

Universidad de San Carlos de Guatemala
Escuela de Historia
Departamento de Postgrado



FEMINISTORIAS.
Participación estudiantil de las normalistas del
Instituto Normal Central para Señoritas Belén (Guatemala),
en los años 70 del Siglo XX

Tesis presentada por
Dora Ruth del Valle Cóbar

De conformidad con los requisitos establecidos para optar al grado de
Doctora en Ciencias Sociales

Ciudad de Guatemala, abril de 2024

Tesis aprobada por el Comité de Tesis

Dra. Lesbia Guisela López Ramírez
Presidenta (assessora de tesis)

Dra. Elena Patricia Galicia Núñez
Vocal I (lectora de tesis)

Dra. Glenda García García
Vocal II (lectora de tesis)

Autoridades Universitarias

Rector	Msc. Walter Ramiro Mazariegos Biolis
Secretario	Lic. Luis Fernando Cordón Lucero

Autoridades de la Escuela de Historia

Director	Dr. Ángel Valdez Estrada
Secretaria	Mtra. María Alejandra Medrano Escobar

Consejo Directivo de la Escuela de Historia

Director	Dr. Ángel Valdez Estrada
Secretaria	Mtra. María Alejandra Medrano Escobar
Representante de docentes	Mtro. Ricardo Danilo Dardón Flores
Representante de docentes	Lic. Rafael Salvador Montúfar Fernández
Representante de egresados	Lic. Jorge Enrique Arriaga Rodríguez
Representante estudiantil	Marcela del Carmen Rodríguez Uceda
Representante estudiantil	Breiner Gerardo Guarán Balán

Consejo Académico de Postgrado

Director	Dr. Ángel Romeo Valdez Estrada
Director Departamento de Postgrado	Mtro. Ricardo Danilo Dardón Flores
Coordinadora del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales	Dra. Ruth Piedrasanta Herrera
Coordinadora del Programa de Maestría en Historia	Mtra. Enmy Jannette Morán Aguilar



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala



Guatemala, 10 de marzo de 2023

Mtro. Ricardo Danilo Dardón Flores
Coordinador del Departamento de Tesis
Escuela de Historia
Universidad de San Carlos de Guatemala
Ciudad

Maestro Dardón:

Por este medio me permito trasladar el visto bueno a la tesis "Feministorias de la participación estudiantil", elaborada por la doctoranda Dora Ruth del Valle Cobar, trabajo con el que opta al título de Doctora en Ciencias Sociales, para que se continúe con el proceso correspondiente.

En atención al artículo 4 del Normativo de Tesis para la elaboración de Tesis de Maestría y Doctorado, del Departamento de Postgrado de la Escuela de Historia, considero que el trabajo reúne las características de originalidad, ser inédita, relevante y pertinente para la sociedad guatemalteca; además, contribuye a cambios en la producción de conocimiento, en tanto se utiliza una metodología feminista para el análisis y se aporta a la memoria histórica de las mujeres guatemaltecas.

El trabajo es novedoso porque presenta aportes de carácter teórico en las categorías de análisis, y de carácter metodológico, con la propuesta de las feministorias. Asimismo, responde al rigor científico necesario para un trabajo doctoral.

Finalmente, dejo constancia de haber recibido el pago total de la asesoría por parte de la estudiante.

Doctora Lesbia Guisela López Ramírez
Asesora de tesis

"ID Y ENSEÑAD A TODOS"

Guatemala 4 de octubre de 2023

Mtro. Ricardo Danilo Dardón Flores
Coordinador del Departamento de Posgrado
Escuela de Historia
Universidad de San Carlos de Guatemala
Ciudad

Maestro Dardón:

Por este medio emito **visto bueno y dictamen favorable a la tesis “Feministorias de la participación estudiantil en Guatemala”** de la doctoranda **Dora Ruth del Valle Cobar**, trabajo con el que opta al título de **Doctora en Ciencias Sociales**.

En atención al artículo 4 del Normativo de Tesis para la elaboración de Tesis de Maestría y Doctorado, del Departamento de Postgrado de la Escuela de Historia, considero que el trabajo reúne las características de originalidad, ser inédita, relevante y pertinente para la sociedad guatemalteca.

La tesis en mención contribuye a la producción de conocimiento crítico sobre sujetas sociales históricamente excluidas y sobre problemas nacionales. Aplica la teoría y metodología de investigación feminista para crear la categoría *feministorias*. A partir de esta categoría visibiliza a mujeres jóvenes como sujetas políticas desde sus trayectorias de vida, desafíos y aportes en el ejercicio del derecho humano a la participación en contextos cruciales del país. Aporta a la construcción de la historia del movimiento estudiantil y particularmente a la construcción de la historia de las mujeres.

Sirva la presente para la continuidad del proceso respectivo.

Atentamente,



Doctora Elena Patricia Galicia Nuñez
Lectora de Tesis

Guatemala 5 de octubre de 2023

Mtro. Ricardo Danilo Dardón Flores
Coordinador del Departamento de Posgrado
Escuela de Historia
Universidad de San Carlos de Guatemala

Reciba saludos.

Por medio de la presente hago de su conocimiento que he leído la tesis doctoral de la maestra Dora Ruth del Valle Cobar, denominada "Feministorias de la participación estudiantil en Guatemala", misma que posee un valor histórico y académico que integra aspectos teóricos, metodológicos y de conocimiento profundo de la realidad contemporánea de Guatemala.

En particular enfatizo la importancia de la recuperación de la historia y agencia de las mujeres para transformarse así mismas abandonando el rol tradicional patriarcal impuesto por la sociedad, así como su capacidad de participación activa en el desarrollo de la democracia en Guatemala. Este doble papel de muchas mujeres guatemaltecas, como actoras clave de procesos que cambiaron la realidad de la segunda mitad del siglo veinte en el país, sin embargo, ha sido poco abordado en la historia nacional. En este sentido la tesis de la maestra Ruth Del Valle representa un avance en el conocimiento sobre la historia de las mujeres y sus aportes sociopolíticos transformadores.

Por lo expuesto, emito un dictamen favorable a la tesis citada para que puedan continuarse los procedimientos académicos para que la maestra y doctoranda, Ruth del Valle, pueda optar al título que la acreditará como Doctora en Ciencias Sociales.

Atentamente,



Dra. Glenda García García
Docente e investigadora Usac
Lectora de tesis doctoral

Guatemala 10 de abril 2024

Señores
Consejo Directivo
Escuela de Historia
Universidad de San Carlos de Guatemala
Ciudad

Honorable Consejo Directivo:

Por este medio me permito rendir dictamen favorable a la versión final de la tesis de Doctorado en Ciencias Sociales de Dora Ruth del Valle Cobar, con carné número 100009357, la cual fue titulada: Feministorias de la participación estudiantil en Guatemala.

Asimismo, solicitar al honorable Consejo Directivo el cambio de título a "FEMINISTORIAS. Participación estudiantil de las normalistas del Instituto Normal Central para Señoritas Belén (Guatemala), en los años 70 del Siglo XX", con la finalidad de identificar desde el título de la tesis el conocimiento situado que la doctoranda trabajó y reflejar la propuesta metodológica de las Feministorias.

La tesis fue aprobada por unanimidad por parte del tribunal examinador. En cumplimiento del Artículo 27 del Normativo para la elaboración de Tesis de Maestría y Doctorado de la Escuela de Historia, solicito se extienda orden de impresión para concluir con el proceso.

Adjunto tesis en versión digital con el nombre de archivo "tesis RV impresión".

Sin otro particular me suscribo,

Atentamente,



Dra. Lesbia Guisela López Ramirez
Asesora y Presidenta del Tribunal Examinador
comunicacion.paralaequidad@gmail.com

Tesis adjunta.



Maestra
Dora Ruth Del Valle Cóbar
Estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales
Escuela de Historia
Universidad de San Carlos de Guatemala
Presente

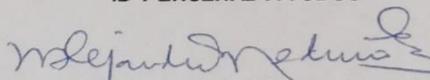
Estimada Mtra. Del Valle:

Para su conocimiento y efectos consiguientes, me permito transcribir el **PUNTO TERCERO Inciso 3.1 del Acta No. 13/2024** de sesión ordinaria celebrada por el Consejo Directivo, el día martes 23 de abril de 2024 y que literalmente dice:

- 3.1 Se recibió con fecha 17 de abril, el dictamen favorable a la tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, de la Mtra. Dora Ruth Del Valle Cóbar, registro académico No. 100009357, carné No. 1623717640101, en cumplimiento del artículo 27 del *Normativo para la elaboración de Tesis de Maestría y Doctorado de la Escuela de Historia*. Presenta el dictamen final la Dra. Lesbia Guisela López Ramírez, presidenta del tribunal examinador, quien solicita que se extienda orden de impresión para concluir con el proceso. Solicita además al Honorable Consejo Directivo el cambio del título de la tesis, consenso que surgió del diálogo entre las integrantes del tribunal examinador. El anterior título de la tesis era "Feministorias de la participación estudiantil", el nuevo título propuesto es: "FEMINISTORIAS. Participación estudiantil de las normalistas del Instituto Normal Central para Señoritas Belén (Guatemala), en los años 70 del siglo XX", con la finalidad de identificar desde el título de la tesis el conocimiento situado trabajado por la investigadora y reflejar la propuesta metodológica de las feministorias.

EL CONSEJO DIRECTIVO ACUERDA: 1) Aprobar el procedimiento de impresión de la tesis de Doctorado en Ciencias Sociales presentada por la profesional, Mtra. Dora Ruth Del Valle Cóbar, registro académico No. 100009357, carné No. 1623717640101. 2) Autorizar el cambio propuesto por el tribunal examinador al título de la tesis, con la siguiente modificación: "FEMINISTORIAS. Participación estudiantil de las normalistas del Instituto Normal Central para Señoritas Belén (Guatemala), en los años 70 del siglo XX". 3) Autorizar el testado en el acta de graduación, para corregir el nuevo título de la tesis, el cual no altera el contenido sustantivo de esta. 4) Indicar a la Mtra. Del Valle Cóbar que, en cumplimiento del artículo 27 del Normativo para la elaboración de Tesis de Maestría y Doctorado de la Escuela de Historia, deberá entregar tres ejemplares de su tesis en Secretaría de la Escuela de Historia y dos discos compactos con esta, así como la constancia de haber entregado un ejemplar y el disco compacto respectivo en la Biblioteca Central, requisitos necesarios para la entrega del acta de graduación y dar inicio al trámite de impresión y firma de título.

"ID Y ENSEÑAD A TODOS"


Mtra. María Alejandra Medrano Escobar
Secretaria Académica



CC. Control Académico, Archivo Acta No. 13/2024

Dedicatoria

En este camino hacia el doctorado en ciencias sociales, ha habido una serie de obstáculos, pedazos resbaladizos, piedras y trampas. Entre trabajar y estudiar, la pandemia, los retos de ser la primera cohorte... La presencia de personas queridas, solidarias, comprometidas, me ayudó a seguir adelante, aún en los momentos en que quería dejar todo tirado. Muchas de ellas fueron **mis colegas doctorandas y doctorandos**, a quienes agradezco sus desvelos, su paciencia para explicar y compartir conocimientos que me enriquecieron, especialmente a mis colegas feministas.

A **las y los docentes** que se esforzaron tanto compartiendo su tiempo y sabiduría. Agradecimiento particular a personas que acompañaron este proceso y ya no se encuentran con nosotros, de quienes aprendí mucho, como el Dr. Héctor Rosada y el Dr. Mario Roberto Morales.

