, aunque a veces cuando veo ya está en la orillita [de la cama] y no se cae. Cuando ya tiene hambre y no le hace uno caso, se pone a llorar. Llorar y llorar <cuando ha alcanzado la orilla> para que lo vaya uno a agarrar. Y si no lo cargo yo, Alfonso <de cuatro años de edad> lo carga, lo baja y se lo saca para allá, aunque sea así <con dificultad> porque todavía no se lo aguanta.

Los niños y niñas mayores, muy pronto, se harán cargo de sus hermanos más pequeños. Los niños, aun a la edad de seis años, si es posible irán al campo con su papá a cuidar animales o algunas otras tareas simples del campo. Niños y niñas a edades muy tempranas adquirirán algún tipo de responsabilidad, sobre sí mismos, sobre el cuidado de los demás o sobre alguna otra tarea doméstica.

En otras ocasiones, Gabriela, Bertha o Amalia aprovecharán la visita para darle pecho a los niños que están criando. Esta práctica, que se extenderá frecuentemente hasta que el niño haya cumplido un año o un poco más, es distinta de las madres de familia del pueblo con primaria completa o mayor escolaridad, quienes generalmente reducen ese periodo: “yo a veces digo que nomás hasta 6 meses le voy dar”. La extensión de la alimentación con pecho de los niños menores de un año de edad es importante por dos razones: por una parte, porque las madres de familia creen que mientras le den pecho a los niños no son fértiles; por otra, porque la alimentación que sigue a este periodo se vuelve extremadamente irregular por la pobreza de las familias y las condiciones de riesgo de higiene en que las colocan la falta de agua y drenaje.

Esta es la razón que una de las constantes en la vida cotidiana de los niños, sobre todo de las madres de familia con menor escolaridad de las colonias más pobres, sea la frecuente diarrea y “gripa” de los niños, quienes también están mal alimentados y debajo de la norma de nutrición y desarrollo internacional.

A los dos años de edad murió mi niña, la penúltima, murió de pulmonía.

—La niña se enfermó el 31 o el primero, no recuerdo porque yo me alivié el 30. Lo que si me acuerdo fue que el jueves la niña no durmió. Estaba como celosa, sentida porque le decían que ya no la iban a querer.

El viernes le dio calentura y tos; además, tenía el estómago lleno, estaba como “altercada”. Le dimos “neomelubrina” y “estomaquil”, pero no se le quitó. El sábado la llevamos con el Dr. Jaime y le dieron medicina. Nos dijo que si no se mejoraba de 6 a 9 que se la lleváramos. Se la volvimos a llevar y a medianoche estaba igual, tenía la calentura bien alta. Pasó el domingo y el lunes la llevaron a Zacatepec, al “Seguro”. Como yo estaba recién aliviada, su papá se la llevó al Seguro. Se fueron en camión de aquí a Zacatepec y se quedo internada. A puro suero la tuvieron y unas cucharaditas blancas.

Cuando la niña ya se estaba acabando, entonces, sí, los doctores querían hacer algo, pero ya no se podía. Se la querían llevar a Cuernavaca, pero el velador que estaba ahí, el policía de la noche le dijo a mi esposo que no dejara que se la llevaran. Se murió a las 9 y a las 11 llegaron aquí. Mi esposo pagó 400 por la caja, 15 mil por el traslado y otros 15 por el permiso.

Yo digo que ellos [los del Seguro Social] la dejaron morir. Le digo que no estaba mala la niña. Dicen que cuando no hay remedio, inyectan para que uno se muera más rápido. No lo atienden a uno y más cuando lo ven a uno humilde, humillado. Por eso digo que no hay como

particular. Si hubiera sabido, ni dejo que se llevaran a mi hija. Pero yo estaba recién aliviada, tenía 8 días. El [su esposo] se hizo cargo de llevarla y traerla y atender a la niña. Yo me hice cargo de la casa. Al otro día había que atenderlos. No me cuidé nada.

Yo digo que ya estaría de Dios que nos la quitara. No la quiso para nosotros. Era bien lista, le ganaba al más grande. Me acuerdo que un día se fueron los dos al kinder, sin que yo supiera. Yo búscalos y búscalos, hasta la hora de la salida que van llegando a la casa.

Por eso le pusieron a la niña recién nacida el mismo nombre de la que murió, Lupita. Lupita, quien ahora venía cubierta de pies a cabeza, con un chal y con una toalla. Amalia le había puesto sábila por todo el cuerpo y la cubría para evitar que se le cayera. Amalia trataba de curar a Lupita de la fiebre tan alta que traía, la cual no disminuía ni con “tempra”. Hacía ya una semana que Lupita tenía gripa con fiebre y con diarrea. Aunque es cierto que la fiebre no le había vuelto sino hasta ayer, pero no se le quería quitar: “la niña está prendida, casi quema”. Amalia había ido a ver a la doctora del Centro de Salud, pero no la encontró; le dijeron que regresaba hasta el miércoles. Cuando llega José con su hijo mayor de cortar nananches, se van a ver al doctor.

Amalia y José llevan a la niña con el doctor Jaime, pero no se encuentra, no ha abierto. Van a buscar al doctor Rogelio. El Dr., de unos 35 años, da consulta en su casa en lo que parece una de las recámaras separada por una cortina, al otro lado de la cual se escucha la televisión. La esposa del Dr. hace las veces de enfermera durante la consulta. El consultorio consta de un escritorio, una máquina de escribir sobre de él, unas sillas, un mueble con unos libros de medicina y una especie de camilla como de piel. También hay un buen número de medicinas en uno de los muebles atrás del escritorio.

El Dr. pregunta desde cuando ha estado enferma la niña. Amalia le dice que desde hace una semana con gripa, diarrea y calentura. Aunque le aclara que la temperatura se le quitó después del primer día y le regresó anoche. También le dice que llevó a la niña con la Dra. del Centro de Salud y que le ha estado dando la medicina que le recetaron, extendiendo la receta.

A otra pregunta del Dr., Amalia le dice que hoy ha hecho 4 veces del baño y que la última vez fue como con espuma. También, respondiendo a la pregunta del Dr., le dice que no hizo ni con moco, ni con sangre.

Acuestan a la niña en la camilla y le toman la temperatura. Amalia repite que la niña está ardiendo, pero el Dr. no le dice la temperatura. El Dr. le dice que no le tomaron la temperatura rectal porque la niña tiene diarrea. Esto preocupa visiblemente a Amalia, quien de allí en adelante constantemente tocara las nalguitas de la niña para cerciorarse “si no se ha hecho del baño”.

El Dr. revisa ahora la garganta, con la ayuda de Amalia, y le dice que la niña tiene faringitis. El Dr. dice que la enfermedad de la niña puede ser viral y le indica a su esposa que le dé a la niña 10 gotas de neomelubrina. También le receta una cucharadita de Kaopectate, después de que la niña haga del baño, otra medicina y le dice a Amalia que la descubra bien para que le baje la temperatura.

El Dr. le cobra 10,000 pesos y le dice que la traiga con él o le mande avisar, si no le baja la temperatura y si sigue con diarrea, pues no va a esperar a que la niña se deshidrate. José, el esposo de Amalia, no dijo absolutamente nada durante la consulta y a la mitad de ella se salió. José dice que este Dr. atendió a Amalia en el parto: “ya teníamos vista a la partera, pero luego se decidieron por este doctor porque pensaron que si Amalia se ponía mal, él los podría llevar a un hospital, pues tenía coche.

Al otro día de esta visita regresaron con el médico, pues la fiebre no cedía. El doctor inyectó a la niña y la fiebre cedió. La diarrea, sin embargo, continúa, aunque se le quita un poco con el Kaopectate.

Lupita, de 7 meses de edad, muy delgada y con los ojos hundidos, tiene unos azabaches colgados de un listón en la muñeca de su mano, antes eran ojos de venado, para protegerla del mal de ojo. Lupita, quien se volvió a enfermar de diarrea aproximadamente en 5 ocasiones en el último mes, comió hoy “juguito de frijoles aparte del pecho y un platanito”.

Lupita se volvió a enfermar, ya llevaba 5 días enferma y no se curaba. La llevé con los doctores y que no tenía nada que estaba bien. Yo pienso que le habían hecho “daño”. Hay algunas personas que creen en eso, otras no. Yo creo que si existe. El daño es porque hay algunas personas que tienen la mirada bien fuerte, que luego hasta le revientan los ojos a los niños. Uno se puede morir de daño, les da calentura o a veces se les revienta la hiel. Cuando esto pasa se mueren. Allí, con una vecina, el otra vez pasó un señor que le dijo: “señora que bonito está su perrito, vendámelo, le doy a cambio esta botella de miel”. La señora le dijo que no y al otro día amaneció muerto su perrito.

Por eso decidí traer a Lupita con el señor. La tengo que traer 3 días. La traje el domingo, la traje hoy y la voy a traer mañana. El señor dice que es mejor en ayunas, por eso la traje tan temprano. Ya no quise dejar

pasar otro día más, porque Lupita había estado enferma. Yo había venido a traer a la niña desde el otra vez que se enfermó, sólo que no había encontrado yo al señor.

Don Pancho, el curandero, dice que curó a Lupita con jarilla y albahaca: “el daño es un mal que no les penetra más allá de la piel, algo amargo como hiel; es algo que no se cura con el doctor”. Además de las hierbas usa aceite rosado o perfume. Don Pancho se hizo curandero porque atendió a su esposa, quién estuvo enferma durante mucho tiempo.

Yo, mi principio fue que mi esposa tardó años enferma. La internaba aquí en Jojutla, con Acevedo en Zacatepec, y no se curaba. Así que la llevé con curanderos. Ellos me dijeron como haría yo estos trabajos. Como yo he curado a mis hijos, mis nietos, luego se corre la voz. Yo no les garantizo nada, yo hago lo que puedo.

Amalia interviene: “Micaila trajo aquí a su niño bien malo, que ya lo había llevado con los doctores y nada. Luego de la primera curada que se cura. Ese día comenzó a comer”.

Las purgas son también un método frecuente de atención de las diarreas de los niños, tanto para los niños de pecho, como para los que tienen 2 y 4 años. Gabriela describe el tratamiento de la diarrea de sus niños.