Muy específicamente a mi **asesora** de tesis, amiga y compañera de caminos en la ruta de la vida, de la literatura, de los derechos humanos y el feminismo, la Dra. Guisela López, y a mis **lectoras**, a quienes también me honra llamar mis amigas y compañeras feministas, Dra. Glenda García y Dra. Patricia Galicia. Su acuciosidad y paciencia ayudaron a que esta tesis sea un trabajo mucho mejor.

A las **feministas** que abrieron las brechas y los caminos para que yo pasara por ellos, para que aprendiera de ellas, particularmente siento una gratitud por la Dra. Walda Barrios-Klée y su permanente aporte humano e intelectual incondicional.

A las colegas, compañeras, amigas, estudiantes con quienes compartimos aulas y patios en el Instituto Normal Central para Señoritas **Belén**, que compartieron sus experiencias, reflexiones, sentimientos y recuerdos... ellas son la esencia de este análisis, de este trabajo; y, con ello, con sus aportes, permitieron desarrollar mi resiliencia frente a los retos, la adversidad que vivimos, las batallas que libramos, la represión, las pérdidas humanas... y las conquistas obtenidas, que hoy permiten que hablemos de estos temas, defendamos abiertamente nuestros derechos.

A mi **familia**, la de sangre y la elegida, que me ha acompañado y empujado en todo momento para seguir adelante, para alcanzar el objetivo, para no decaer ante el cansancio.

A mi **madre**, Dora Julia, y a mi **padre**, José Cecilio. Sin sus estímulos y enseñanzas, jamás habría llegado a donde estoy.

Los criterios vertidos en la presente tesis son responsabilidad exclusiva de la autora. Se autoriza la reproducción parcial o total del contenido para fines académicos citando la fuente.

Índice

Introducción	14
Capítulo Uno. Definición del estudio	18
I. Planteamiento del problema	18
II. Justificación	21
III. Alcances y límites	22
IV. Objetivos	23
V. Marco metodológico	24
5.a. Investigación cualitativa	24
5.b. La metodología de investigación feminista	25
5.c. Las sujetas de investigación	33
5.d. El método de investigación a partir de la construcción genealógica	38
5.e. Técnicas de investigación	45
VI. Estado del arte	57
Capítulo Dos. Marco teórico	67
I. Género y sociedad	67
II. Orden de género y espacio social: Espacio público y espacio privado	73
2.a. Participación de las mujeres	74
2.b. Factores que limitan o condicionan la participación de las mujeres	78
2.c. Espacios mixtos y espacios de mujeres	82
III. Categorías de análisis	85
3.a. Identidades	86
3.b. Participación y construcción de ciudadanía	89
3.c. Proyecto de vida	93
Capítulo Tres: apuntes históricos	102
I. Participación de las mujeres en Guatemala	102
II. Guatemala en la década de los años 70	104
III. Antecedentes del movimiento social	107
3.a. Los años 70-80 del siglo XX marcaron el auge del movimiento popular	108
IV. El acceso a la Universidad	114
4.a. Contexto de la educación media en el marco de la formación normalista	119
V. El movimiento estudiantil	121
5.a. Antecedentes	121
5.b. Antecedente inmediato: marzo y abril de 1962	125

5.c. El movimiento estudiantil de los años 70	129
5.d. Los años 80: continuidad de las luchas de los años 70 y recrudecimiento de la represión	142
VI. Las demandas del movimiento estudiantil guatemalteco	150
Capítulo Cuatro. Análisis de las experiencias	151
I. Las sujetas de estudio	151
II. Construcción de genealogía	152
III. Hallazgos a partir de las categorías de análisis propuestas	153
3.a. Identidades	153
3.b. Participación y construcción de ciudadanía	177
3.c. Proyecto de vida	192
IV. Sus vidas en la actualidad	201
Capítulo Cinco. Feministorias: la participación estudiantil como una línea de vida	204
1. Feministoria: Participar y construir ciudadanía trazaron mi línea de vida ..	206
2. Feministoria: Realizarme como ser humano y con un ideal colectivo de justicia social y democracia	213
3. Feministoria: Soy mi principal proyecto de vida.....	218
4. Feministoria: Participar es parte de mi aprendizaje familiar.....	224
5. Feministoria: Construyo conciencia social para transmitirla a mis hijos	228
6. Feministoria: Éramos las subversivas, inconformes, revoltosas, pero, también, las más activas y estudiosas	234
7. Feministoria: Mi despertar consecuente con las personas más vulnerables	238
8. Feministoria: Nuestra participación fue necesaria para generar cambios y promover criterios hacia un mejor futuro	241
9. Feministoria: Participé en una de las asociaciones estudiantiles más organizadas, combativas y beligerantes en los años 70	244
10. Feministoria: Si volviera a nacer, volvería a participar	247
Conclusiones / reflexiones finales	252
Anexo: Guía de preguntas	270
Bibliografía	272

Introducción

No sería hoy lo que soy sin esa experiencia de vida, de complicidades con las compañeras, amigas, que son importantes hasta hoy en mi vida.

El tema de esta investigación es la participación y construcción de ciudadanía de las mujeres jóvenes del Instituto Normal Central para Señoritas Belén, en la década de los años 70 del siglo XX, y cómo ello impactó sus vidas y sus identidades. El criterio metodológico para seleccionar a las sujetas del estudio fue que hubieran participado en el movimiento estudiantil en la década de los años 70 del siglo XX en el Instituto Belén. Diez mujeres aceptaron participar en el mismo, una de ellas soy yo misma, pues también soy parte de ese grupo de mujeres que decidieron participar en el movimiento estudiantil.

Al revisar la literatura, identifiqué que no existen suficientes registros de la historia del movimiento estudiantil de secundaria, y mucho menos que tuvieran un análisis con perspectiva de género, por lo que la participación específica de las jóvenes estudiantes mujeres y el impacto de la misma en sus vidas, la construcción de identidades, así como la decisión de la participación estudiantil y su posible tránsito a la participación en el movimiento revolucionario y/o al movimiento feminista, no ha sido estudiada y permanece invisibilizada.

Buena parte del trabajo de campo se realizó entre noviembre 2020 y marzo 2021, durante el confinamiento derivado de la pandemia Covid-19¹, que impidió los encuentros presenciales con la mayoría de las sujetas de estudio. Preciso acotar

¹ Guatemala tomó disposiciones sanitarias de cierre de fronteras y confinamiento en las casas, desde marzo 2020. Reabrió sus fronteras en abril de 2021 y comenzó a retomarse el trabajo por turnos y algunas actividades, en abril 2022.

también que la entrevista correspondiente a mi persona, fue escrita, revisada y alimentada por mí misma.

Trabajé con una metodología cualitativa de investigación y un enfoque feminista, que me permitiera visibilizar las vidas de esas mujeres, sus identidades y la construcción de su ciudadanía. En la revisión metodológica realizada, me decanté por las técnicas y herramientas que reconstruyen historias de vida, construyendo la propuesta de feministorias como herramienta metodológica, que se refiere a las historias de vida de las mujeres, sin hacer megarelatos que pretendan “generalizar” la historia, sino relatos específicos basados en la experiencia de las mujeres individual y colectivamente.

Opté por el conocimiento situado de Donna Haraway (1995), para huir de la “objetividad”, término que acota López Ramírez (2015) y que se refiere a estudios con delimitación precisa y resultados aplicables a ese contexto, deconstruyendo la idea de las “verdades universales”. Asimismo, porque mi propia participación en el movimiento estudiantil desde el Instituto Normal Central para Señoritas Belén, me sitúa como una de las actoras de ese proceso; mi feministoria también es parte de este estudio.

Por ello, no se trata de identificar de modo general cómo la participación estudiantil en los años 70 constituyó un movimiento de subversión del poder establecido, porque no se busca hacer generalizaciones ni comparaciones con los movimientos sociales; no interesa quedarse en el nivel macro del movimiento estudiantil, aunque sea necesario como contexto, sino identificar el papel de algunas estudiantes de Belén que participaron activamente en el movimiento estudiantil de la década de los años 70 y el impacto que la participación tuvo en sus vidas.

Se busca hacer un aporte a la memoria de las mujeres como sujetas de su propia historia personal, visibilizando sus pensamientos, acciones, etc., dando voz a esas "subalternas" (Spivak & Santiago, 2003) que pueden y deben hablar por sí mismas, como protagonistas de sus propias vidas. No es hacer historia general de la participación de las mujeres, ni de estas mujeres adolescentes; se trata de reconstruir sus memorias, como sujetas protagonistas de su propia historia.

En el primer capítulo de este estudio, se desarrollan las generalidades de la investigación, es decir el planteamiento del problema, los objetivos, y, fundamentalmente, el marco metodológico, donde se define quiénes son las sujetas de estudio y el tipo de investigación realizada, las categorías de análisis definidas, así como su metodología.

El segundo capítulo se refiere a las aproximaciones teóricas que nos condujeron durante toda la investigación y nos permitieron la realización del análisis que se presenta.

El tercer capítulo presenta los apuntes históricos del país correspondientes al período estudiado, particularmente, la participación de las mujeres; se hace un recorrido breve por el movimiento estudiantil, como parte de los movimientos sociales desarrollados en la época, destacando los antecedentes a la década de los años 70 del siglo XX, en la que se inserta este estudio.

El cuarto y quinto capítulos se enfocan en los resultados de la investigación. El capítulo cuarto aborda la caracterización de las sujetas de estudio, la participación estudiantil y los proyectos de vida, realizando el análisis de las experiencias a partir de los diálogos desarrollados, desde las categorías de análisis.

El capítulo cinco presenta las diez feministorias construidas a partir de los diálogos. Las referencias a dichas entrevistas se presentan a través de números, porque no todas las entrevistadas quisieron que sus nombres fueran públicos, por lo que decidí adjudicarles un número de identificación.

Posteriormente, se encuentran las conclusiones de este trabajo que, más que conclusiones, son reflexiones finales.

La presente investigación surge de mi experiencia de vida. Inicié mi participación estudiantil y política en la etapa de estudios básicos (secundaria) en el Instituto Normal Central para Señoritas Belén, en la ciudad de Guatemala, en la década de los años 70 del siglo XX, cuando el país vivía una seguidilla de gobiernos militares que, aunque arribaban al poder a través de procesos electorales, los análisis históricos han establecido que eran procesos de dudosa idoneidad. Esta participación marcó mi vida y, de algún modo, la de mi familia y mi entorno cercano. De igual manera, fue determinante en la elección de carrera de enseñanza media y universitaria, así como en otras decisiones de la vida. Es decir, para mí esa participación estudiantil impactó en todos los aspectos de mi vida, por lo que quería analizar cómo había afectado a otras mujeres que estudiaron por esos años.

Capítulo Uno. Definición del estudio

En este capítulo se define el estudio realizado, es decir el planteamiento del problema, los objetivos, y, fundamentalmente, el marco metodológico, donde se define quiénes son las sujetas de estudio, el tipo de investigación realizada y las categorías de análisis, así como su metodología.

I. Planteamiento del problema

El problema de investigación está relacionado con la participación y construcción de ciudadanía de las mujeres jóvenes estudiantes de secundaria del Instituto Normal Central para Señoritas Belén, en la década de los años 70 del siglo XX, específicamente en su participación estudiantil y cómo esta marcó sus vidas. Cabe mencionar que, en Guatemala, no existe un registro de la historia del movimiento estudiantil de secundaria, y mucho menos con perspectiva de género, lo que ha invisibilizado su participación y aportes. Esta mirada androcéntrica de la historia, escrita por hombres, ha negado la importancia de lo que han hecho las mujeres, como señala Gisela Bock (1989, pág. 220).

Por ello, identifico la necesidad de visibilizar a las mujeres, haciendo aportes que contribuyan a conocer más sobre cómo la participación produjo o provocó cambios en las vidas de estas adolescentes que se involucraron en el movimiento estudiantil, cómo impactó en ellas este proceso y, posiblemente, en sus familias.