Si ya se le quitó, ya esta bien de eso, ahora que lo purgué, <el niño de dos años>. Este <el más pequeño>, menor de un año no se porque se me ha maleado. No se porque se me ha puesto así. No quiere ni mamar. La leche se la daba yo, pero luego la vomitaba, toda, hasta la de pecho. Nomás se la daba yo y empezaba a vomitar. Y pues por eso yo creo que está empachado. Me dijeron las vecinas: “A lo mejor está empachado. Dale *Estomaquil*, dice, y una cucharadita de aceite <de ricino>”. Ya se lo dí para quitarle lo empachado.

Uno se da cuenta cuando el niño está empachado porque no quiere comer y hace del baño bolitas y bien aguado. Aquí esta el *Estomaquil* <polvo *Gia*>. Este ahí nomás en la tienda de Felipe lo venden. Según se aguadaba ésto, lo eché en un vasito, el *Estomaquil* y el aceite juntos. Le dí la mitad en un trastecito en la mañana y la otra mitad en la tarde. El aceite de ricino lo compré ahí mismo, en la tiendita <cuando voy> a la tiendita los dejo solos a los tres, unos quince o veinte minutos, según haya gente. Me dicen me traes una paleta, un jugo, unos chetos, sino otra vez no te lo cuidamos, que se caiga.

Gabriela y Pablo, contra lo que uno pudiera pensar, creen que sus niños casi no se enferman. Aunque ahora todos en casa están enfermos de gripa. “de por sí cada año por estas fechas <septiembre> les da gripa. Gabriela fue a ver al médico, este viernes va a hacer 15 días”. Gabriela dice que sólo Alfonsito, de cuatro años, padeció mucho de empacho, “es que estando chiquito le mordió a una veladora.. Lo curamos con la cuenta de azogue”. Pablo explica:

Son unas bolitas así chiquitas. Las venden en las farmacias. Pero se las tienen que tomar así, derecho, porque dicen que si les atropellan los dientes se les caen. Mucha gente ya sabe que eso es bueno pa'l empacho.

Pablo y Gabriela también se atienden con la curandera María de la colonia de al lado. Ellos recurren a María para enfermedades que el médico no puede curar.

Las madres de familia con mayor escolaridad no reniegan de la medicina tradicional. Sin embargo, construyen su significado de manera distinta, lo mismo que su relación con los servicios médicos del Centro de Salud, los médicos particulares locales y los de fuera del pueblo. Cuando las madres de familia entrevistadas nacieron, los médicos del Centro de Salud ya se encontraban en el pueblo, lo mismo que los médicos particulares y públicos de las ciudades a 40 minutos del pueblo. La mayoría de las madres de familia con primaria completa o mayor escolaridad optaron por la atención médica durante su parto, a diferencia de sus contrapartes con menos escolaridad. La atención de la salud de los niños, sin embargo, necesidad de demanda cotidiana, requiere de una valoración y acción más complejas.

El niño de Celia, de seis meses de edad, también lo encuentra uno gateando, frecuentemente junto a sus hermanos o cerca de su mamá. Sólo que le han acondicionado una andadera y ésta, cuando es necesario, se encuentra amarrada para que no se caiga en los escalones que existen entre el comedor y la cocina.

—El niño ya está mejor de la tos, aunque anoche me tuve que levantar a ponerle unas gotitas de manzanilla en la nariz, porque estaba mormado y no podía respirar. Esto lo hago siempre cuando los niños están molestos de gripa. Ya lo llevaba al doctor que viene de Tlaquiltenango, pero como nadamás viene en las tardes, se le junta mucha gente. Ya me iba a tocar, iban a ser las 9 de la noche, era yo la que seguía, pero entonces que llega una señora que pasó a traer a todos,

llevaba a un niño alacranado. Yo la dejé pasar. Luego mi hijo al otro día amaneció mejor, ya no tosió. Primero si tuvo mucha tos, pasaron 4 días desde que se enfermó.

—Ahora el niño ha estado bien de salud, excepto por el salpullido, hace que el niño se desespere. Les sale por el calor. El niño grande también se enferma de salpullido, pero se les quita bañándolos con agua de tlaconcuayo y malva. A veces cuando les da tos y gripa a mis hijos les ponía un lavado y hasta la calentura se les quitaba. Yo pienso que en esta época les da tos y gripa por la calidad de la fruta que es caliente, como ciruelas, mangos y guamuchiles. Hoy el niño desayunó gelatina y leche, al mediodía jugo de naranja y lentejas y en la noche dos mamilas de leche. El niño se toma litro y medio de leche todos los días. Cuando iba a cumplir 4 meses le quité el pecho.

<A Celia no le gusta dejar a sus niños solos>.

Hoy después de un par de meses, el niño se volvió a enfermar.

—Anda un poquito malo del estómago. Resulta que fuimos a México y allá le dí leche Nido, pero regresando cuando le dí leche, como no se la rebajé, inmediatamente la vomitó y luego le dio diarrea. A pesar de que no me gusta pasar con la doctora [del Centro de Salud] pasé y me vió al niño. Pero no le dí al niño lo que la Dra. me dio. Me dio unos sobrecitos de suero oral, pero no se los dí. Ni vio al niño, hasta le dije que a lo mejor estaba un poco mal de la garganta, pero sólo le toco aquí por fuera [señalando las amígdalas], ni siquiera lo vio por dentro. Ya ve que los doctores usan un ¿Cómo se llama?, ajá, un abatenguas. Total que yo ni le dí lo que ella me recetó. Yo me metí porque no había gente y dije le voy a preguntar de unas vacunas y a ver si me ve al niño. Los doctores particulares pesan a los niños, les oyen sus pulmones, su pecho. Al final le dí un tecito de guayaba con cominos y las barbitas de la cebolla y el niño se compuso.

Mientras tanto, el niño anda gateando. Celia le dice:

—No ande levantando las cosas del piso y metiéndoselas a la boca, le voy a dar, [mostrándole con la mano lo que le va a hacer, el niño se ríe. El hermano mayor, de 5 años de edad, también le muestra vívidamente lo que le va a pasar y le pega ligeramente en la boca al niño más chico].

Celia utiliza también otros remedios caseros para las enfermedades de sus niños. En otra ocasión los niños enfermaron de tos y ella les dio cuachalalate con miel, sólo que en lugar de mejorar empeoraron:

En la noche hasta vomitaron. Al otro día me levanté temprano y me fui por tamarindo con espinosilla, después les dí un jarabe que me había recetado la doctora del Centro de Salud. No le tengo confianza, pero ese día, íbamos pasando enfrente junto con mi cuñada y le dije: vamos

a pesarnos y a pesar al niño. Como el niño traía un poco de tos, también dije, le voy a preguntar a la doctora si me puede recetar un jarabe para la tos. Sólo que le dije que me recetara para comprarlo fuera. Y me dio ese jarabe. Es que yo leo los frascos y las cajas y resulta que es lo mismo que recetan para una enfermedad que para la otra. Yo por eso los llevo con un médico particular.

Hay ocasiones que para la tos les pongo cebo de chivo, lo gordo que tienen los chivos, lo que les queda. Ese cebo lo ocupo yo para los frios, para la frialdad. Se los froto en el pecho y en la espaldita y ajos japoneses. Cuando les da hipo les sobo en el vientrecito. Mi mamá me enseñó que ahí les tiene uno que sobar. Me dijo súbale el bacito al niño, mira del lado izquierdo. A veces les unto Vaporub para el hipo y para la gripa con tos, aunque le tengo más fe al cebo que al Vaporub, porque con el Vaporub les salen ronchitas y con el cebo no, no les quema. También he probado con bugambilia mezclada con canela, luego dejo pasar una hora y si no funciona pruebo otra forma de curarlos. También los he llevado con alguna señora a curarlos, cuando he visto que después de llevarlos al médico no se curan. Hace poco lleve al niño con Doña Vicenta, que vive a la entrada del pueblo. Lo curó como siempre, le jaló por atrás de la espaldita hasta que le tronó y se curó el niño. También he llevado al otro niño con Doña Eva que es rezandera. Ella lo vio y dijo que tenía aire.

Yo también he ido que me curen de "estómago regado". Esto es cuando el estómago de uno no consiente nada, ni siquiera agua y mucho menos alimentos. Hasta que fui con Doña Eva que me dijo que me iba a curar con sobadas. La sobada es desde los pies hasta el estómago. La señora con una mano me sobaba los pies, mientras que con la otra me sobaba el estómago. Doña Eva me dijo que esto es porque se riegan los pulsos del cuerpo. La sobada duele muchísimo. Doña Eva es muy famosa viene hasta gente de fuera a que la cure. Esta enfermedad no me la iba a curar el doctor.

La atención médica de los niños fuera del pueblo es una alternativa en embarazos y en casos de cierta gravedad, como una de las ocasiones en que se enfermó el niño de Celia. El niño había estado enfermo por tres semanas y no se había curado. Al principio lo llevaron con Laura, una de los tres doctores particulares del pueblo. El Centro de Salud ni lo consideraron porque la doctora no se encontraba en el pueblo, pues tenía incapacidad de tres meses por embarazo. Doña Lola tampoco fue considerada porque ellos saben lo que le habría recetado. De cualquier manera habían transcurrido más de dos semanas y la medicina que le recetó la doctora del pueblo no funcionó. En estas condiciones, la mamá de Celia, que vive del

otro lado del pueblo, les recomendó un pediatra de Cuernavaca. Aunque Celia y Gabriela no se quejan del costo del viaje y la consulta, al final fueron 60 mil pesos más pasajes. Celia y su mamá llevaron al niño a Cuernavaca.

Cuando la madre de familia combina una mayor escolaridad con mayores recursos económicos —lo cual significa: casa de tabique, piso de cemento, baño con drenaje conectado y trabajo estable del marido con su padre en el ejido y la cría de ganado— los procesos de crianza con crisis severas en la salud de los niños casi no se presentan.

Como en el caso de las madres de familia más pobres, los recursos médicos del Centro de Salud son escrupulosamente evaluados cada vez que llega un nuevo médico, para considerarlos como alternativa, pues se considera que la atención médica usual debe de ser la proporcionada por los médicos particulares. La buena nutrición de los niños de Inés se encuentra garantizada, en parte, por la nutrición producto de la dotación segura de leche de la cría del ganado. Los episodios de enfermedad de los niños no fueron en situaciones críticas, sino otros tendientes a mejorar su alimentación:

Llevé al niño al Centro de Salud. No tanto por la gripa, sino porque éste no come. No come nada, por eso se toma hasta cinco mamilas de leche tan sólo en la mañana. Hoy ya comió. La doctora le dio medicina y ya comió. Comió medio plato de arroz con pollo. La doctora le dio receta y también medicina para los animales. La doctora también me regañó porque el niño todavía toma en mamila.

D. La escuela en la tradición y el futuro de los niños

Las aspiraciones escolares de los padres para sus niños son siempre importantes para el éxito de los niños en la escuela. Sin embargo, son aún más importantes —como lo fueron para las propias madres de familia durante su niñez— cuando se carece de los recursos materiales y de otras oportunidades de desarrollo. Podría pensarse que, en el patrón de presentación de los argumentos constitutivos de la tradición de las madres de familia, sólo se presentaría una continuidad en la tradición familiar de aquellas madres que no fueron a la escuela y un cambio en sus contrapartes que si asistieron a la

escuela. Las madres de familia y los niños, sin embargo, demuestran que hacen su parte para romper continuidades perversas, tejer sueños y tener éxito, a pesar de condiciones de pobreza extrema. De ello, la importancia de recoger los relatos de las madres de familia de esta dimensión, desde este punto de vista, apuntando aquellas metáforas que vislumbran elementos y horizontes de prácticas, candidatos a convertirse en realidades.

Las madres de familia jóvenes con poca escolaridad y en las peores condiciones de pobreza en el pueblo analizan el futuro de sus niños con relación a la escuela y destacan las dimensiones que les interesan. Sus niños aún no asisten a la primaria, sin embargo, vislumbran el futuro escolar y la forma de vida de sus hijos.

Vamos a hacer la lucha de que estudien, pero lo que les guste, si no quieren, no. Si les gusta vamos a hacer la lucha de cumplir, es decir vamos a darles la oportunidad de estudiar. Yo eso es lo que pienso. No se si haya otra base. Que le echen ganas, que no digan que no los metí a la escuela, como yo que no fui a la escuela de chico, porque de por sí a mi papá no le importaba. ¿Hasta dónde? Yo no sé. Hasta que él diga que no. Vamos a hacerle la lucha, quizá alcancen una carrera, algo de su capacidad, que sean maestros, o alguna cosa así. Es la única oportunidad que tienen.

La opinión del padre —como se relató para la asistencia a la escuela de las madres de familia durante su niñez— sigue siendo crucial para el futuro escolar de los nuevos niños. En ellos se nota la continuidad cultural, aunque condicionada por otra tipo de continuidad, la carencia de oportunidades alternativas a las del campo.

Cuando sea tiempo hay que echarlos a la escuela, para que siquiera sepan escribir su nombre. A los demás estudios más adelantados, pues a lo mejor no, porque cuestan más. Alfonsito me puede comenzar ayudar de unos ocho años; pero ahora, con los animales, ya me puede ayudar de aquí a dos años. <Alfonsito tiene 4 años de edad>. Al menos que yo llegue a pensar diferente, porque yo de los animales no voy a deshacerme nunca.

Yo los voy a enseñar que vean lo que yo hago. Quizás alguno de ellos les gusta lo que yo hago. Otro a lo mejor se quiera ir pa'l norte, pero luego, por allá nomás se van de vagos. Por eso cuesta enseñarles desde chiquitos, que sepan criar los animales. A mí me gusta porque desde que abrí los ojos había animales. Así no sufríamos mucho. Mi mamá tenía dos o tres vacas para ordeñar y por eso siempre había queso fresco, requesón, leche. ¿Qué más quiere uno?

Los niños, sin embargo, generan su propia perspectiva cotidianamente. Uno de ellos, probablemente por medio de la lectura cotidiana de los “cuentos” que se expenden en los puestos de periódicos —por cierto inexistentes en el pueblo y sólo a su alcance en los días de plaza semanales—⁷ y sus calificaciones, negoció la posibilidad de poder inscribirse en secundaria. Obtener el primer lugar de calificaciones de su grupo, le permitió enfrentar la tradición y establecer la ruptura con la perspectiva del padre y de la madre, aunque su familia sea probablemente la más pobre de quienes entrevistamos.

<Amalia y José señalan muy firmes que Homero no seguirá estudiando>.

Los muchachos que van a la escuela no quieren hacer nada, además se vuelven bien rezongones. Un sobrino que tenemos así le hace a su papá. Luego, no tenemos dinero para el uniforme, además de que le piden un montón de libros y cuadernos. Imagínese, llevan 8 materias y quieren un cuaderno para cada una de las materias. Mejor que se vaya a trabajar.

<Homero no dice nada, subido en un árbol, sólo sonríe>.

Sí, se sacó el primer lugar Homero, ora se lo dijeron en el salón.

Tomás, esposo de Paula, considera que el padre no es simplemente conservador porque no apoya para que sus hijos vayan a la escuela.

Uno le saca al estudio porque el estudio es caro. Como ora yo tengo tres en la escuela, me las veo difícil. Luego no me alcanza para comprarles ni los cuadernos. Por ejemplo, ahorita no les he comprado todos los cuadernos. Ahí la mujer ve como le hace: se endroga, lava ajeno.

7 Siempre que se visitó a esta familia durante un año, Homero invariablemente se encontraba leyendo cuentos. Un análisis de una especialista en lectura (Patricia Velazco) concluyó que el nivel de dificultad de lectura no era mayor de tercero y cuarto año de primaria. El papá compra los cuentos, frecuentemente acompañado de su hijo: “Hoy, domingo, compré uno de luchas, uno de trailereros, otro de maistros y chalanas, y otro del charro negro”.

En cualquier caso Paula y Tomás coinciden que los estudios de la escuela no son una garantía de que podrán terminar una carrera, de maestro, secretaria, enfermera. Ambos consideran que la escuela, refiriéndose implícitamente a la primaria y la secundaria, sólo es un principio: “Para el que la sabe aprovechar le sirve, para el que no la sabe aprovechar no le sirve. Uno va viendo quien la sabe aprovechar”.

En cualquier caso, si la educación primaria consideran que les enseña a leer y escribir, la educación secundaria se pone en duda en cuanto al valor de lo que aprenden. La organización y los contenidos curriculares de la secundaria se encuentran muy alejadas de las aspiraciones de las familias y los jóvenes del pueblo. Esto a pesar de que ellos cofinanciaron su creación y construcción. En el momento en que se federalizó perdieron el control total sobre ella.

La secundaria tecnológica agropecuaria, la ETA como la llaman aquí, creada hace un poco más de 15 años, quiere llevar a trabajar a los jóvenes al campo, pero ellos no quieren. Quiénes terminan yendo son las mujeres porque no quieren quedarse a “juntar la caca de los pollos, ni a moler pescado”, para procesarlo y producir alimento para ganado, como gallinaza. Las niñas dicen que no les gusta, que huele bien feo. Los niños no quieren ir a sembrar al campo porque ellos no quieren ser campesinos. Los padres de familia, por su parte, consideran que el trabajo del campo no es para las niñas, es trabajo de hombres; además corren otros riesgos.

Esta, <la niña que va a la ETA> ahí viene con las ronchas, con la sangre de hervir, porque se fue a la jehuitera, y es que allí hay mucho aguate. Luego las ponen a trabajar, los maestros las dejan solas y luego ellas se vienen de ‘raid’. Hace un año se cayó una muchacha de la camioneta, se andaba muriendo. Otro peligro es que andan por allá solas. Una muchacha resultó embarazada, luego el muchacho no se quiso casar con ella.

V. UNA EXPLICACIÓN INTERPRETATIVA DE LOS PROCESOS DE APROPIACIÓN: LA ESCUELA EN LA LEGITIMACIÓN, LA CONTINUIDAD, Y LA EXPLORACIÓN DE LO POSIBLE

Temporalmente, es después de la Revolución mexicana que surge la escuela como un instrumento mediador de los procesos de apropiación cultural con impacto en la vida familiar de las mujeres de los pueblos rurales. Sin duda, la política educativa del Estado era un proyecto civilizador y homogeneizador de diferencias étnicas, regionales y culturales, aun de algunos intelectuales de vanguardia como Vasconcelos, justificado sobre una premisa de déficit cultural de quienes carecían de educación escolarizada.

Las rupturas sobre este proyecto ideológico, sin embargo, surgieron en un complejo proceso histórico para las mujeres desde un ámbito, que aunque no exclusivo, era suyo: el ámbito doméstico. Desde este ámbito se legitimó el valor de la educación escolarizada, se constituyeron procesos de resistencia y continuidad cultural, y se exploraron posibilidades simbólicas y materiales de posibilidades de ser para sí misma, para sus hijos y para su familia.

Después de casi tres cuartos de siglo de masificación de la educación, no sin un sinnúmero de procesos anómicos y de enajenación culturales, pero con base en los escasos recursos materiales y una añeja matriz cultural elaborada en la vida práctica cotidiana rural, las mujeres se fueron apropiando de diversos elementos culturales ajenos al escenario del ámbito doméstico y a su escenario local, regional, y nacional.

Antes de la Revolución la educación escolarizada para las mujeres de los pueblos rurales prácticamente se desechaba, pues se consideraba que sólo deberían aprender a ser sirvientas, buenas esposas y buenas madres. En este contexto ocurría la subordinación económica, la subordinación a la autoridad del padre, del esposo y de los suegros, y, frecuentemente violencia física y verbal sobre la mujer.

A. La intermediación de la madre en la asistencia de los niños a la escuela

La asistencia de las niñas a la escuela ha sido el espacio inicial del que han tenido que apropiarse las madres de familia dentro de un proceso de resistencia hacia la legitimidad de la autoridad del esposo y del padre. Las madres de familia, desde luego, no sólo argumentan cotidianamente en favor de la asistencia de las niñas a la escuela, sino también de los niños.

Que no digan que no los eché a la escuela.

El argumento de los esposos en contra de la asistencia a la escuela, sin distinguir entre niños y niñas, no es explícito. En general, ellos están de acuerdo en enviar a sus hijos a la escuela, a diferencia de la generación anterior. El argumento en contra de la escuela se manifiesta como una falta de apoyo y contiene diversas dimensiones: su costo; la inutilidad práctica de aprender a leer y escribir,¹ si uno se queda a vivir en el pueblo; la ayuda familiar; las aspiraciones para los niños y la disminución de autoridad —técnica y moral con los hijos.