El movimiento estudiantil de secundaria en los años 70 fue uno de los movimientos sociales que aportó de diversas formas en la lucha social en Guatemala, sobre todo en una década en la que los movimientos sociales comenzaron nuevamente a reorganizarse después de haber sido diezmados por la represión gubernamental en la

década anterior, posteriormente a las llamadas *Jornadas de marzo y abril de 1962*. La reorganización del movimiento social y popular a inicios de la década de los años 70 fue impulsada desde el movimiento sindical y, dentro de él, el movimiento magisterial. El movimiento estudiantil de los años 60 (*Jornadas de marzo y abril de 1962*) fue diezmado por la represión y algunas personas que sobrevivieron se incorporaron al movimiento guerrillero que surgió en esos años.

Las demandas que se plantearon fueron de índole gremial, pero también relacionadas con el rechazo a la represión gubernamental, derivada de la imposición de gobiernos autoritarios después de la invasión de Estados Unidos en 1954 que derrocó al gobierno constitucional de Jacobo Árbenz Guzmán. La Universidad de San Carlos de Guatemala publicó investigaciones que indicaban cómo el gobierno guatemalteco entregaba los recursos naturales a empresas extranjeras, sin ningún beneficio para el país (ver, por ejemplo, *Exmibal contra Guatemala, Comisión para el Estudio de las Inversiones Extranjeras en Guatemala, 1979*).

En ese momento no hubo una conciencia de género relacionada con la participación en el movimiento social, pero, al tratar de reconstruir las memorias de esa participación, se ha identificado que las mujeres tenían un destacado papel, tanto en el movimiento magisterial como en la participación estudiantil.

En ese sentido, las estudiantes del Instituto Normal Central para Señoritas Belén fueron pioneras en la organización estudiantil, junto a estudiantes de establecimientos públicos ubicados en la ciudad capital, como: Instituto Normal para Señoritas Centro América (INCA), Instituto Nacional Central para Varones, Escuela Normal Central para Varones, Instituto Normal Mixto Rafael Aqueche, Instituto Técnico Vocacional (masculino). Estas jóvenes no solo organizaron sus asociaciones, sino se dieron a la

tarea de organizar asociaciones en otros establecimientos, incluyendo los institutos experimentales que se fundaron en esos años (diálogo 1)².

El movimiento estudiantil que resurgió en los años 70 también abrazó planteamientos que rebasaban el ámbito escolar: defensa de los recursos nacionales, antiimperialismo, lucha contra los gobiernos militares impuestos, solidaridad nacional (con trabajadores de la ciudad y del campo, con pobladores de asentamientos y colonias precarias) e internacional (con Cuba y Nicaragua), entre otras cosas.

Las estudiantes del Instituto Normal Central para Señoritas Belén no fueron la excepción, aunque no todas tuvieran la conciencia de contra qué se estaba luchando, pero eran las demandas levantadas desde los movimientos más amplios, como el movimiento sindical y la Universidad de San Carlos de Guatemala. Otra cuestión importante en ese tiempo fue que la participación en las asociaciones implicaba el estudio y análisis de diversos textos en la mayoría de los grupos, creando círculos de estudio muy vinculados al marxismo, no solo porque la Universidad se definía comprometida con la búsqueda de solución a los problemas nacionales, sino porque fueron organizaciones revolucionarias de corte marxista las que promovieron la reorganización del movimiento estudiantil (diálogo 1).

A pesar de este desarrollo de la organización y del protagonismo de las mujeres en la rearticulación del movimiento social y popular, los relatos históricos se han quedado en planteamientos generales, con un enfoque androcéntrico, sin analizar específicamente el papel que ellas jugaron, ni la relevancia de esa participación en el marco de la sociedad patriarcal en la que se desarrollaron.

² Algunas de las personas entrevistadas no quisieron que sus nombres se hicieran públicos, por lo que se identificaron los diálogos con números.

II. Justificación

Como indiqué en el problema identificado, se ha hecho algún esfuerzo por reconstruir la historia del movimiento estudiantil y del movimiento popular guatemalteco, en diferentes etapas. Encontramos estudios sobre el movimiento estudiantil de inicios del siglo XX y la creación de la Asociación de Estudiantes Universitarios (AEU) en 1920, los *escuilaches* de los años 40 y la *Revolución de Octubre* de 1944, el Frente Unido del Estudiantado Guatemalteco Organizado (FUEGO) y las gestas de *marzo y abril de 1962*, entre otros.

Sin embargo, la mayoría de estos trabajos se enfocan en el marco de un movimiento social más amplio en el país, es decir, en la visión más global o macro del movimiento estudiantil que, claramente, es un enfoque androcéntrico que invisibiliza el papel que las mujeres han jugado en la historia. Ana De Miguel se refiere a los trabajos españoles para destacar el papel de las mujeres en la historia, señalando que

La reconstrucción de la historia de las mujeres, y de las conceptualizaciones de lo femenino, ha sido una de las tareas pioneras emprendidas por los estudios de género y ha propiciado las investigaciones actuales sobre el género como principio organizador de la vida social y de la conciencia humana. (1997, pág. 180)

Carolina Escobar Sarti señaló que las mujeres fueron negadas, olvidadas, escrutadas por la historiografía oficial, definiéndolas desde un lugar ajeno a ellas; por eso no han sido visibles o aparecieron en los procesos históricos, sino fueron desterradas, invisibilizadas, porque lo que se relataba eran las "hazañas de los "grandes hombres", con todos sus correlatos". (2011, pág. 13) Esto, porque las mujeres no han gozado de "la categoría de sujetos y ciudadanas en la modernidad" (De Miguel, 1997, pág. 180), por lo que se plantea la importancia de estudiar los hechos identificando las relaciones entre lo público y lo privado.

Esto demuestra la necesidad de reconstruir historias más específicas dentro del movimiento estudiantil, con enfoque de género y visibilizando la participación de las estudiantes, de manera que se reconozca el papel que las mujeres han jugado en estos movimientos sociales, así como su aporte en la historia de búsqueda de un país diferente, construyendo ciudadanía, aunque sus agendas no identificaran demandas o luchas específicas de las mujeres, dado el contexto de guerra interna que se vivía y las más visibles situaciones de violaciones a derechos humanos, civiles y políticos, con las desapariciones forzadas y las ejecuciones extrajudiciales, así como la represión a los movimientos de protesta.

III. Alcances y límites

La presente investigación es un estudio específico delimitado en la temporalidad de los años 70 del siglo XX, en el espacio del Instituto Normal Central para Señoritas Belén, en la actividad del movimiento estudiantil y con el enfoque de la participación de las estudiantes que, en esa época, crearon la asociación de estudiantes y participaron en el movimiento estudiantil de secundaria.

Se trabajó con la reconstrucción de la memoria de este grupo de estudiantes, por lo que, además de las memorias individuales, se construyó una memoria colectiva, que, a diferencia de la historia que pretende un saber científico de los hechos pasados, constituye el recuerdo de los hechos, a la luz de la historia de sus vidas (Cuesta Bustillos, 1998).

Uno de los posibles problemas de una investigación de este tipo es trabajar con el recuerdo de hace 40-50 años, porque el recuerdo, como conocimiento situado, se va

modificando con las experiencias de vida, el contexto social en que se vive, por lo que es cambiante y fluido; de esa cuenta, es posible también que las personas “recuerden” con la influencia de los años y las experiencias transcurridas.

IV. Objetivos

El principal objetivo de la investigación es: *Identificar qué impacto tuvo en las vidas de algunas estudiantes del Instituto Normal Central para Señoritas Belén la participación o acercamiento a la realidad social y política del país, en la década de los años 70.*

Los objetivos específicos son:

1. Documentar desde una perspectiva feminista el destacado papel de las mujeres adolescentes jóvenes del Instituto Normal Central para Señoritas Belén en el movimiento estudiantil de los años 70
2. Identificar los contenidos y las formas de la participación de las estudiantes en el Instituto Normal Central para Señoritas Belén, detectando también las demandas que rebasaron el ámbito escolar
3. Identificar cambios en las vidas de las estudiantes del Instituto Normal para Señoritas Belén (conocidas como belemitas) a partir de su participación en el movimiento estudiantil
4. Contribuir a la memoria de las mujeres guatemaltecas, tanto en rescatar el contenido de su participación, como a través de la metodología propuesta de Feministorias³

³ Esta propuesta metodológica y conceptual se desarrolla más adelante.

V. Marco metodológico

5.a. Investigación cualitativa

Opté por una metodología de investigación feminista con enfoque cualitativo. Lamberto Vera Vélez define la investigación cualitativa como aquella donde se estudia la calidad de las cosas, haciendo la diferencia con los estudios cuantitativos, relacionales, experimentales, descriptivos. También acota que la investigación cualitativa estaría orientada más bien a ver la dinámica o los procesos de los asuntos o problemas a investigar, más que determinar relaciones entre variables (sin fecha).

José Ignacio Ruiz Olabuénaga establece una serie de características de la investigación cualitativa, tales como:

1. Fuente directa y primaria, la labor del investigador es ser el instrumento clave en la investigación.
2. Recolección de datos es mayormente cualitativa que cuantitativa.
3. El investigador enfatiza tanto en los procesos como en los resultados
4. El análisis de datos es más inductivo
5. Interesa saber cómo los sujetos en una investigación piensan y qué significado poseen sus perspectivas en el asunto que se investiga.

Se trata de "conocer la realidad captando el significado particular que a cada hecho atribuye su propio protagonista y contemplar estos elementos como piezas de un conjunto sistémico" (Ruiz Olabuénaga, 2006, pág. 10); es decir, no fraccionar la realidad, pero tampoco ver solo el todo o el conjunto.

En la investigación cualitativa hay una serie de técnicas, como las entrevistas, observación, revisión documental, etc. que tienen validez científica porque son

utilizadas con todo rigor. Esto le da a la investigación cualitativa también la característica de investigación científica.

5.b. La metodología de investigación feminista

La metodología de investigación feminista en ciencias sociales se ha venido desarrollando desde los años 60-70, aunque a las universidades llegó prácticamente hasta la década de los años 80 del siglo XX, impulsándose al mismo tiempo que avanzaron los estudios feministas por parte de cientistas sociales. Martha Patricia Castañeda Salgado señala que

la emergencia de las mujeres como sujetos epistémicos, cognoscentes, tuvo que darse en estrecha vinculación con la movilización política y social de las mujeres, de manera que tanto el sufragismo como las movilizaciones posteriores en demanda de equidad social, primero, y luego de vindicación de sus derechos humanos en la acepción más amplia, van de la mano con las primeras incursiones de las mujeres en la academia y en la ciencia, en un movimiento ampliado que las lleva a conformar el feminismo académico cuya consolidación se inicia en la década de 1960 en diversas latitudes del planeta. (2008, pág. 64)

Esta metodología busca un enfoque que permita identificar dónde se encuentran las mujeres en la investigación que se realiza, así como cuáles son sus roles y sus condiciones; pretende también construir líneas para la intervención y transformación social, con un posicionamiento coparticipativo, como señala Irantzu Mendia Azkue (2014, pág. 11).

Barbara Biglia plantea que la investigación feminista es una propuesta de intervención y transformación social, desde la producción de conocimiento; es decir que la "agencia feminista"⁴ sirve para producir saberes transformadores. Es una propuesta política para

⁴ Castañeda Salgado plantea la agencia de conformidad con Elizabeth Juárez Cerdi, señalando que se refiere a la capacidad de las y los actores "para procesar experiencias, tomar decisiones y actuar sobre ellas; para modificar e intervenir en el curso de los acontecimientos." (Castañeda Salgado, 2007, pág. 8)

acercarse a las realidades sociales “a través de procesos respetuosos con las mismas, y acordes con mi visión concreta de las relaciones de género y del feminismo” (2014, pág. 22), por lo que no es una investigación neutra y apolítica, reconociendo que todas las personas tienen una posición, aunque no la reconozcan; es decir, incluso una posición aparentemente neutra, sirve a una de las partes involucradas. Biglia señala que

la presencia de las mujeres ha sido extremadamente limitada y su eventual incursión en esos espacios ha sido negada o borrada en los procesos de atribución de los descubrimientos (Lee 2013). Por ello, algunas feministas se han dedicado a recuperar la historia de científicas valientes³ en la convicción de que la memoria científica había sufrido del mismo oscurantismo que el resto de la historia (Scott 1986)⁴. A partir de esta premisa, se han dedicado y aún hoy se dedican muchos esfuerzos a que las mujeres sean reconocidas como sujetos capaces de producir conocimiento (Longino 1993). (2014, págs. 23-24)

En el análisis se utiliza un enfoque interseccional de las diversas situaciones que impactaron en las vidas de las sujetas de estudio. El análisis interseccional, como dice Biglia, es “la forma particular en la que se cruzan en nuestro cuerpo los ejes de discriminación” (2014, pág. 32).

Una de las feministas que más ha desarrollado el enfoque de la interseccionalidad es Ochy Curiel Pichardo, quien plantea la necesidad de identificar la matriz de opresión elaborada por Patricia Hill Collins o la “consustancialidad de las opresiones” señalada por María Lugones, diferenciándola del enfoque interseccional propuesto por Kimberlé Creenshaw, que

Remite a un reconocimiento de la diferencia colonial desde categorías intersectadas, en que la raza y el género, por ejemplo, se presentan como ejes de subordinación que en algún momento han estado separados, con algún nivel de autonomía y que luego son intersectados. (Curiel Pichardo, 2014, pág. 55)

En todo caso, para este estudio, asumo que, si bien no hay un único enfoque interseccional, lo sustancial es que el análisis contribuya a identificar y evidenciar las

relaciones de poder en la sociedad, considerando categorías como clase, etnia, sexo/género, edad, etc.

En la revisión de documentos para este estudio, identifiqué la necesidad de visibilizar la experiencia de las mujeres desde un enfoque feminista, reconociéndolas como sujetas de su propia historia. Al revisar diversos trabajos sobre historias de vida de mujeres, encontré metodologías como las biografías, historias de vida, las genealogías o femealogías (Monzón, 2015); sin embargo, ninguna me satisfizo plenamente.

De esa cuenta, implemento en esta investigación una herramienta que llamo *feministorias*, que no son solo historias de mujeres o historias femeninas (Cristian, 2006, pág. 103), sino un recurso metodológico que constituye el abordaje de relatos o historias de vida, con un enfoque feminista, desde el protagonismo, la mirada y la voz de las mujeres. Son historias de mujeres, desde las mujeres, en las que puede haber fragmentos de vivencias que constituyen memorias que son procesadas muchos años después de sucedidos los hechos, reconociendo el marco histórico y contextual en el que se desarrollaron.

Las *feministorias* que propongo se nutren de las genealogías o femealogías, y se trabajan en relación con la participación política y el ejercicio de la ciudadanía de las mujeres, es decir se orientan al empoderamiento y el fortalecimiento propio de las mujeres como protagonistas de su propia historia. En ese sentido, retomo el planteamiento de Gayatri Ch. Spivak sobre que las "subalternas" pueden y deben hablar por sí mismas, como protagonistas de sus propias vidas (2003), tratando de romper el esquema de que es la investigadora la que interpreta los relatos y los convierte en historias de vida, como las consideran Marcela Cornejo, Francisca Mendoza y Rodrigo Rojas (2008, págs. 30-31).

De alguna forma, estas *feministorias* pretenden contribuir a la “lucha contra el olvido de las mujeres”, esa “historia femenina que ha sido invisibilizada desde que se le excluyó de manera conceptual en la apropiación y generalización cultural en los términos por la sociedad masculina en el pasado.” (Nápoles Rosas, 2022, pág. 7) O esa lucha contra el olvido que tienen que reescribir las mujeres (Nápoles Rosas, 2022, pág. 29).

Mi trabajo en las *feministorias* es poner en determinado orden las voces, pensamientos, reflexiones e interpretaciones de los hechos, recogidos a través del diálogo con las protagonistas, buscando hacer un aporte a la memoria de las mujeres a través de resaltar sus pensamientos, acciones, etc. Es una decisión expresa no interferir en las voces de las mujeres al construir sus feministorias; mi opinión sobre los temas que ellas describen, se abordan en la parte del análisis de las categorías de estudio.

También asumo que la investigación parte desde la perspectiva de las sujetas y sus prácticas políticas, con las cuales sostengo diálogo e interlocución. Para ello es útil la perspectiva teórica crítica y emancipatoria comprometida con la transformación social, como lo señala la metodología feminista, que me permita identificar, además de los elementos de género, los correspondientes al neocolonialismo en el que vivía Guatemala en la época que se estudia.

Siguiendo a Martha Patricia Castañeda Salgado, escribo el resultado de esta investigación en “primera persona, abandonando el infinitivo y la conjugación en tercera persona como formas lingüísticas asociadas a las pretensiones de neutralidad valorativa de la antropología clásica” (2010, pág. 233), porque no pretendo ser neutral en la investigación –ni podría, porque soy parte del grupo de sujetas de estudio- y porque mis valoraciones están atravesadas por esa misma experiencia. En ese sentido

también puede verse las reflexiones de Guisela López (2010). Tengo un posicionamiento en la investigación, soy parte del grupo de sujetas de estudio, y aspiro a hacer una investigación en la que yo misma estoy involucrada, como sujeta cognoscente y sujeta cognoscible. Cabe aclarar que no pretendo dar voz a "las sin voz", como se decía hace unos años cuando empezaron las investigaciones feministas y comprometidas con los grupos sociales, porque esta será una voz colectiva que supondrá varias voces individuales en la reflexión.

Guisela López señala que debemos hacer una reconstrucción feminista de la historia y reconocer a las mujeres, reconocer lo que han hecho a través de los tiempos (2017, pág. 9). Asimismo, hay que develar la desigualdad, las relaciones de opresión, violencia, descalificación y sujeción a que han sido sometidas las mujeres (y lo femenino) durante toda la historia, para lo que se crearon todas las instituciones patriarcales.

Por eso me parece importante reconocer que

El sistema de género está conformado como un conjunto de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales, elaboradas socialmente a partir de la diferencia sexual anatómico-fisiológica, por lo que la transgresión del orden de género se expresa por medio de transformaciones sobre estos mismos componentes. (López, 2017, pág. 17)

Esto obliga a tomar en cuenta la diversidad de elementos que configuran el sistema patriarcal que prevalece en nuestra sociedad, porque al transgredirlo e intentar desmontarlo, hay que hacerlo de manera integral.

Aurora Carreño Ramón define "el patriarcado como un sistema de organización en el que las posiciones de poder, ya sean, el económico, político, religioso y militar están sustentadas exclusivamente o mayoritariamente por varones, ejerciendo una violencia sistemática y estructural hacia la mujer." (2020, pág. 1) El patriarcado utiliza una serie de mecanismos para reproducirse y mantener la subordinación de las mujeres, tanto

en lo privado como en lo público, como señala Kate Millet, en tanto “lo personal es político”, pues las relaciones de poder que se dan en la sociedad también afectan la vida personal y el espacio privado de las personas. En esa concepción de la relación política entre los sexos, Millet considera que la política es “el conjunto de relaciones y compromisos estructurados de acuerdo con el poder, en virtud de los cuales un grupo de personas queda bajo el control de otro grupo.” (1995, pág. 68) Por ello, plantea la necesidad de un análisis desde distintas categorías: etnia, sexo, clase, es decir lo que llamamos un análisis interseccional.

Siguiendo el concepto weberiano de dominación, como la posibilidad de imponer la voluntad propia sobre la conducta de otras personas, Millet señala que dicho dominio puede manifestarse de diversas formas, refiriéndose al dominio que ejerce la “autoridad social” y el que se ejerce por el poder económico (1995, pág. 69), considerando que “el dominio sexual es tal vez la ideología más profundamente arraigada en nuestra cultura, por cristalizar en ella el concepto más elemental de poder.” (1995, pág. 70) Esto derivado fundamentalmente de que vivimos en una sociedad patriarcal, en la cual el poder está básicamente en manos de los hombres y el estándar reconocido en la sociedad es el modelo masculino. Cabe señalar que el dominio patriarcal no implica solamente la supeditación de la mujer al hombre, sino otras supeditaciones en función del modelo predominante: la juventud y las personas mayores a las personas adultas, los grupos étnicos a las personas “blancas”, las personas pobres a las personas con recursos económicos, la gente del campo a la de la ciudad, entre otros, porque existe un modelo central de hombre blanco urbano adulto joven y, en Guatemala, podría agregar de clase media acomodada o alta.

Me ha parecido importante enfocarme en esas condiciones que impone la sociedad patriarcal, porque, como señala Millet

En virtud de las condiciones sociales a que nos hallamos sometidos, lo masculino y lo femenino constituyen, a ciencia cierta, dos culturas y dos tipos de vivencias radicalmente distintos. El desarrollo de la identidad genérica depende, en el transcurso de la infancia, de la suma de todo aquello que los padres, los compañeros y la cultura en general consideran propio de cada género en lo concerniente al temperamento, al carácter, a los intereses, a la posición, a los méritos, a los gestos y a las expresiones. Cada momento de la vida del niño implica una serie de pautas acerca de cómo tiene que pensar o comportarse para satisfacer las exigencias inherentes al género. Durante la adolescencia, se recrudecen los requerimientos de conformismo, desencadenando una crisis que suele templarse y aplacarse en la edad adulta. (1995, pág. 80)

Es decir que hay un método de investigación no sexista, que se aproxima a la realidad de una forma específica y con intereses propios, en donde la investigación necesariamente debe preguntarse ¿dónde están las mujeres? ¿Qué papel juegan en esta situación? ¿Cómo afecta tal o cual cosa a las mujeres, de manera diferenciada? Es un método porque es “el camino que se recorre para llegar al conocimiento”, pero también incluye el compromiso de contribuir a mejorar la condición de las mujeres (Bartra, 2010, pág. 68), es decir que no es solo ver los elementos propios de las mujeres, sino hacer algo con esa realidad.

Otro elemento metodológico que el feminismo aporta a la investigación es la deconstrucción de conceptos, es decir “el análisis meticuloso de lo publicado sobre el tema que se esté trabajando para descubrir los sesgos sexistas e intentar corregirlos. Significa ir desarticulando las diversas disciplinas por su marcado androcentrismo e intentar la construcción de nuevas, no sexistas y no androcéntricas.” (Bartra, 2010, págs. 69-70) Este es un reto que se presenta en nuestras investigaciones, pues la academia nos ha educado y condicionado desde determinadas formas de investigar por lo que, en Guatemala, aún puede representar una dificultad para las universidades, reconocer que la investigación cualitativa puede ser tan científica como la cuantitativa.

Martha Patricia Castañeda Salgado señala que puede identificarse una etnografía feminista que recupera la experiencia de las mujeres; no siempre se trata de estudios exclusivamente sobre las mujeres, sino su situación en una sociedad donde hay hombres y mujeres, pero que se ha centrado en resaltar la experiencia masculina, demeritando e incluso invisibilizando los roles de las mujeres. "Se trata, siempre, de una descripción parcial, derivada de la mirada de quien observa, e inacabada, pues se requiere hacer delimitaciones de distinto orden en relación con el objeto de la indagación, objeto que suele ser cambiante" (2010, págs. 220-221).