Las madres que no fueron a la escuela, por su parte, argumentan su apoyo prácticamente, con acciones cotidianas para la asistencia a la escuela de sus hijos. El más importante de estos argumentos prácticos es, sin duda, el apoyo de los materiales para ir a la escuela. Otro de los apoyos es convertirse en la instancia mediadora y argumentativa ante el padre. Los niños están dispuestos a aguantar el enojo del padre para ir a la escuela,² pero esto es insuficiente para

- 1 “Claramente, aprender a leer y a escribir en este momento <de falta de trabajo, pobreza y enfermedad> no me va a servir. No hay ninguna posibilidad”. Esposo que no fue a la escuela porque su papá no lo apoyó.
- 2 Gabriela asistió a la escuela, a pesar del enojo de su abuelita, pero dejó de ir cuando se le acabó el cuaderno. Guadalupe no terminó ni el primer año de primaria, pues sus padres la dejaron al cuidado de su abuelita al emigrar a la ciudad en busca de trabajo.

reemplazar los recursos materiales necesarios para asistir a ella. Uno de los argumentos de la madre es conseguir éstos con terquedad y trabajo.

En el horizonte de la pobreza material y de escasez de oportunidades de trabajo el compromiso de asistir a la escuela se convierte en un compromiso moral. Este compromiso moral es el mecanismo de mediación entre las divergencias de la madre de familia y el padre para la asistencia de los niños a la escuela. Como compromiso moral es que el padre lo expresa a los niños, “que no digan que no los eché a la escuela”, para delimitar su responsabilidad y marcar, desde este punto, la de sus niños: “si a ellos les gusta”, “si le echan ganas”, “si lo saben aprovechar”. El rendimiento académico se convierte en una responsabilidad familiar para los niños, dentro del horizonte que la madre abre como negociadora y, en ocasiones frecuentes, como proveedora de recursos complementarios.

Esta mediación e iniciativa negociadora de la madre para que los niños puedan asistir a la escuela no nos aclara, sin embargo, porque toma la madre ese papel, especialmente cuando por tradición se le ha considerado como sumisa y subordinada a la autoridad del esposo. Tampoco nos aclara si existe una forma particular de interpretación y recepción que distinga a las niñas y a los niños de su experiencia de asistir a la escuela.

La iniciativa de mediación negociadora de la madre por sus hijos tiene una aspiración básica: que los hijos no sufran lo que ella sufrió y la posibilidad de una vida distinta, destacando especialmente su papel como mujeres. Las madres, a diferencia de los padres, no mencionan habilidades específicas, *vgr.* saber leer y escribir, como aspiraciones para sus hijos. Sin embargo, la perspectiva de una vida distinta repetida cotidianamente es capaz de centrar la atención de la vida cotidiana en el análisis y la discusión de esas posibilidades.

Dentro de esas posibilidades se discuten la de salir del pueblo para irse a trabajar al norte, con resultados en ocasiones sorprendentes, pues el cultivo de la exploración de otras posibilidades no está exenta de contradicciones: se cultiva esta perspectiva, pero también otras que tratan de mantener a las jóvenes en la casa. Un buen día, sin embargo, alguna de las jóvenes se ha ido de la casa sin permiso a explorar prácticamente las posibilidades alimentadas.

Mi hermana se fue, porque le decía a mi mamá: Mamá déjeme trabajar. Pero mi mamá tiene las costumbres de antes. Mientras que estás aquí no vas a trabajar. Así que mientras mi mamá se fue a vender sus nanches, mi hermana se fue. Hasta me acuerdo que mi hermana le estaba diciendo a mi mamá que ya se fuera a vender los nanches y mi mamá no quería. Mi hermana le dijo: “ánde le mamá ya váyase”. En ese rato se fue mi hermana. Cuando mi mamá regresó, mi hermana ya se había ido y le dejó una nota: ‘Mamá no se enoje, me voy para Laredo. Me voy a trabajar. Mire mamá no se enoje. Yo aquí ya me enfado de que le pido dinero y no tiene. Yo voy a trabajar y ya que gane yo le mando, para que ya no trabaje Usted. Me llevo el dinero que tiene de Benjamín.

Una de las hijas de las madres de familia entrevistadas utilizó el ejemplo de su tía como uno de sus recursos de negociación. Ante la renuencia de sus padres de dejarla irse a trabajar a los Estados Unidos, la joven de 18 años de edad, le dijo a sus padre: “déjeme ir, si no quiere que me vaya como mi tía, sin avisar”. La tía no ha sido muy consistente para cumplir su promesa y enviar dinero a su mamá. Sin embargo, la joven³ ha estado enviando 500 dólares mensuales a su casa. Ella tiene ya un año trabajando en California, “en una casa”, donde aprendió a manejar para llevar y traer a la escuela a los niños a su cuidado. El hermano de la joven vive en Estados Unidos desde hace tres años, pero no viven en la misma ciudad. El vive y trabaja en Chicago.

La intermediación negociadora de la madre de familia es acompañada de la propia negociación por parte de los hijos ante el padre y, paradójicamente, la misma mamá. Una de las parejas que no habían terminado su primaria consideraban crucial negociar con su hijo, el mayor de los niños —quien obtuvo el primer lugar de calificaciones en su grupo de sexto año— permitirle asistir a la secundaria si es menos “rezongón” y hace las cosas que se le piden en casa. En varias ocasiones los padres afirmaban que el niño no seguiría estudiando, no iría a la secundaria. El niño, al final, asiste a la secundaria.

3 Aproximadamente de 18 años.

Una de las madres entrevistadas afirma que ella aprendió a “rebelarse” de su papá en la escuela: Yo me rebelé con mi papá cuando ya iba a la escuela; allí es donde aprendí como decirle a mi papá que no estaba de acuerdo con su su forma de ser.

En esta exploración de posibilidades de los niños y las niñas, a través de la intermediación negociadora de la madre se requiere de modificar las estructuras de autoridad y su interpretación. Con ello, la reciprocidad de los hijos y la ayuda familiar se pone también en cuestión. Aunque las madres de familia afirman no “esperar” nada de sus hijos, la disciplina y el respeto se exigen como parte de la negociación. La reciprocidad de los hijos en el futuro no se expresa verbalmente como una demanda a futuro, pero se cultiva de manera cotidiana. La exploración de posibilidades, de cualquier forma, hace que esos patrones sociales también se modifiquen y se cultive el sentido de responsabilidad social familiar.

Estas mismas dimensiones, responsabilidad social y exploración de nuevas posibilidades, se encuentran presentes en la experiencia de las madres de familia con relación a su asistencia a la escuela. La redefinición de la autonomía de la mujer a través de la escuela no es una celebración del logro, como destaca más en el caso del hombre, sino también de ampliar su sentido de responsabilidad social mediante el cultivo de algunos aspectos expresivos de la escuela.

B. Las prácticas de matrimonio, embarazo y la crianza de los niños

El matrimonio, el embarazo y la crianza de los niños son dimensiones del ámbito doméstico que también se han visto sujetas a procesos de valorización cultural y en donde se han explorado nuevas prácticas y nuevos significados. Los nuevos servicios públicos que llegaron al pueblo, simultáneamente con la apertura de las escuelas, la presencia de la televisión y otros medios masivos de comunicación, pusieron a su disposición nuevos recursos materiales, pero simultáneamente impusieron también una serie de elementos culturales ajenos al ámbito doméstico familiar y local. El carácter ajeno de los recursos materiales y culturales produjo, como se observa en el capítulo previo de este libro, nuevas prácticas, pero también procesos de

valoración cultural de prácticas propias y ajenas que dieron como resultados resistencias o rechazos, innovaciones, negociaciones y apropiación de elementos culturales que transformaron la cultura misma del matrimonio, el embarazo y la crianza de los niños.

El papel de la escuela en los procesos de valoración cultural resulta fundamental por varias razones. Una de ellas, como se observa en el apartado anterior, porque la sola asistencia a la escuela genera *per se* procesos de valoración y negociación entre los cónyuges y padres e hijos, en donde la intermediación activa de la madre resulta fundamental en los procesos de apropiación cultural. Otra, porque el matrimonio, el embarazo y la crianza de los niños son ámbitos que, aunque no exclusivos de la mujer, con influencia femenina decisiva, especialmente después de que el incremento de los niveles educativos escolarizados alcanzó también a las mujeres. Finalmente, porque las formas de representación simbólica de las prácticas médicas modernas y de los medios masivos de comunicación apelan a códigos lingüísticos (escritos y verbales especializados) e institucionales más fácilmente comprensibles —en ocasiones únicamente comprensibles— si se ha asistido a la escuela. En este contexto cobran relevancia los procesos de traducción y los mecanismos interpretativos de transición, de una forma de representación simbólica y de una matriz cultural a otra. Desde esta perspectiva se analizarán los cambios descritos en el capítulo anterior sobre las tradiciones de matrimonio, embarazo y crianza de los niños de las madres de familia con distinto nivel de escolaridad.

1. El matrimonio

El cambio más importante en el matrimonio de las madres con primaria completa o mayor nivel de escolaridad se asocia a la petición formal de la mujer por los padres o familiares del esposo a los padres de la novia. Esta petición se celebra como logro autorreflexivo, como una afirmación por parte de la mujer en contra de la imposición de una tradición, en ocasiones violenta (se la llevó) o consentida (nos fuimos), sobre la huida para casarse. La mujer con mayor escolaridad debe ser “pedida, dada y caminada hasta la iglesia” para casarse.

La negativa de las mujeres a simplemente “irse” con su pareja representa un espacio de afirmación personal ganado a costa de la imposición de la voluntad del hombre, “Antes era que si a uno le gustaba una mujer, si no le correspondía, se la robaba”. En ocasiones el hombre podía reparar la ofensa viniendo a hablar con los padres de la mujer, diciéndoles que se casarían. Esto es lo que el padre de Paula exigía que se cumpliera con una de sus hermanas que se fue.

La negativa actual de la mujer de simplemente “irse” para casarse “como Dios manda” en base a una reflexión propia, significa tomar una responsabilidad personal y exigirle otra al futuro marido. Esto significa retomar la tradición del matrimonio y poner bajo su regulación personal los elementos culturales disponibles de una tradición propia. Si la escolarización de la mujer pudo haber influido parecería sólo haberlo hecho a ese nivel, pues no se introducen elementos culturales ajenos. A menos que entre éstos se considere que un cambio de la actitud del hombre —ante la negativa de la mujer— sea parcialmente un producto del discurso escolar de la igualdad de la mujer verificado día a día en el rendimiento académico de ésta. Después de todo, en un estudio de carácter regional desarrollado en el estado de Morelos entre estudiantes de nivel medio superior, las mujeres en general obtienen mayores rendimientos académicos que los hombres.⁴ La validación de esta hipótesis, la mayor responsabilidad personal de la mujer con mayor nivel de escolaridad y la mayor responsabilidad del hombre requeriría de su validación empírica.

4 Tapia Uribe, Medardo, Adriana Tamez y Angélica Tovar, “Causas de reprobación en los colegios de bachilleres del estado de Morelos”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. En prensa.

2. El embarazo

Los cambios en las prácticas y el significado del embarazo de la mujer pareciera ser sólo un resultado más de esos espacios sociales ganados mediante la negociación; cuando se introducen nuevos recursos y éstos se traducen a nuevos fines, mediante procesos de valoración y negociación que han dado como resultado innovaciones y apropiaciones culturales.

El embarazo ha sido sujeto a diversos procesos de valoración en diversas dimensiones, desde el número de embarazos y de hijos, hasta la atención médica del embarazo. Las prácticas de las madres de familia muestran cambios diferenciados por nivel de escolaridad. Indudablemente que los cambios en las prácticas fueron producto de las políticas de población y salud instrumentadas por el Estado en las últimas dos décadas. Estas hicieron énfasis, a través de diversos *medios* y otras políticas públicas, como la educación escolarizada, en la planificación familiar, la salud familiar (de la madre y los niños), la distribución de métodos anticonceptivos, la educación sexual y algunas otras políticas sobre la familia. La descripción hecha en el capítulo anterior nos permite observar los procesos de valoración, interpretación y apropiación cultural desarrollados por las madres de familia.

Los mayores acuerdos sobre la planificación familiar se orientan a la necesidad de controlar más su vida. Sin embargo, existe una desconfianza fundada en la calidad de los servicios médicos que se les proporcionan y en el vacío emocional que la soledad les produce. Sobre la desconfianza en los servicios médicos asistenciales, los provistos por el Centro de Salud o el Seguro Social, coinciden todas las madres de familia, independientemente de su nivel de escolaridad. Cuando este elemento es tomado en cuenta, la diferencia radica en una argumentación más precisa acerca de los distintos métodos de planificación familiar por parte de las madres con mayor nivel de escolaridad. Mientras que las personas que apenas saben leer y escribir se apoyan más en los procesos de traducción hechos por sus familiares y vecinos y, generalmente, le otorgan mayor confianza a su tradición.

El marido sigue siendo uno de los mediadores de la esposa en la aceptación de métodos de planificación familiar, sin embargo, en algunas ocasiones oponiéndose, en otras, traduciendo los mensajes. Esto es más válido para las madres de familia con menores niveles de escolaridad.

El peso de los hijos como fuerza de trabajo sigue siendo importante para la familia, especialmente si se tiene tierra que trabajar y ganado que criar. La falta de hijos en esta dimensión llega a ser considerada una verdadera desgracia. La etapa más productiva de las contribuciones de los hijos se ubica entre el momento en que dejan la escuela y antes de casarse. En esta etapa, las contribuciones de los hijos pueden cambiar completamente el nivel de satisfacción de las necesidades familiares, especialmente cuando varios de los hijos, por la pequeña diferencia de edad entre uno y otro, contribuyen al ingreso familiar. En situaciones como ésta, las contribuciones de los hijos que han emigrado a los Estados Unidos pueden hasta triplicar los ingresos familiares. El resultado de esto es la capitalización de recursos para la familia y para los propios hijos. En esta dimensión, tener un menor número de hijos no significa necesariamente progreso —como se llega a implicar en algunas de las políticas de población— aunque algunas de las madres de familia con mayor escolaridad casi reproduzcan los mensajes de los medios masivos de comunicación, de los programas de planificación familiar: “Ya ve el dicho: tener pocos para darles mucho. Si acaso tendré otro y ya”. El valor económico de tener más hijos, indudablemente que se relaciona de manera directa con la incertidumbre económica familiar en que el modelo de desarrollo económico ha colocado con a las familias rurales; es, pues, uno de los argumentos entrelazados a la gramática de los embarazos en la vida de las madres de familia en contra de los programas de planificación familiar.

El cuidado médico de los embarazos diferenciado por niveles de escolaridad de las madres de familia ha sido empíricamente corroborado en diversos estudios, como se hizo en la presente investigación. En los procesos de apropiación, sin embargo, destacan la falta de comprensión de las políticas operacionalizadas de salud del Estado hacia la cultura y procesos tradicionales de atención de la salud de las madres de familia. Esta falta de comprensión y la mala

calidad de los servicios médicos impide que se generen procesos de traducción adecuados entre la racionalidad médica y la de la medicina tradicional. De esta manera, médicos y pacientes generan interpretaciones inadecuadas de lo que uno y otro pueden aportar a la atención de los embarazos y, en general, de la salud de la madre y su familia.

La atención del médico del Centro de Salud durante el embarazo puede descartarse desde el inicio por las posibilidades de participación, las cuales tienen que ver con su disponibilidad y accesibilidad. La primera se refiere a que se encuentre presente en el pueblo y la segunda a que pudiera atender a la madre de familia. Las parteras por diversas razones, entre ellas por su arraigo, se encuentran de manera más constante en el pueblo que el médico. El médico se caracteriza por no ser del pueblo y ausentarse en fines de semana largos, con lo cual frecuentemente no se ofrecen consultas ni viernes ni lunes. Por este hecho, aun las madres de familia que han tenido sus partos con médico han llegado a utilizar los servicios médicos de las parteras porque éstas han estado disponibles cuando han tenido alguna emergencia (ver *Cuadro IV.1*).

Cuadro IV.1
Atención del parto por colonia (porcientos)

	Sureste	Suroeste	Centro	Pueblo
Partera	78.3	60.5	24.4	50.2
Centro Salud local	2.2	7.4	2.4	4.3
Médico particular	10.0	19.8	41.5	26.3
Hospital Seguro Social o foráneo	8.6	12.3	31.7	19.2
	100.0	100.0	100.0	100.0

n=209

En estas mismas situaciones de emergencia, las madres de familia con menor escolaridad, han tenido que ocupar los servicios médicos particulares del pueblo, a pesar de sus escasos recursos económicos para ello (*Cuadro IV.2.a* y *Cuadro IV.2.b*).

Cuadro IV.2.a**Atención del parto por escolaridad, colonia: Sureste**

	0 — 5	6 o +
Partera	93.3	50.0
Centro Salud Local	3.3	
Médico particular	3.4	25.0
Hospital Seguro Social o Foráneo		25.0
	100.0	100.0

n=46

Cuadro IV.2.b**Atención del parto por escolaridad, colonia: Suroeste**

	0 — 5	6 o +
Partera	85.4	35.0
Centro Salud Local	4.9	10.0
Médico particular	9.7	30.0
Hospital Seguro Social o Foráneo		25.0
	100.0	100.0

n=81

Las mujeres con primaria completa o mayor nivel educativo casi invariablemente recurren a los servicios del médico para la atención de su embarazo. Cuando no lo han hecho, como en el caso de emergencias, vigilan su embarazo con el médico y posteriormente, al momento del parto, por motivos económicos y emocionales, deciden que los niños nacerán en su casa, o con la partera en compañía de su familia. Las mujeres con mayor escolaridad incluso llegan a aconsejar a amigas respecto de no tener sus bebés con partera. Esto a pesar de tener pasados tan comunes, por ejemplo, haber sido criadas en el campo, como otras madres de familia que no fueron a la escuela.

Aquellas madres de familia que además de tener un mayor nivel de escolaridad cuentan con mayores recursos económicos recurrirán preferentemente a médicos particulares, en virtud de la mala calidad (en cuanto a disponibilidad y accesibilidad) de los servicios médicos gratuitos del Centro de Salud. Otras, para resolver el problema de falta de recursos, acudirán a los hospitales de las ciudades más cercanas, del Seguro Social o del Hospital Civil. Esto requiere que estén preparadas para hacer este viaje o tengan que resolver algún imprevisto para poder llegar a estos hospitales foráneos a como dé lugar en el momento del parto (*Cuadro IV.2.c*).⁵

Cuadro IV.2.c
Atención del parto por escolaridad, colonia: Centro

	0 — 5	6 o +
Partera	62.5	30.8
Centro Salud local		3.1
Médico particular	18.8	47.7
Hospital Seguro Social o foráneo	18.7	35.4
	100.0	100.0

n=81

El proceso seguido por las madres de familia con menor escolaridad, en ocasiones, es fortalecido por las parteras mismas al reclamarles a los médicos el no haber hecho su trabajo con el debido cuidado, como el no decirles que guarden cuarentena después del parto. Este tipo de reclamo parece ser, en realidad, un reclamo a las limitaciones de los servicios médicos modernos, cuya frontera es cuestionada cotidianamente en la atención de la salud de los niños.

5 El autor de este libro fue requerido por un matrimonio, a quien no conocía, que se acercó a pedir el favor porque vio la luz encendida y el coche, además porque los dos vecinos del pueblo que alquilaban su camioneta no se encontraban.

Otra de las limitaciones de los médicos para atender a las mujeres durante el embarazo son las “sobadas”. Esta terapia es utilizada ocasionalmente para indicar la posición del futuro bebé y, en su caso, corregirla.

El incremento de la disponibilidad y accesibilidad de los servicios médicos parecería ser el espacio para el establecimiento de mecanismos de negociación de innovación cultural. Sólo dentro de éste parece ser posible los procesos de valoración de los servicios médicos asistenciales del Centro de Salud. Los procesos de valoración de los servicios, además de la accesibilidad, apuntan hacia la delimitación precisa de que es lo que realmente “puede curar” el médico y la consideración de aquellas enfermedades que puede curar la partera. Institucionalmente, el Seguro Social ha reconocido las capacidades técnicas y culturales de ésta. Sin embargo, la Secretaría de Salud —quien más cerca está de los pueblos rurales a través del Centro de Salud Local— no incluye ningún programa local reconocido por las parteras. La relación entre los médicos particulares y la partera prácticamente no existe.