En ese sentido, no solo es importante orientar la investigación con "un andamiaje conceptual feminista en el que la experiencia de las mujeres, junto con la develación de lo femenino, está en el centro de la reflexión que conduce a la observación", sino tener claridad de que la experiencia de la propia investigadora puede tener incidencia en la forma de interpretar lo que las sujetas de investigación planteen. Castañeda Salgado señala que "...en el centro de la elaboración epistemológica se coloca la reflexión en torno al *ubi* de las mujeres y lo femenino en una cultura patriarcal" (2010, pág. 221). El *ubi* responde a la definición de Celia Amorós, sobre "el lugar que ocupa el sujeto en el mundo, lugar construido ontológica y políticamente" (Castañeda-Salgado, 2010, pág. 221). En este sentido, no se refiere solamente al espacio concreto, sino que involucra de manera señalada la construcción filosófica y política que le da sentido. (Castañeda Salgado, 2007, pág. 11)

Esto obliga a considerar que las sujetas de investigación son sujetas sociales, políticas e históricas que participan de determinadas relaciones sociales donde el poder está presente y que, por lo tanto, son afectadas por las formas en que se ejerce dicho poder.

En esa línea, las categorías de análisis de esta investigación parten de una concepción feminista, en cuyo centro se encuentran las mujeres sujetas de estudio, quienes son las protagonistas de la historia. Como dice Castañeda Salgado, “las mujeres son el sujeto privilegiado de sus investigaciones” (2010, pág. 225), en las que juega un papel fundamental la conciencia de género, reconociendo que, aunque investigadora y sujetas de investigación compartan la condición de género, seguramente habrá diferencias de clase, etnia, edad, formación académica, etc., por lo que se hace necesario el enfoque interseccional del que he hablado.

5.c. Las sujetas de investigación

Al hablar de las sujetas de la investigación, me propongo superar el concepto liberal de “sujeto” (político) que es parte del contrato social, basado en el androcentrismo patriarcal, ese “individuo libre”, que realmente solo aplica a determinados hombres que son los que tienen la capacidad de participar en dicho contrato social. En ese sentido, las mujeres, destinadas al ámbito privado, se enfocan en la “autorrealización”, como señala Nicole Darat⁵ (2018, pp. 174-175). Yanira Zúñiga también se refiere al sujeto de derechos, como un “individuo ensimismado y despojado de todo atributo social, cuya única característica relevante, a efectos de la asignación de derechos, es su pertenencia a la especie humana”, que es el sujeto de la ciudadanía moderna (2010, pág. 135), que, como individuo abstracto, no toma en cuenta la diversidad concreta de las personas, cuyas condiciones pueden llevarles a ejercer menos o más esa ciudadanía moderna, porque la representación y la ciudadanía moderna “descansan sobre la participación indirecta de los sujetos en la toma de decisiones, a fin de permitir que estos puedan preocuparse principalmente de sus propios planes de vida, *ergo* de su bienestar...” (Zúñiga Añazco, 2010, pág. 137), refiriéndose al bienestar de los hombres, pues las

⁵ Puede profundizarse en este tema a través de Carole Pateman, *The Sexual Contract*. Stanford University Press. 1988.

mujeres continuaron siendo excluidas, sus derechos negados o reducidos al mínimo y su bienestar, en dependencia de una figura masculina.

Yamile Delgado considera importante utilizar el concepto de género como herramienta analítica para comprender el sujeto, en tanto concibe el sujeto como algo móvil, en virtud de la dicotomía público-privado, siendo en el ámbito público donde se desarrolla el poder (económico, político, jurídico, científico, religioso, bélico), el cual ha sido privilegiado para los hombres, pese a que las mujeres también se han integrado al espacio público como mano de obra laboral (2008, págs. 117-118).

Las sujetas de esta investigación son estudiantes, adolescentes mujeres, del Instituto Normal Central para Señoritas Belén, quienes participaron en el movimiento estudiantil en la década de los años 70 del siglo XX. Pese a que, para ese entonces, ya había mucha migración indígena hacia la ciudad capital, buscando mejores condiciones de vida, de la investigación resultó que, casi en su totalidad, las sujetas de estudio eran mujeres mestizas; aunque también el estudio resaltó que la identidad étnica no era relevante en el momento, probablemente no estaba en la agenda de la lucha social y no era cuestionado. Asimismo, el estudio concluyó en que eran mujeres urbanas, porque todas vivían en el ámbito urbano donde se encontraba el Instituto Normal Central para Señoritas Belén; sin embargo, en algunos casos, las familias habían emigrado de otros departamentos a la ciudad capital. Todas ellas eran solteras, una de ellas tenía un hijo.

Siguiendo a Martha Patricia Castañeda Salgado (2008), basada en la investigación feminista, decidí relevar la experiencia de las mujeres como fuente de este conocimiento, como sujetas en sí mismas, rompiendo los esquemas excluyentes que la sociedad moderna ha impuesto. Por ello, el feminismo ha establecido que las sujetas cognoscentes y cognoscibles son las mujeres, implicando –según la perspectiva de

Celia Amorós- una “permanente re-interpretación, una re-significación bajo el signo de lo problemático, la impugnación, la transgresión, el desmarque, la re-normativización siempre tentativa...” (2008, pág. 63).

En ese sentido, las mujeres, como sujetas de conocimiento, advienen con el feminismo, que reclama su reconocimiento como sujetas sociales y políticas, como parte de la construcción de su ciudadanía. Es por ello, que Castañeda Salgado establece que “las investigadoras feministas se constituyen como sujetos capaces de conocer y crear conocimiento sobre sí mismas, sobre otras mujeres, sobre otros sujetos de género, sobre el mundo y sobre la naturaleza” (2008, pág. 65), llamando a pensar en su carácter generizado, circunstanciado y situado⁶.

Al tratarse de mujeres estudiantes las sujetas de estudio, no se corría el riesgo de privilegiar informantes hombres, o de tener que buscar equidad de género en la selección. Por lo tanto, la definición de las dichas sujetas se hizo deliberadamente eligiendo a las mujeres a quienes se tenía acceso y hubieran participado en esa época en el movimiento estudiantil en el Instituto Normal Central para Señoritas Belén.

De las personas inicialmente contactadas, una no accedió a participar en la investigación; de las 10 estudiantes que participaron en el estudio, cinco de ellas estudiaron y se graduaron el mismo año, una lo hizo el año anterior y dos lo hicieron al año siguiente; dos de ellas fueron cofundadoras de la Asociación de Estudiantes

⁶ Retomamos acá que lo **circunstanciado** se refiere a “su forma de estar en el mundo, responde a la impronta de [las] condiciones sociales” en que viven; lo **situado** a la “articulación del género con las características de la organización social más amplia y con las coordenadas espacio temporales del contexto” que, de diversas maneras, se relaciona con “la adscripción de clase, con la pertenencia étnica, con la edad, la condición conyugal, con el contexto rural o urbano en el que se vive, la pertenencia religiosa, el ideario político, y la subjetividad de cada persona en relación con esa situación, derivada de su condición de género.” (Castañeda Salgado, 2008, pág. 70).

Belemitas (AEB) y cuatro de ellas fueron directivas en la AEB; todas tuvieron una participación activa durante varios años y todas mantienen alguna forma de acción social a la fecha, aunque no todas tengan participación activa en grupos organizados.

Derivado de que el Instituto Normal Central para Señoritas Belén queda en la ciudad capital de Guatemala, todas las sujetas de estudio vivían en dicha ciudad; las familias de tres de ellas provenían de otro departamento y se habían mudado a la ciudad por diversas razones. Asimismo, todas ellas eran adolescentes en la época, porque la normativa educativa no permitía a personas adultas asistir a institutos diurnos, pues habían sido establecidas jornadas nocturnas para ello.

Como ya lo mencioné, para el trabajo que decidí realizar, me apoyé en una metodología de investigación feminista con enfoque cualitativo y con perspectiva interseccional, que me permitió profundizar en el análisis de las vidas de las sujetas de la investigación, incluyendo el análisis de su condición de clase, etnia, posición socioeconómica, edad, sexo/género, etcétera, sin la pretensión de la universalidad y la objetividad que las visiones tradicionales han establecido para la "ciencia".

Elegí la metodología feminista para esta investigación para entender dónde se ubicaban las sujetas de estudio, qué hacían, cómo fueron desarrollándose sus vidas, cómo les afectó la participación estudiantil, especialmente porque ya señalé que no se encuentran trabajos específicos sobre el papel de las mujeres en el movimiento estudiantil guatemalteco.

Tomé una perspectiva feminista situada para la investigación, en función de que el tema que investigo también se inserta en las relaciones de poder y dominación que se dan en la sociedad guatemalteca. Me posiciono, como investigadora, desde un enfoque

feminista y como parte del grupo de mujeres jóvenes que participaron en el movimiento estudiantil de secundaria en los años 70, en el Instituto Normal Central para Señoritas Belén. Ese es mi lugar de enunciación. En ese sentido, es preciso retomar el planteamiento del conocimiento implicado, en el que “se reconoce que quien investiga forma parte de lo investigado”, como señala Castañeda Salgado (2007, pág. 17).

Reconozco que el conocimiento es situado y parcial, dependiente de nuestra propia experiencia y visión de la vida, como lo planteó Donna Haraway: “La inmortalidad y la omnipotencia no son nuestros fines” (1995, pág. 321), Mary Jaqui Alexander y Chandra Mohanty (2004), señalando que producir conocimiento es un acto político. También llama la atención a que las mujeres no somos inmunes a los sesgos, por lo que debemos tenerlo claro, para evitarlos lo más posible, manteniendo la autocrítica al proceso de investigación (Biglia B. , 2014, pág. 29). En ese sentido, es importante recalcar mi propia participación en ese movimiento estudiantil, en esa dinámica de las mujeres adolescentes que, estudiando en el Instituto Belén, tomaron la decisión de ser actrices en el movimiento estudiantil de la época. Esto también impactó en mi vida.

Como señala Marcela Guzmán-Cáceres, “[e]n el caso de las epistemologías feministas, todas tienen en común la defensa de que no es posible una teoría general del conocimiento que ignore el contexto social del sujeto cognoscente, y más específicamente su género.” (2015, pág. 40)

Es decir, no pretendo ni la representación ni la generalización; no tengo una respuesta homogénea a las preguntas, sino diversas miradas desde cada una de las sujetas de investigación, con la claridad de que las miradas se producen más de 40 años después de haber sucedido los hechos.

5.d. El método de investigación a partir de la construcción genealógica

5.d.1. Genealogía

La genealogía es un método de investigación feminista que se ha convertido en “una mediación efectiva para la acción política del movimiento-pensamiento”, como lo ha señalado Alejandra Restrepo (2016, pág. 24), pues permite la identificación de la línea relacional entre mujeres, que se ha ido construyendo a través de la historia y la acción de las mismas, configurando la “herencia” de las mujeres.

En el análisis de la genealogía como método de investigación, se resalta que la genealogía patriarcal es un mecanismo de dominación, en tanto parte de la “unidad de las familias” dirigidas por el padre, el *pater familias*, que es quien “te hace heredero de un legado”, por lo que “las mujeres pertenecen primero al hogar paterno y posteriormente se unen al linaje de su marido, con lo cual se desvanece el vínculo con la madre”, a pesar que es esta quien les ha dado la vida y por ello existe un vínculo incluso físico-biológico (Restrepo, 2016, pág. 25).

El pensamiento feminista ha resignificado las genealogías, manteniendo la línea del estudio de las relaciones filiales, pero especialmente entre mujeres, desde una perspectiva crítica; el feminismo también busca visibilizar “la presencia de las mujeres en esa otra historia”, en la de la sociedad, y no solo en la de la familia (Restrepo, 2016, pág. 26). La genealogía estudia la presencia de las mujeres en diferentes espacios que, generalmente, está poco documentada.