Es indudable que existen elementos culturales más profundos que las mediaciones que la escolaridad instituye entre las prácticas de embarazo de las madres de familia del pueblo y los elementos culturales ajenos que introducen las políticas públicas, a través de los nuevos servicios públicos, y los alcances de la modernización del país, por ejemplo, a través de los medios masivos de comunicación. Entre estos elementos mediadores más profundos indiscutiblemente destaca el lenguaje escrito y las posibilidades de “fijación” de otros medios como la radio y la televisión.

En este último campo, el dominio del lenguaje escrito de las madres de familia campesinas tiene profundas implicaciones en la ruptura de los contextos inmediatos sobre los que se encuentra referida y constituida la tradición de la atención de sus embarazos. Seguramente que el lenguaje abstracto (decontextualizado) de los médicos y las campañas —por escrito y través de los medios— resulta menos comprensible si no se domina el lenguaje escrito. Los resultados de la investigación en esta dimensión demuestran la

plausibilidad de esta idea, especialmente si evaluamos de manera directa los niveles de comprensión de la información de los mensajes sobre salud en los medios masivos de comunicación.

Los resultados de comprensión de este tipo de mensajes muestra que se encuentra significativa y positivamente asociados a los niveles de escolaridad de las madres de familia. Además que el uso de lenguaje abstracto (decontextualizado) en las madres de familia se encuentra también positiva y significativamente asociado, tanto a los niveles de escolaridad como a los niveles de comprensión oral.⁶

Estas rupturas de contextos inmediatos a través del lenguaje pueden intepretarse como los grados de apertura hacia nuevos fines y nuevos medios en las prácticas de embarazo por parte de las madres de familia campesinas con mayor nivel de escolaridad. Es probable el uso de este tipo de lenguaje permite a este grupo, a diferencia del de las madres que no terminaron su primaria, definir con mayor precisión las ventajas y desventajas de la medicina moderna, especialmente en lo que se refiere a algunos aspectos técnicos.

Abundaremos más sobre el proceso de traducción emergente, cuando se analicen las prácticas de crianza y atención de la salud de los niños. Por lo pronto, baste decir que la disminución de la fecundidad de la madre tiene implicaciones muy importantes sobre la dimensión emocional de las relaciones sociales familiares, la "soledad" como lo señalan las madres de familia, y sobre toda la gramática de contribuciones familiares al ingreso y de las responsabilidades familiares. Estos aspectos indudablemente influyen sobre sus decisiones sobre el embarazo.

6 Tapia Uribe, Medardo, Robert A. LeVine y Sarah E. LeVine, "Maternal Behaviour in a Mexican Community". En: Patricia Greenfield y Rodney Cocking, *The Development of the Minority Child: Culture in and out of Context*. Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum, 1992.

Ver también: LeVine, Robert A., et. al., "Women's Schooling and Child Care in the Demographic Transition: A Mexican Case Study". *Population and Development Review*, Vol., 17, No. 3, septiembre, 1991. pp. 459-496.

3. La crianza de los niños

La crianza de los niños es uno de los dominios exclusivos de la mujer dentro del ámbito doméstico que se comparte con la escuela durante el periodo de educación básica. Aunque en este periodo se comparte con la escuela, recordemos que la influencia de la madre es fundamental para la asistencia de los niños a aquélla. La influencia de la madre es fundamental en la supervivencia física, pero también en otros aspectos fundamentales del desarrollo cultural de los niños. Uno de ellos es el incremento de la verbalización de la interacción entre madre e hijo. Sin embargo, ésta no debe de ser sobrevaluada, pues existen culturas, como la japonesa en que el silencio es una virtud bien aprovechada. Más bien, habrá que ver los rumbos que esta verbalización toma en el contexto de otras prácticas y de otros elementos culturales disponibles para las madres de familia.

En la supervivencia física de los niños influyen muchos factores, desde la propia salud de la madre, la alimentación y cuidado del niño, hasta el tipo de atención médica que se le proporcione. En virtud de la pobreza, la frecuente deteriorada salud de la madre de familia campesina y la también frecuente malnutrición de los niños, cobra relevancia el tipo de atención médica que se proporciona al niño. Una atención médica oportuna y consistente (para tratamientos largos) puede hacer la diferencia entre la vida y la muerte de los niños. Hay que destacar una vez más que la poca calidad de los servicios médicos locales, especialmente en cuanto a su disponibilidad y accesibilidad, es crucial en dicha atención médica oportuna y consistente de los niños.

El problema sobre la delimitación de lo que los médicos pueden “curar” y aquello “curable” con medicina tradicional es mucho más complejo. La síntesis creativa en el uso de estos dos tipos de recursos puede ser muy útil en la salud de los niños, una vez más, en situaciones de alto riesgo puede ser crucial. Por ello es que nos centramos en este proceso.

Entre los recursos institucionales de salud curativos puestos a disposición de las madres de familia del pueblo, aunque elementos culturales ajenos, destacan los sueros orales; entre los recursos preventivos destacan una serie de recomendaciones sobre vacunas, higiene y uso del agua (pocas veces se mencionó la alimentación).

Las diarreas y las enfermedades respiratorias (como “gripas” y “tos”), señaladas en otras estadísticas, son las enfermedades que más afectan a los niños y sobre las que más comentaron las madres de familia. El uso del suero oral es el de interpretación más imprecisa y más frecuente por parte de las madres de familia. Lo que más dificultad les cuesta entender es que: como siendo para la diarrea, no la cura. Esto es válido hasta para las madres con primaria completa o mayor escolaridad. Sin embargo, la interpretación imprecisa de la función del suero oral es más grave para las madres de familia con menor escolaridad, debido al círculo de diarreas más frecuentes e inadecuada nutrición, a lo que se agregan las purgas como método de curación, también frecuente.

Esta última forma de curación es tan recurrida que el aceite de ricino y otro medicamento para ello se pueden adquirir en la tienda de la esquina, sin necesidad de tener que hacer una caminata de 15 o 20 minutos a la farmacia del centro. Además de que entre las vecinas se recomienda su utilización.

La purga puede ser utilizada, bien porque se considere que los recursos médicos han fallado o porque no podrán hacer nada en virtud de que es una enfermedad que “los médicos no curan”, pudiendo diagnosticarse como empacho, torcedura de estómago y, en algunos casos como un producto social, alguna mala influencia de alguien. La sobada, por una de las curanderas del pueblo, puede acompañar a la purga. La curandera también recomienda ésta. En esta situación, la carencia de recursos económicos de la familia puede ser fundamental y optarse por remedios caseros.

Las madres de familia con primaria completa o mayor escolaridad mezclan los recursos de medicina tradicional y moderna con mucho dinamismo en la atención de la salud de los niños. Esta es una de las peculiaridades que las distingue de quienes no fueron a la escuela o no terminaron su primaria. Como éstas, sin embargo, la desconfianza de los servicios médicos del Centro de Salud es tam-

bién patente y se extiende hasta los medicamentos mismos y la forma de diagnóstico de los médicos. Probablemente por ello se inicie el tratamiento de alguna diarrea con remedios caseros, pues la alternativa es acudir a los servicios médicos de paga. A éstos se recurre, sin embargo, de manera expedita cuando el niño no mejora y, en casos extremos, se busca fuera del pueblo. Las purgas, si se usan entre las madres de familia con mayor escolaridad, son menos frecuentes pues no se mencionaron como uno de los recursos.

Cuando además de una mayor escolaridad se combinan un poco más de recursos económicos y de servicios públicos, las situaciones críticas son menos frecuentes, en parte, además de que todo el ambiente es menos riesgoso, porque los niños están mejor nutridos. Un niño que la madre considera un poco enfermo porque no está comiendo bien, se toma cinco mamilas de leche, mientras que un niño que ha tenido diarreas frecuentes, simplemente no toma leche ni carne, sino sólo tortillas y chile.

VI. COMENTARIOS FINALES

La apropiación cultural se ofreció en este estudio como un marco para una lectura de los cambios de sentido de las prácticas de las madres de familia campesinas en el campo de la tradición familiar y la crianza de los niños a partir de su experiencia escolar. Es conveniente, sin embargo, precisar algunas de las posibilidades que ha ofrecido esta lectura a partir de lo expuesto en el primer capítulo.

El marco de la apropiación cultural, aunque con pretensiones modestas como modelo interpretativo, intentó delimitar algunas dimensiones que permitieran recoger las prácticas de las madres de familia campesinas atendiendo a su propia subjetividad. Entendiendo ésta, más como un proceso de apropiación social constituido en sus diferentes prácticas, que un concepto formal que identifique un solo campo o hable de la influencia de instituciones, estructuras y sistemas. Si queremos ubicar el marco de la apropiación cultural en algún campo problemático, dicho marco intenta ubicarse en el de las prácticas de las madres campesinas como tales, desde donde se enfrentan imposiciones institucionales, sistemas educativos y estructuras de desigualdad para inscribir su propio nombre en elementos culturales ajenos.

La experiencia de la escuela, según el marco de la apropiación cultural construido, indaga en la historia (como lo recomienda Thompson en su hermenéutica) para profundizar sobre el significado de un antes y un después específicos del cual han formado parte las mujeres campesinas. En el campo de las prácticas de madres de familia campesinas morelenses se observan que el antes tiene que ver con las Haciendas y *el después* es muy reciente y tiene que ver con la Revolución zapatista.

Aquí, sin embargo, es muy conveniente destacar que la *Tradicón* cobra relevancia ante la *Historia*. No son sólo las relaciones de dominio de las Haciendas, rotas por la Revolución particularmente en el espacio geohistórico específico morelense, ni tampoco las nuevas relaciones de dominio del Estado centralizado mexicano y la correspondiente marginación de las mujeres junto con los campesinos habitantes de los pueblos rurales de Morelos.

No es sólo esto. Como bien lo recomienda Thompson metodológicamente, la comprensión de la *Tradición* requiere de una *hermenéutica de la vida cotidiana*, de un esfuerzo analítico más cercano a la práctica, a los espacios donde se articula lo objetivo y lo subjetivo. La comprensión de las transformaciones de las prácticas de las madres campesinas asociada a su experiencia escolar no se agota, pues con la Historia de la educación de los mexicanos hay una profundización a través de la microhistoria de la educación en Morelos —esfuerzo incipiente, modesto e inacabado— y en la comprensión de la tradición a través del estudio etnográfico de la vida cotidiana de las madres de familia. Esta es una de las lecturas particulares desde el ángulo de la apropiación. Este tipo de lectura no es tan novedosa en el campo de las ciencias sociales en general, pues uno puede encontrar en las propias fuentes referidas en los capítulos donde se hace este tipo de análisis; o en trabajos como el de Guillermo de la Peña,¹ en las recomendaciones hechas por el propio Néstor García Canclini,² o la reciente recomendación de los trabajos de Hugo Zemelman.³ Lo novedoso, además de un intento de indagación empírica, es que no se construyó ni conceptual ni analíticamente con base en esos esquemas, además de su aplicación al campo educativo⁴ y en un contexto regional y rural, donde la marginación se escribe con palabras mayores.