Por eso, uno de los retos que se presenta es la documentación de la historia de las mujeres, desde distintos espacios y perspectivas. En la presente investigación, se pudo

identificar que la participación de las jóvenes también fue influenciada por los referentes femeninos de la historia, aunque no se conocieran a profundidad. Por ejemplo, la historia de la muerte de María Chinchilla, en las gestas revolucionarias que llevaron al derrocamiento de Jorge Ubico, es ampliamente conocida y divulgada, porque se eligió ese día para conmemorar el día del maestro (así se nombró, en masculino); sin embargo, de María Chinchilla se conoce que llevaba la bandera de Guatemala en la manifestación, por lo que era más vulnerable a la represión; no se estudia quién era, qué hacía, ni cuál fue su aporte a la lucha contra la dictadura.

Para un instituto de formación magisterial, la historia de Chinchilla es central. Sin embargo, la referencia que se enseña no se centra en la gesta revolucionaria, sino en la nobleza de la mujer maestra que encabezaba la manifestación, porque se valora el magisterio casi como un ministerio religioso, una vocación superior para la formación de la niñez, y no como seres políticos que pueden incidir en los cambios sociales a través de la acción directa. Yo estudié la preprimaria (en aquel momento se conocía cómo Párvulos) en una escuela pública que llevaba el nombre de María Chinchilla y, desde pequeña, aprendí que María Chinchilla era una persona noble, porque era maestra, y su servicio por enseñar a otras personas es lo que la hacía grande.

5.d.2. Genealogía de las mujeres, genealogía feminista

A la genealogía, Ana Silvia Monzón (2015, pág. 11) le llama femealogía, y la define como la elaboración de una memoria histórica de las mujeres en tanto condición necesaria para construir una identidad política que sustente su acción política. Plantea que dicha propuesta conceptual fue refrendada en 2002 en el espacio del Conversatorio Feminista. Señala que se ha basado en la concepción de Luisa Muraro (2002) "genealogía femenina" (genealogía femminile), quien expresa que se cuenta "...con una historia que algunas mujeres han marcado (la palabra francesa es marquée: marcada,

sellada), aunque esto hubiera resultado culturalmente difícil, historia que muy a menudo no conocemos". En ese sentido, es importante que la historia que se vaya recopilando, identifique esas marcas que las mujeres han dejado, su sello en la vida y en los hechos.

Como señalan las feministas guatemaltecas

Luisa Muraro, refiere que las mujeres estamos en el mundo sin madre y sin antepasadas. Irigaray, nombra como genealogía femenina al hecho de encontrar, reencontrar e inventar las palabras que expresen la relación matrilineal más antigua, describiendo una genealogía conformada por las madres y las hijas, denunciando así que esta genealogía en general no es vista, sino olvidada y a veces renegada a causa del exilio en la familia del padre-marido (La Cuerda, Sector de Mujeres, Ixqik, 2010, pág. 57).

Por otra parte, destacan que Teresa de Laurentis "propone la construcción de identidades vinculadas a lo político, es decir, una identidad política con lo que reconocería al género como un factor que incide en la posición desde la cual se actúa políticamente, resolviendo con ello el problema de la neutralidad, defendido por la ciencia androcéntrica." (La Cuerda, Sector de Mujeres, Ixqik, 2010, pág. 58)

De acuerdo con los planteamientos de Michel Foucault, este método de investigación busca las singularidades y las multiplicidades, las rupturas y las continuidades, etc. No se trata de narraciones secuenciales sobre determinados hechos, sino "situar la emergencia de las concepciones e ideas en disputa, en su contexto histórico, social, político y cultural y encontrar el sentido de esas construcciones en la relación de poder en que están inmersos los actores concretos" (Restrepo, 2016, pág. 28). Un elemento clave es su "interés en recuperar los saberes tanto descalificados o marginales como los eruditos e/o institucionalizados" (Restrepo, 2016, pág. 29).

Restrepo señala que no se trata solo de rescatar historias de mujeres excepcionales que han destacado, sino rescatar la historia de las mujeres, su papel en la historia y en cualquier institución de las establecidas por la sociedad patriarcal. Visibilizarlas. De acuerdo con ello, la historia de las "mujeres comunes y corrientes" es importante de recuperar, permitiéndonos identificar los diversos espacios ocupados y papeles desempeñados en la sociedad-historia. La genealogía tampoco es la epopeya de una mujer, sino la relación de esta con otras historias, es decir, la interacción y la acción colectiva.

La producción de obras como *La ciudad de las Damas*, de Christine de Pizán, y *Habitación Propia*, de Virginia Woolf son expresiones de "autoconciencia", formas de hacer genealogía femenina y feminista

La Ciudad de las Damas se encuentra "llena de nombres e historias de mujeres sabias, inventoras y pacificadoras, pero también de mujeres anónimas cuyas acciones Cristina dota de significado." (La Cuerda, Sector de Mujeres, Ixqik, 2010, pág. 32) En ese sentido, se dota de valor a la experiencia femenina, se reconoce que es una fuente de conocimiento, construyendo a las mujeres como sujeto político, al visibilizarlas y afirmarlas en la historia, destacando sus diversidades y los elementos que tienen en común, pero eliminando la construcción de idénticas que se hace en el mundo patriarcal y que las desdibuja (Amorós, 2009).

Algunas feministas que han desarrollado la genealogía como método de investigación feminista son Rosa María Rodríguez y Celia Amorós. De ahí vinieron otras feministas a hacer aportes, como Rocío Medina (genealogía-otra); Jacqui Alexander y Chandra Talpade Mohanti (genealogía en el centro de la autonomía de las mujeres); Norma Mogrovejo (genealogías lésbicas), entre otras.

Una autora que me parece interesante es Alejandra Ciriza, cuya propuesta de genealogía feminista desde el sur, parte de la recuperación de la historia de nuestras antepasadas, haciendo genealogía-memoria, analizando el presente a través de ver el pasado para encontrar las “trayectorias de las luchas de las mujeres, inmersas en las cuestiones centrales para el feminismo, como lo son la tensión entre lo público y lo privado, lo personal y lo político, entre la exigencia de la igualdad y la diferencia sexual.” (Restrepo, 2016, pág. 33)

Rosa Rodríguez señala que hay cuatro acepciones de la genealogía, a saber:

1. Como método deconstructor de las relaciones de poder presentes en el saber y el seguimiento de sus redes de exclusión y de conformación de conceptos, en este caso los referidos a la identidad de género;
2. Como forma de transmisión de poder/saber, basada en el esquema patriarcal de la Ley y el Nombre del Padre;
3. Como una genealogía femenina, en la recuperación de prototipos literarios y mitológicos, galería de mujeres ilustres, que busca la construcción del imaginario, la simbología, la memoria y la presencia femeninas, y que incluye por tanto a mujeres reales y ficticias, feministas o no; y,
4. Como una genealogía feminista, memoria colectiva de las luchas por la emancipación, de las pioneras reales que hayan contribuido a los logros feministas con sus acciones e ideas, donde caben también las aportaciones masculinas. (Rodríguez, 1997, págs. 33-34), citado en (La Cuerda, Sector de Mujeres, Ixqik, 2010, pág. 59).

La genealogía como femealogía no trata de reemplazar al *pater familias* por una figura de mujer, pero “reivindica la autorización entre mujeres, la resignificación de la relación entre ellas, al amor entre ellas, con lo cual inevitablemente se erosiona la idea

tradicional de la familia como institución fundamental de la cultura patriarcal” (Restrepo, 2016, pág. 34), reconociendo ese vínculo simbólico entre las mujeres, que amenaza la concepción patriarcal.

Se recupera la historia de las mujeres, su papel en la sociedad, su lugar en la historia y su no-lugar también. “La genealogía feminista devela los artilugios del poder patriarcal, es situada y por ello el análisis de contexto es de suma importancia” (Restrepo, 2016, pág. 35). Esta es una idea clave para esta investigación, por eso se trabajó la historia de las mujeres, entendiendo y ubicando el contexto en el que se desarrolló, sin que ese contexto se convirtiera en la historia principal del estudio.

Se trata de reconstruir la historia de las mujeres, identificando su presencia en la misma, sus relaciones, etc. El análisis genealógico es polifónico, reuniendo diversidad de voces y miradas, pero también se encuentra la visión de quien genealogiza, pues “este ejercicio es una re/construcción de la memoria colectiva de la que las investigadoras suelen hacer parte” (Restrepo, 2016, pág. 36), por lo que no ignora esa participación de quien investiga.

[L]as genealogías feministas, como método de la investigación feminista, se han convertido en un valioso aporte a la construcción de un proyecto sociopolítico, con perspectiva histórica, y con memoria de los aportes a la transformación social, un proyecto que busca una vida en sociedad más justa con las mujeres. (Restrepo, 2016, pág. 39)

Ya se pueden encontrar genealogías feministas individuales, como el trabajo de Mariana Mora sobre Mercedes Olivera Bustamante (2009), una especie de biografía, pero enfatizando su papel de académica feminista. En este caso, trabajar desde las genealogías feministas o *femealogías*, puede significar reconstruir nuestra historia de luchas contra el imperialismo, el colonialismo y el patriarcado.

Identifico la relación que establecieron entre sí las diversas mujeres jóvenes que se decidieron a participar en el movimiento estudiantil, pero también los lazos que establecieron con las jóvenes que se iban graduando de maestras y con las propias maestras que eran docentes en el instituto, que habían participado en los años inmediatos previos a la formación de la asociación de estudiantes. Asimismo, las relaciones con otras mujeres jóvenes de otros institutos públicos que también participaban en el movimiento estudiantil.

Otro grupo de mujeres parte de esta femealogía son las que habían participado en las luchas sociales previamente en Guatemala, como las que encabezaron las protestas de 1944, o las estudiantes de las *Jornadas de Marzo y Abril de 1962*. Algunas de las madres de estas estudiantes sujetas de este estudio, tenían referentes cercanos o lejanos en las gestas revolucionarias del 44.

Muchas de las jóvenes también traían vínculos de participación de sus madres (y, en algunos casos, padres), ya sea en el movimiento social o revolucionario; el ejemplo de su vida, por ejemplo, el caso de las mujeres que tuvieron que sacar adelante a sus hijas, sin presencia del padre, o los ejemplos de sus propias vidas de mujeres relativamente independientes, adelantadas a su época de sumisión femenina casi obligada.

5.d.3. Genealogía de las mujeres

En este trabajo utilizo el método de investigación feminista conocido como genealogía de las mujeres, que permite la identificación de una línea de relación entre mujeres a través de la historia y la acción de estas, como lo plantea Alejandra Restrepo (2016, pág. 24) o Luisa Muraro (2002, pág. 2), el cual también ha sido llamado femealogía por la investigadora feminista guatemalteca Ana Silvia Monzón (2015, pág. 11), refiriéndose a

la “herencia” de las mujeres, a la elaboración de una suerte de memoria histórica de las mujeres, como parte de la construcción de su identidad política.

Para ello, he recogido la historia de cada una de las mujeres entrevistadas, tomando en cuenta diversos aspectos de sus vidas, sus identidades, sus proyectos de vida, sus relaciones con hombres y mujeres de la época, sus experiencias y reflexiones sobre la época en la que participaron en el movimiento estudiantil de secundaria en el Instituto Normal Central para Señoritas Belén.

El análisis de los puntos comunes y divergentes de cada una de las historias permite rescatar los saberes (Restrepo, 2016, pág. 29) y las experiencias de estas mujeres que, habiendo sido anónimas y sin haber destacado en la historia del movimiento estudiantil, tuvieron actuaciones excepcionales en un momento histórico concreto de la historia del país y del movimiento social.

5.e. Técnicas de investigación

A partir de estos análisis epistemológicos y metodológicos, utilicé básicamente como técnicas de investigación la revisión documental y las entrevistas a profundidad. De conformidad con la metodología feminista, y reconociendo que existe un interés particular y un posicionamiento sobre esta investigación, utilicé técnicas adecuadas al estudio de la vida de las mujeres, como son las entrevistas semiestructuradas en un diálogo bidireccional, la observación, y la revisión documental.

Inicialmente, se había planteado la realización de las entrevistas persona a persona, así como una reflexión grupal, al menos con las sujetas de investigación que se encuentran geográficamente cerca. Sin embargo, como señalé anteriormente, la condición de la pandemia Covid-19 imposibilitó el encuentro personal en muchas de las entrevistas y,

por consiguiente, el encuentro del grupo. De esa cuenta, la mayoría de las entrevistas se hicieron por escrito y, en algunos casos, se pidió ampliaciones de las respuestas.

Para el análisis de la información recopilada, se utilizaron conceptos y categorías específicas, haciendo un análisis lo más meticulosamente posible sobre cada uno de los puntos, para evitar un sesgo sexista; asimismo, se puso atención a temas como la división social relacionada con el género. Esto es lo que Eli Bartra denomina Punto de Vista Feminista (2010, págs. 69-70).

Asimismo, una observación crítica de los hechos, buscando lo específico y local, dentro de lo cual pueden descubrirse determinados patrones, en un diálogo permanente y circular (Ruiz Olabuénaga, 2006, pág. 18).

Castañeda Salgado señala que la etnografía feminista tiene una serie de procedimientos, como: la observación para entender lo que se mira e ir más allá de lo evidente; la descripción develadora y reveladora de los sesgos de género identificables, identificando, deconstruyendo y elaborando interpretaciones; el lenguaje inclusivo y explícito de la situación de las mujeres; la escritura y la narrativa etnográfica que "da voz" a las mujeres sujetas del estudio, pero también "da voz" a la propia investigadora; la revaloración de la historia haciendo énfasis en el papel y la posición de las mujeres (Castañeda-Salgado, 2010, pág. 233).

5.e.1. Relatos de vida, historias de vida, historias orales

Las técnicas que se utilizan para la recopilación de información proveniente de las sujetas del estudio son clave para el logro de los objetivos de este estudio.

Los relatos de vida son una herramienta metodológica útil para la reconstrucción de la historia de las mujeres; pueden basarse en el enfoque biográfico, que es generalmente una herramienta que sirve para describir las proposiciones que han ocupado un lugar relevante en esta investigación (Cornejo, 2008, pág. 29). En ese sentido, Marcela Cornejo señala que, constantemente, hacemos relatos desde nuestra perspectiva de narradoras y, de alguna forma, nos construyen, aunque no siempre sean coherentes ni estáticos pues, muchas veces, son dinámicos.

Al utilizar el relato de vida en investigación, trabajando analíticamente sobre el relato de una persona sobre sí misma o sobre un aspecto de su vida, situamos un segundo nivel de interpretación: interpretamos una producción del narrador, que a su vez, es una interpretación que hace de su propia vida. (Cornejo, 2008, pág. 30)

De esta forma, el relato de vida es la "enunciación –escrita u oral- por parte de un narrador, de su vida o parte de ella", en tanto que una "historia de vida... es una producción distinta, una interpretación que hace el investigador al reconstruir el relato en función de distintas categorías conceptuales, temporales, temáticas, entre otras." El relato está vivo, porque se refiere a una persona viva, cambiante, que resignifica los significados de su experiencia (Cornejo, 2008, págs. 30-31).

Al pedir a alguien que nos relate su vida, le estamos pidiendo que tome posición frente a lo que cuenta, reconocerse *productor* de una historia que determina su vida, pero también reconocerse *productor/a* de su historia, a través de sus propias elecciones y acciones, es decir, constituirse en actor o actora de su propia historia. Un elemento clave en este asunto es que, aunque no se puede cambiar un hecho del pasado, sí se puede cambiar la posición que se tiene frente al mismo (Cornejo, 2008, pág. 31); puede haber una interpretación positiva o negativa a los hechos.

La teoría de los relatos de vida, también establece que hay que delimitar claramente lo que se busca con el relato y estar abiertos a lo que quien narra nos diga, aunque no es la única persona que habla, piensa y se transforma, sino también la persona que escucha (Cornejo, 2008, pág. 31); se establece una relación sujeto-sujeto. También hay que poner atención a las condiciones en las que se realiza la narración, porque pueden tener influencia en el contenido de lo que se dice. En la misma línea, plantea que la subjetividad de quien investiga debe ponerse al servicio de la investigación, en el entendido de que no hay neutralidad en quien investiga (2008, pág. 33).

Las publicaciones relacionadas con este tipo de técnicas de investigación, también recomiendan poner atención a las personas entrevistadas, porque recordar hechos puede remover sentimientos y emociones en las personas que las relatan, lo que requiere un respaldo de apoyo porque pueden llegar a sucederse incluso crisis emocionales, dependiendo del contenido del recuerdo y la experiencia.

“Los relatos de vida serán entonces siempre construcciones, versiones de la historia que un narrador relata a un *narratario* particular, en un momento particular de su vida” (Cornejo, 2008, pág. 35). Esto implica que habrá influencias en la narración, en la forma en que hoy se ve un hecho del pasado por parte de quien lo vivió. En el caso de las sujetas de este estudio, pasaron más de 40 años entre los hechos y la expresión del recuerdo que es una reconstrucción de los mismos.

Para el análisis de la información, Cornejo se refiere a la diversidad de objetivos de investigación, del fenómeno estudiado y otras consideraciones epistemológicas y metodológicas; pero enfatiza que el análisis debe incluir la particularidad y singularidad de cada historia relatada, para poder llegar a una *historia reconstruida* a partir de escuchar el relato (2008, pág. 37).

Para la realización de esta investigación también revisé otras técnicas y herramientas metodológicas que pudieran ser útiles. Así, encontré las llamadas historias de vida, definidas como estrategias de la investigación cualitativa, que se centran en el qué de la investigación y no como un simple instrumento (Rodelo Pérez, 2013, pág. 105); derivadas de los trabajos impulsados por la Escuela de Chicago en los primeros años del siglo XX, buscando “los significados sociales que las personas dan al mundo cotidiano”, es decir una “interpretación del mundo que los rodea”, como señala Jesús Manuel Rodelo Pérez (2013, pág. 106).

Se trata de incorporar la visión de las personas que vivieron las situaciones, y no solo la de quienes escriben la historia o quienes investigan. Es decir que no se trata solo de colocar la interpretación de quien investiga o recibe las historias, sino fundamentalmente incorporar la visión de las sujetas de estudio, que son actoras de su propia historia.

Eliane Veras considera que la “visión dicotómica entre individuo y sociedad” ha reducido “la historia de vida a una simple técnica de investigación”, por lo que busca que la historia de vida logre “ocupar un nuevo *status* en el ámbito de las ciencias sociales” (2010, pág. 143).

Otra técnica relacionada es la historia oral, que ha sido usada para estudiar sectores marginados, por lo que “se ha desarrollado como una actividad políticamente orientada, y en estrecha relación con los movimientos sociales progresistas, la cultura popular y el feminismo” (González-Monteagudo, 2010, pág. 23). Lo relacionado con las historias orales, señala José González Monteagudo

...representa no solo un nuevo enfoque técnico y metodológico de la historia, sino una transformación de paradigma y de perspectiva. Para los historiadores alemanes del siglo XIX, la historia tenía sentido a partir de los documentos, que establecían la verdad de los hechos. (...) El movimiento de la historia oral se ha rebelado contra esta interpretación restrictiva de concebir la historia. (2010, pág. 23)

Sin embargo, no todas las técnicas de recopilación oral son historias de vida. Jorge Aceves Lozano (citado por Rodelo Pérez) distingue entre *historia oral (life story)* como un concepto de la historia social e *historia de vida (life history)* relacionado con la antropología, psicología y sociología, más como una *fuentes oral o fuente viva de la memoria*.

En ese sentido, las fuentes orales son: historias de vida, relatos de vida y *testimonios* o revelaciones orales, las cuales son diferenciadas de las fuentes documentales; Rodelo plantea que las historias de vida se basan en autobiografías y las orales son testimonios personales sobre experiencias colectivas (2013, pág. 109).

Por su parte, Katia Susana Hernández Moreno señala que el método de historia de vida busca los puntos de vista de una o varias personas sobre un fenómeno social determinado, como una forma de "conservar la memoria cultural y además penetrar en los puntos de vista subjetivos sobre los hechos culturales de un individuo" (2011, pág. 2), en su relación con su realidad social.

Rodelo también cita a Óscar Zapata, quien considera la historia de vida como una técnica etnográfica, en la cual la historia es una "historia en minúsculas, de personajes sin importancia", y la cuestión de la vida también se refiere a "biografías de personas sin relevancia política, histórica o social". Asimismo, señala que en esta técnica es importante la interpretación de los hechos por parte de quien informa, pues esa

interpretación se construye a partir de su identidad, que está construida a partir de materiales culturales, desde los cuales le da significado a las cosas (2013, pág. 110).

A diferencia de esta visión de que la historia de vida se basa en una sola entrevista, Veras considera que

...es necesario distinguir historia oral, historia de vida, testimonio personal, biografía y autobiografía. La historia de vida es una especie de información, al lado de otras, que constituye el amplio cuadro de la historia oral que, en este caso, corresponde al género que reúne todos los conceptos ya referidos. Así, la historia oral es definida como: "El término amplio que recubre una cantidad de relatos respecto de hechos no registrados por otro tipo de documentación, o cuya documentación se desea completar. Recogida por medio de entrevistas de variadas formas, ella registra la experiencia de un individuo o de diversos individuos de una misma colectividad. En este último caso, se busca la convergencia de relatos sobre un mismo acontecimiento o sobre un mismo periodo de tiempo (Pereira de Queiroz 1991:5). (2010, pág. 144)

Eliane Veras concluye que la historia de vida es un método sociológico de investigación, cuyos tres pilares son: la biografía, la historia o contexto social y la imaginación sociológica, en tanto que el conocimiento sociológico se logra al analizar la vida de las personas en las estructuras sociales y no de forma aislada por sí mismas (2010, págs. 147-148). Concibe "la imaginación sociológica como la capacidad de mediación entre el individuo, la biografía y la historia" y "admitir el papel activo del individuo en la historia" (Veras, 2010, pág. 150).

Por lo tanto, frente a estos distintos enfoques entre historias de vida y relatos de vida, opté por trabajar una forma combinada de ambas, para retomar los recuerdos de las personas, recuperar las experiencias y vivencias de cada una de las sujetas de estudio, pero también considerar sus visiones sobre el contexto social en el que se desarrollaban sus vidas, ya que no pretendo hacer una historia general de la participación estudiantil,

pero sí es importante identificar la participación de cada una dentro del contexto general del país y del instituto.

Estos relatos de vida de las sujetas del estudio fueron contruidos desde sus propias palabras, desde su propia experiencia, desde su propia historia, como actoras de sus vidas. Si bien es cierto que los relatos estaban pensados como insumos para este trabajo, varias de ellas expresaron lo importante que resultó hacer la reflexión sobre el pasado, su historia, su trayectoria, los desenlaces, la actualidad de sus vidas y el vínculo con esa trayectoria y esa decisión de haber participado en el movimiento estudiantil. Por ello son más importantes como feministorias.