El ángulo de lectura de la apropiación no sólo profundiza hermenéuticamente a través del análisis histórico regional de la educación, sino también sobre el significado de *la transformación de ser campesina* como resultado de la experiencia escolar. Conviene

1 De la Peña, Guillermo, *Herederos de promesas. Agricultura, política y ritual en los altos de Morelos*. México, Ediciones de la Casa Chata, 1980.

2 *Op. cit.*

3 Zemelman, Hugo, *Los horizontes de la razón. Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona, *Anthropos y el Colegio de México*, 1992.

4 Donde este paradigma, a pesar de encontrarse dentro del concepto mismo de educación, se ha desarrollado muy poco.

abundar sobre algunos de estos aspectos porque generalmente se ha hecho énfasis en los aspectos instrumentales de la influencia de la escolaridad y sobre los *déficits* (carencias) culturales que se *subsanan* a través de la escuela. ¿Cuáles son esas dimensiones en la *transformación del ser campesina* después de la Escuela?

Analíticamente se había señalado en el primer capítulo que el ángulo de lectura de la apropiación no enfocaba aspectos simplemente sociales, ni simplemente psicológicos, sino dimensiones culturales, *dimensiones propiamente del ser*. Estas dimensiones tienen este carácter porque se negocian valores, se negocia un compromiso con una forma de vida y una voluntad de hacer y ver las cosas de determinada manera. La narración del proceso de asistencia a la escuela de las niñas campesinas documenta las formas de negociación entre la madre, el padre y las niñas mismas en ese campo. ¿Vale la pena documentar este proceso cuando ha habido investigaciones educativas que han demostrado la significancia estadística de la relación entre la influencia de la madre en la asistencia de sus niños a la escuela? Vale la pena si podemos aprender de las mujeres campesinas a negociar cuestiones vitales —su asistencia a la escuela, su matrimonio, la crianza de sus hijos, la atención de su salud, etcétera— en condiciones de desventaja de autoridad (de poder) y de carencias materiales (de pobreza).

Sin embargo, lo más importante no es que pasemos del egocentrismo urbano de *subsanan carencias al uso instrumental de los procesos sociales* de las mujeres campesinas, sino a reconocer como ellas mismas amplían sus capacidades de ser y las nuestras, como parte de su contribución a eso que llamamos cultura mexicana.

El proceso de negociación de compromisos y voluntades es parte de esa ampliación a nuestras capacidades de ser, implicadas en la experiencia escolar y familiar campesina, pero existen otras. Algunas de las demás dimensiones o capacidades de apropiación señaladas analíticamente en el primer capítulo son: las de interpretación colectiva;⁵ las de inscripción personal y subjeti-

5 Cita de Martín Barbero.

vas;⁶ las de diálogo; las de producción de sentido;⁷ las de articulación de los ámbitos objetivo-subjetivo;⁸ las de relación entre teoría y práctica; las del cultivo de la tolerancia y de la voluntad de creer; las de traducción entre lo propio y lo ajeno;⁹ y una muy importante —para quienes carecen de poder económico, político y en muchas ocasiones conocimiento técnico moderno— la capacidad de cultivar esperanzas, utopías y sueños. Cuando no hay cultivo de estas alternativas no hay cultivo de la voluntad del ser:

Algunas de estas capacidades de ser y de apropiación de las mujeres campesinas relevantes para su vida familiar, la crianza y supervivencia de sus niños, y su experiencia escolar son las siguientes:

La transformación del escenario cotidiano íntimo

La migración es la coyuntura a través de la cual se exploran las primeras posibilidades de otra forma de ser. Se encuentra presente en las madres de familia de las generaciones anteriores para poder llegar a la escuela y ahora como una de las posibilidades de una vida distinta, donde se tiene como eje el trabajo. Las jóvenes campesinas consideran la posibilidad de irse del pueblo, generalmente a los Estados Unidos, para trabajar.

Los tiempos de la cosecha que regían la cotidianidad para las madres de mayor edad y aún para las jóvenes cuando fueron niñas se alteran, se disminuyen y se incorporan los de la escuela. Esto no

6 Ricoeur, Paul, *Hermeneutics and the Human Sciences*. Nueva York, Cambridge University Press, 1981. pp. 182-196.

Ver también: Giroux, Henry, *Teoría y resistencia en la educación. Una pedagogía para la oposición*. México, Siglo XXI y UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad, 1992.

7 Bruner, Jerome, *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza, 1990.

8 Bordieu, Pierre *El sentido de la práctica*. Madrid, Taurus, 1991.

9 Bonfil, *op. cit.*, 1987.

elimina el trabajo familiar de las niñas, pero la asistencia cotidiana a la escuela ha tenido que considerar lo que hay que hacer antes y después de ir a la escuela. Esto último en un sentido amplio, pues el tiempo de la escuela marcará etapas en la historia de su vida, como antes las marcaban: las buenas y malas cosechas, los tiempos de secas, las migraciones, las buenas y malas relaciones familiares (la forma en que el padre enfrenta la relación con su esposa, el tipo de liderazgo que ejerza (con violencia, alcoholismo, autoritarismo, migración con responsabilidad, o con alguna combinación de estos elementos). La escuela marca sus tiempos, después de haber terminado la primaria, incluso hasta la secundaria y, aunque excepcionalmente, creer que vale la pena terminar una *carrera* (vgr. secretaria) antes de casarse.

Vale la pena señalar que otro de los tiempos que se alteran, desde luego dentro de la estructura familiar, es el de la madre de la niña que asiste a la escuela. Aumenta la extensión e intensidad del tiempo de trabajo de la madre de familia, disminuye la extensión del tiempo de la niña en el ámbito doméstico, en cuanto a su permanencia y en cuanto a los trabajos cotidianos desarrollados en ese ámbito.

Los tiempos de las nuevas migraciones de las jóvenes con escolaridad, sobre todo las de las solteras, también alteran el escenario de las mujeres y su vida. No es que sean ellas las únicas que se vayan, sino que la escuela las coloca con mayores posibilidades para el desarrollo de esa perspectiva, especialmente ante la carencia de alternativas locales o regionales. Ahora existe la construcción sigilosa, pero aparentemente sólida, de un tiempo de partida posible. Una vez concretada ésta, los tiempos de regreso estructurarán la vida de la mujer, aunque el material no permite dar cuenta de cómo se concretan. Uno de ellos, sin embargo, que tiene que ver con la forma en que se van cumpliendo los compromisos de solidaridad económica y de cuidado de los padres y hermanos, el otro como se concrete el matrimonio. Hasta ahora es frecuente que las jóvenes que se fueron solteras se casen también con alguien del pueblo que también andaba por "allá".

Los espacios del escenario de la vida cotidiana de la mujer campesina —niña, joven y madre de familia— no se transforman en

función de coyunturas como es característico del tiempo, sino a partir de la apertura con que se enfrente la interacción con el entorno y con procesos sociales más amplios. Empezando con las relaciones que se establezcan con los vecinos locales y regionales, pero también aquellas relaciones resultado de las migraciones.

Habría que considerar adicionalmente, sin embargo, que existen dos dimensiones de análisis para poder delimitar el significado de apertura de los espacios sociales, territoriales y simbólicos. Por una parte, la dinámica interna familiar, que puede manejarse como un nivel de especificidad y, por otra, por la reconstitución de los límites espaciales locales al reconstruir las relaciones con los procesos sociales más amplios.

El significado de apertura, según Zemelman, es el de la crítica, en este caso, la crítica de las relaciones. Esto puede interpretarse como la capacidad de problematización de lo propio, uno de los momentos fundantes iniciales del proceso de apropiación, del cual se deriva la necesidad de enriquecerlo con nuevas interiorizaciones.¹⁰

La problematización del espacio local íntimo a partir de la irrupción de la Escuela significa, utilizando algunas de las categorías propuestas al principio de este libro y otros de las propuestas por Zemelman y Heller: (i) una nueva forma colectiva de creación de significado; (ii) nuevas relaciones, puntos de encuentro y articulaciones con la ciudad y con todo aquello que viene de fuera; (iii) una nueva forma de inscribir su nombre en ese flujo moderno fuera de su control; (iv) una nueva forma de reconocimiento de lo ajeno; (v) nuevas formas de renuncia y ampliación de sus capacidades particulares de ser; (vi) nuevas formas de negociación de significados y de voluntades; (vii) nuevas formas de leer, narrar y comunicarse; (viii) nuevas formas de categorizar, clasificar, generalizar y, en suma, de hablar el idioma de los géneros; (ix) nuevas formas de participación en las decisiones de producción cultural, justificación y legitimación;

10 Contreras Suárez, Enrique, "Cultura y espacio regional. Algunas reflexiones". En: Blanca Ramírez V. (compiladora), *Nuevas tendencias en el análisis regional*. México, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, 1991. pp. 137-159.

(x) nuevas formas de exploración de lo posible en cuanto a la particularidad de lo individual, la especificidad de una tradición local, regional y nacional; (xi) nuevas formas de representación, abreviación y atención; (xii) nueva relación entre la tradición, las instituciones formales del Estado y del Mercado, y su futuro; (xiii) la alteración de las estructuras de la vida cotidiana; (xiv) la apertura crítica de la racionalidad. Sinteticemos esta lista de manera concreta con las problematizaciones que la madre de familia formula dentro de los espacios de su vida cotidiana, destacando que esta problematización es una articulación de las contradicciones que surgen entre *tradición y futuro*.

A. La problematización de la asistencia a la escuela

El espacio cotidiano familiar se problematizó para las familias campesinas de la generación más vieja de nuestros informantes a partir de que la escuela aparece cerca de la rancharía o en el pueblo. Dentro de la estructura familiar, la madre de familia aparece como la voz, el discurso que expresa propositivamente la necesidad de que sus hijos asistan a la escuela. Con ello, sin embargo, enfrenta necesariamente la estructura familiar con su inherente sistema productivo campesino y la autoridad del esposo. Visto así, no sólo significa que la madre aparece como orientada al futuro y el padre al pasado, sino también que el punto de articulación y concreción (*el punto de objetivación*) que apunta hacia una *posibilidad*, por parte de la madre, fundada en la educación escolarizada y, por la otra, por parte del padre, hacia *seguridad* de los hechos proporcionados por el campo.

B. La problematización de la migración y la adolescencia

Las jóvenes campesinas enfrentan una coyuntura marcada con el fin de la escuela, generalmente al término de la primaria. Entonces la tradición apunta hacia una restricción en el escenario familiar, reintegrándose al trabajo doméstico dentro de su casa, o con alguien más, pero siempre en cualquier caso bajo la vigilancia de sus padres o de algún familiar, para posteriormente casarse. Este escenario se en-

marca por la carencia de otro tipo de oportunidades ofrecidas por un sistema económico que margina al campo, cuya concreción en el escenario del pueblo es la escuela como la única otra oportunidad. La apertura de este escenario tradicional y estructural puede hacerse a través de la escuela, por ejemplo la secundaria o alguna carrera corta, y la emigración. El deseo de querer “ser alguien”, sobre todo a partir de la escuela, y de poder ayudar a su casa a enfrentar la pobreza, mediante la migración y el trabajo es parte del reconocimiento de posibilidades potenciales y, frecuentemente, del proyecto a través del cual se cierra la problematización de una adolescencia distinta de la tradicional. Hay que destacar, sin embargo, que la migración a los Estados Unidos es una llave de mayor apertura, pues no sólo produce una ruptura en la tradición, sino también se tiene la posibilidad de romper la estructura económica que aprisiona a las jóvenes y sus familias.

C. La problematización del matrimonio y el embarazo

La tradición del matrimonio y del embarazo —irse o casarse “bien”, embarazarse inmediatamente o esperarse, atender su parto de preferencia con la partera o el médico si es que se tienen más “dinero”, o tener los hijos que Dios y su marido quieran— se enfrenta con: (i) el deseo y el orgullo de ser “pedidas”, dadas y caminadas; (ii) tener un mayor control sobre el manejo de la contradicción entre tener menos hijos, enfrentar la soledad y la ayuda que ellos representan para el trabajo en el campo y las migraciones; (iii) tener un mayor control sobre el manejo de otro tipo de contradicción, entre la añeja intimidad de la disposición de la partera y la desconfianza e inaccesibilidad —económica, institucional, cognoscitiva, simbólica— sobre los servicios médicos del gobierno. El tamaño de la tensión entre estos dos horizontes, el de la tradición y lo nuevo —institucionalizado o estructurado en la marginación y la pobreza del campo— no puede resolverse ni definitivamente, ni sin otras contradicciones. La reconstitución de la subjetividad de las familias y las mujeres campesinas es profunda y sólo se vislumbran horizontes.

D. La problematización de la crianza de los niños

La tradición en este ámbito cotidiano significa estar criando varios niños al mismo tiempo sin recursos materiales y un empleo estable; con enfermedades frecuentes de los niños —“diarreas” y “gripas” simultáneas— en condiciones de servicios médicos públicos no confiables, visitas al médico particular y a algunos de los especialistas en medicina tradicional. Algunos de estos patrones, en condiciones de severa desnutrición de los niños y en ocasiones de la madre de familia, conducen a la muerte de los niños y en algunos casos a la repetición de este acontecimiento. A pesar de estas situaciones, algunas de las madres de familia podrán afirmar que sus niños casi no se enferman.

Lo nuevo en este campo, con la madre de familia criando menos niños, se construye en torno a una reconceptualización de la enfermedad y de los límites de lo que verdaderamente se puede aprovechar de cada uno de los recursos de atención de la salud locales. La alimentación con pecho de los niños se reduce, pero se hace un uso más refinado de la medicina tradicional, especialmente en cuanto al uso de remedios caseros menos agresivos que las purgas. Lo mismo en cuanto al uso de los recursos médicos públicos, los cuales se someten a una evaluación más dinámica, antes de desechar lo que ofrecen. Con crisis menos frecuentes en la salud de los niños y notoriamente con un menor número de niños, se atienden otros aspectos de su crianza.

La tradición de quienes han tenido más niños frecuentemente acompañada de matrimonios y embarazos más jóvenes, aun criando niños, les exige enfrentar la disyuntiva de que sus niños mayores asistan a la escuela más allá de la primaria o comiencen a trabajar y contribuyan económicamente a su casa. En este escenario, dos situaciones son las que más se cuestionan: el respeto a la autoridad por parte de sus niños y el valor de la educación secundaria. En este momento, de acuerdo con el rendimiento académico del niño en primaria, el padre puede haber decidido ya, si el niño sabe o no aprovechar la escuela. Este criterio es decisivo para continuarlo apoyando o hacer que el niño contribuya de manera cotidiana con el trabajo del campo o alguna otro que le permita contribuir económicamente.

camente a la casa. Uno y otro horizontes, sin embargo, son muy distintos.

El horizonte de la escuela secundaria pospone el manejo de una contradicción: la articulación de una educación, que a pesar de su carácter rural, *vgr.* la secundaria “técnico agropecuaria”, es extremadamente inadecuada sobre todo para las niñas, y la necesidad de trabajar. La diferencia crucial en el diferimiento de esta contradicción es que esta necesidad es una expresión por parte de las mujeres. Pero esta expresión es casi el grito rebelde de una necesidad de realización personal, no sólo familiar.

Desde luego que el matrimonio puede irrumpir, pero desde la terminación de la primaria existe ya la semilla de esa transformación personal de una nueva definición de esas necesidades, que aun casadas se podrán expresar en relación al trabajo: ser una mujer campesina escolarizada significa la posibilidad de una concreción cotidiana distinta en su vida personal familiar y hasta en la necesidad de trabajar.

Las implicaciones potenciales para su familia son enigmáticas, pues estas necesidades personales se concretan de maneras diversas, una de ellas en la migración. Otras de ellas en la posibilidad de matrimonios y crianza de los niños cualitativamente distintos.

La migración es una respuesta a la marginación estructural en que nuestro sistema económico tiene al campo y a la satisfacción de las expectativas de las mujeres. La respuesta dentro del ámbito del matrimonio reta a la estructura autoritaria de la tradición sobre la mujer y los niños, pero también la articulación violenta entre una tradición de supervivencia familiar (*vgr.* con sus redes familiares para enfrentar las crisis de la crianza de los niños) y un sistema de seguridad social familiar público-estatal pobre, técnica y materialmente, y burocrático.

No significa esto —los potenciales productos de la apropiación que hace la mujer campesina de la escuela y “la modernización” del campo— que todas las mujeres campesinas que terminaron su primaria o alcanzaron una mayor escolaridad: (i) sean esencialmente rebeldes; (ii) hayan emigrado a los Estados Unidos; (iii) tengan una mayor autonomía dentro de su matrimonio; (iv) tengan menos hijos —más sanos, más expresivos verbalmente y con mayores ambicio-

nes de escolaridad— y, (v) siempre sinteticen de manera más creativa el choque entre su tradición y la irrupción de la intervención del Estado (*vgr.* a través de sus sistemas de salud y seguridad social, el proporcionamiento de drenaje, o agua entubada) y, en consecuencia, se les mueran menos niños.

Esto no es siempre así, sin embargo, la descripción de los procesos de apropiación nos permite documentar el proceso de, como señala Zemelman y nuestra referencia analítica de este tipo de procesos, cómo se da la apertura a la construcción de nuevos sentidos, de nuevos horizontes estructurales a través de la Escuela y como se negocia esto. Ello requiere tomar esa apertura de los espacios sociales “como una actitud expresiva desligada de ataduras que impulsa la creatividad” para negociar con lo ajeno.¹¹ En esta tierra de nadie —al menos en disputa o probablemente territorio de la imaginación— la apertura hacia la negociación con lo extraño toma las características de un arte de lo grotesco, como un llamado al juego de una “inveterada rebeldía ante lo establecido [...] para recuperar la vitalidad de la realidad, sus contradicciones, el frenesí de su mismo acontecer”,¹² sin sujeción a cánones y dogmas de equilibrio que aprisionan. Aquí y así se articula en los pueblos rurales el encuentro entre la escuela y el ser de la mujer campesina de Morelos, a través del cultivo de una nueva vigilia y una duda creativa.

11 Zemelman, Hugo, *Los horizontes de la razón. II. Historia y necesidad de utopía*. Barcelona, Anthropos y el Colegio de México, 1992. p. 173.

12 Zemelman, *op. cit.*, pp. 170, 173.

Mujer campesina y apropiación cultural, se terminó de imprimir el 15 de febrero de 1995, en la Imprenta Juan Pablos, S.A., Mexicali 39, México 06100, D.F. Su composición fue hecha en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Se imprimieron 1,000 ejemplares en papel cultural de 70 grm. con tipos 11/12 y Times New Roman. Formato, elaboración de tipografía y diseño de Ma. Isabel Nájera Sepúlveda. La edición estuvo a cargo de Carmen A. León Saavedra.

La presente publicación incluye una reflexión crítica sobre el papel de la educación escolarizada en la vida cotidiana de las mujeres campesinas del estado de Morelos.

Culminación de una serie de esfuerzos académicos, el autor ofrece a aquéllos preocupados por los problemas educativos de México, un análisis de las dimensiones conceptuales de los procesos de apropiación cultural, tomando en cuenta el espacio en que éstos se desarrollan: el pueblo; y a los actores de la apropiación cultural: los niños y las mujeres campesinas. La recuperación de los momentos protagónicos creativos de los sujetos sociales en sus experiencias cotidianas y la urgente necesidad de renovar el enfoque en el campo de la investigación educativa, se hacen evidentes en el libro.

Una contribución importante que genera el autor es la consideración de que la investigación educativa puede contribuir a la preservación de espacios sociales propios e íntimos ante imposiciones o dominaciones violentas. En este proceso, la organización de la resistencia a través de la apropiación cultural en las dimensiones espaciales de los sujetos —regionales, locales y familiares— son traducidos por el autor en recursos simbólicos y analíticos tomados de la hermenéutica, la etnografía y el análisis histórico. El Dr. Tapia busca la redefinición de la escuela en la reconstrucción de subjetividades sociales e identidades nacionales.

Universidad Nacional Autónoma de México
Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias

Cuernavaca, Morelos