Los relatos de vida que hicieron las sujetas de estudio estuvieron atravesados por la reflexión y la experiencia más de 40 años después de acontecidos los hechos, elemento del que no puede prescindirse; es decir que no puede pretenderse que las personas recuerden hechos duros sin pasar por la subjetividad de su interpretación; algunas de ellas habían reflexionado más sobre su propia historia y experiencia de vida de esos años para continuar con sus vidas y, precisamente, para darle curso a la vida que llevaron después de salir del Instituto Normal Central para Señoritas Belén.

En mí estuvo siempre presente la idea de que la subjetividad de quien investiga debe ponerse al servicio de la investigación, es decir, quien investiga no es neutral; además, porque yo también fui parte de ese grupo de jóvenes que decidió participar en el movimiento estudiantil en los años 70.

Siguiendo las recomendaciones técnicas y los principios éticos para la investigación cualitativa, pedí autorización para grabar los diálogos y traté de que se realizaran en un ambiente cómodo y distendido, sin presiones de tiempo. Desde la primera

comunicación que tuve con las sujetas de este estudio, les expliqué que la entrevista serviría para la tesis doctoral que estaba construyendo, explicándoles el contenido de la misma y que la metodología y enfoque que había elegido era feminista y cualitativo; asimismo, les señalé que las había elegido porque ellas habían sido protagonistas de esa época. Se respetó la participación voluntaria de ellas, tanto que una de las mujeres contactadas dijo que había leído el enfoque de la investigación y las preguntas y prefería no implicarse en ese tipo de estudios; otras dos, nunca respondieron las comunicaciones electrónicas.

En el proceso de validación de esta investigación, se habían realizado dos entrevistas de ensayo, una de las cuales volvió a realizarse después de validado el instrumento; asimismo, se lograron realizar cinco entrevistas antes que se presentara la situación de la pandemia de Covid-19, que estableció condiciones que dificultaron que las entrevistas se realizaran presencialmente en dos de los casos; con una tercera no era posible la entrevista presencial, por encontrarse fuera de Guatemala. Sin embargo, como ya se había conversado con las propuestas sujetas del estudio, se les escribió una comunicación que volvía a explicar el objeto del estudio y se adjuntó el cuestionario, dando seguimiento para obtener los cuestionarios respondidos y poder ampliar sus respuestas. Esto se hizo en dos casos, enviándose algunas preguntas de aclaración o ampliación de cosas que no habían quedado totalmente claras. Como mencioné anteriormente, mi propia entrevista fue autorrealizada y revisada por mí misma, enriquecida con la reflexión en las interacciones con las sujetas de estudio.

Otro elemento importante en el trabajo fue considerar que, recordar hechos, puede remover sentimientos en quienes los recuerda; desde el inicio de la investigación se tuvo presente en las entrevistas que se realizaron personalmente, pudo trabajarse estas emociones en una interlocución directa y respetuosa. Pese al distanciamiento impuesto

por la pandemia Covid-19, que dificultó dar un acompañamiento directo, con las dos personas a quienes se les pidió que llenaran la entrevista, se pudo conversar telefónicamente.

5.e.2. Entrevistas / diálogos

En el caso de las entrevistas, la diferencia entre las estructuradas y las a profundidad, es que las segundas son más un diálogo con las personas a entrevistar, teniendo ideas de qué es lo que se quiere saber e indagar, pero sin una guía rígida de preguntas en las que se espera que las personas entrevistadas tengan las respuestas (Rodelo Pérez, 2013, pág. 111). En esta investigación utilicé el enfoque narrativo que

...entiende la realidad como algo no solo construido, sino también fluido y dependiente de las situaciones específicas en que se produce la narración. La comprensión de los puntos de vista singulares, subjetivos y cambiantes de las personas pasa al primer plano. La relación interpersonal entre entrevistados y sujeto entrevistado adquiere una gran relevancia. (González-Monteagudo, 2010, págs. 24-25)

Esa relación interpersonal se dio en forma de diálogo entre pares e iguales, es decir que no fue un intercambio formal de preguntas y respuestas, "para indicar mejor que se trata de un proceso libre, abierto, democrático, bidireccional e informal" (González-Monteagudo, 2010, pág. 25), que responde a una visión feminista del diálogo entre personas, más allá de la posición pasiva de una persona que es entrevistada. Esto, a pesar de que se realizó a partir de una guía general y que solo el 30 % de las entrevistas fueron realizadas cara a cara⁷.

Utilicé lo que se considera en sociología "informantes clave", definidas como "personas respetadas y conocedoras de la situación problemática y capaces de proporcionar una

⁷ Como ya se explicó, solo se habían realizado 3 entrevistas cuando se presentaron las condiciones de confinamiento y aislamiento derivadas de la pandemia Covid-19.

comprensión profunda del escenario" (Rodelo Pérez, 2013, pág. 112), las cuales en este caso fueron protagonistas de la historia que se estaba reconstruyendo. Además, se hizo la triangulación de la información a través de *contrastar* con fuentes documentales, hemerográficas, bibliográficas, y hasta contrastar los diversos diálogos, para incrementar "las probabilidades de exactitud" (Rodelo Pérez, 2013, pág. 113).

Hernández Moreno señala que "El investigador debe estar siempre preparado para someterse a la posibilidad de que el sujeto altere o falsee su relato. El historiador puede que en algún momento intente dar de su persona una imagen que no es." (2011, pág. 3) Considera que debe cruzarse información como para corroborar, aunque "tampoco se trata de ir comparando toda la información ni construyendo historias de vidas paralelas, con la intención de verificar el discurso del informante" (2011, pág. 3).

Sin embargo, debe tenerse en cuenta que la persona que relata es parte de una cultura, tiene un contexto familiar y social y ha tenido una serie de experiencias que han marcado su vida. En su existencia ha habido hechos más relevantes y otros menos, ha habido momentos de crisis y cambios que pudieran parecer desconectados con los hechos que nos interesa investigar, pero que siempre habrá que considerar (Hernández-Moreno, 2011, pág. 4).

Por ello fue importante mantener la alerta sobre los relatos que se fueron recibiendo, valorando la experiencia vivida, el contexto en que se dieron, el tiempo transcurrido hasta el momento del recuerdo, entre otros muchos factores que son recomendados por las teorías metodológicas que se utilizaron.

Las preguntas de investigación se orientaron a partir de las categorías propuestas: identidades, participación y construcción de ciudadanía, y proyecto de vida. En el caso

de las identidades, las preguntas se dirigieron a caracterizar a las sujetas desde sus identidades de clase, etnia y género.

Con respecto a la participación ciudadana, exploraron la toma de conciencia sobre su condición (clase, etnia y género): ¿las mujeres eran conscientes de su condición de exclusión y desigualdad en el sistema estudiantil?, ¿Tenían conciencia de la exclusión de clase que vivían sus familias? Otras preguntas profundizaron directamente en su participación: ¿Tuvo alguna formación política?, ¿Cuál fue la causa o motivo para que se organizara?, ¿Cuál fue su forma o modalidad de participación?, ¿Alguna vez dudó de participar o seguir participando?, ¿Qué problemas visualizaron en el Instituto Normal Central para Señoritas Belén cuando se organizaron?, ¿Qué problemas les trajo la organización, en su calidad de estudiantes? ¿Problemas en la familia? ¿Problemas con el profesorado o la dirección? Y de manera particular al reconocimiento de la participación activa como estrategia para resolver los problemas: ¿Por qué organizarse?, ¿Qué logros considera que se alcanzaron con la organización estudiantil?, ¿Algún logro personal?, ¿Cómo se daban las relaciones con personas al interior del Instituto Normal Central para Señoritas Belén, otras estudiantes organizadas, estudiantes no organizadas, catedráticas?, ¿Cómo se daban las relaciones con otras personas y organizaciones fuera del instituto?, ¿Cómo se daban las relaciones con los compañeros hombres?

Con respecto al proyecto de vida, las preguntas las dirigí a conocer las expectativas de las participantes cuando estaban estudiando en el Instituto Normal Central para Señoritas Belén: ¿qué soñaba con ser al llegar a adulta?, los logros alcanzados y como interfirió en su proyecto de vida la participación: ¿Qué cosas dejó de hacer por participar?, ¿Qué cosas hizo que no hubiera hecho si no se organiza?, ¿Cómo cambió su vida con la decisión de participar?, ¿Cómo cambió la vida de su familia con su

decisión de participar?, ¿Sufrió algún tipo de violencia por participar?, ¿Su familia sufrió algún tipo de violencia por su participación?

VI. Estado del arte

Al revisar el estado del arte, encontré publicaciones sobre el movimiento estudiantil, el movimiento social, la participación ciudadana, y otros temas, pero casi ninguno de ellos enfocado específicamente en las mujeres. Fue muy útil la tesis de licenciatura de Yolanda Aguilar Urizar, en la que reflexiona sobre las identidades, planteando que

... no existen identidades auténticas o esencias del ser, más bien existen procesos creativos de construcción cultural y política, estos nos acomodan y establecen o nos permiten transgredir, deconstruir y erigir realidades según nuestra posición ante la vida. Es decir, reconocer que la experiencia es válida no quiere decir que es verdadera, más bien que existe un espacio de reflexión sobre las identidades que nos permite nutrir las ideas y las acciones. (1978, pág. 18)

En esa línea, Aguilar Urizar cita a Marcela Lagarde, quien señala que la identidad es una experiencia centrada en el yo, aunque en ella puede ser descubierta “la dimensión comunitaria del nosotras/os” y también señala que las mujeres tenemos identidades asignadas al género, porque vivimos en sociedades que se organizan genéricamente, estas identidades “son asignadas y por tanto excluyentes”. (1978, pág. 22)

Asimismo, orienta sobre cómo puede construirse memoria colectiva de las mujeres, como suma de historias individuales con trayectorias comunes (Aguilar Urizar, 1978, pág. 16), lo que se convirtió en un punto importante para la elaboración de este trabajo.

Algunos textos se refieren a experiencias de participación de mujeres. El libro *La guerra de los 36 años vista con ojos de mujer de izquierda*, (2001) de María Chiqui Ramírez, hace un recorrido por la participación de las mujeres en las organizaciones guerrilleras,

específicamente en las Fuerzas Armadas Rebeldes. Muchas de ellas también habían tenido participación en el movimiento estudiantil de los años 60 del siglo XX, en institutos de secundaria o iniciando la Universidad.

Un libro que lleva un enfoque semejante es el de Yolanda Colom, *Mujeres en la Alborada* (1998), que también analiza y describe el papel de las mujeres en el movimiento guerrillero del Ejército Guerrillero de los Pobres; sin embargo, ellas no eran mujeres que provinieran del movimiento estudiantil, aunque algunas habían estudiado en colegios donde se promovía la conciencia social a través de la acción solidaria en las comunidades.

Lorena Carrillo-Padilla, en su libro *Luchas de las guatemaltecas del siglo XX*, destaca el importante papel que las mujeres han tenido en la política, "sea como objetos pasivos de políticas estatales o como sujetos actuantes, generalmente con métodos, estrategias y vías heterodoxas" (2004, pág. 23). Asimismo, señala que "Lo que hoy somos es resultado de la historia de las relaciones sociales basadas en la desigualdad originada por la diferencia entre los sexos" (2004, pág. 19).

Esto nos lleva a comprender que la participación política de las mujeres ha estado y está marcada por esa desigualdad; hay diversos obstáculos en distintos niveles que la limitan o dificultan. Por otro lado, lo que se publica se refiere a la actuación de los hombres; a veces se destaca el papel de las mujeres con un rol de género vinculado al cuidado, la alimentación, el vestuario, etc., de los hombres, que son quienes toman las decisiones. Incluso se presentan sus acciones como "motivadas por demandas que son prolongación de lo doméstico" (2004, pág. 19), como parte de la subordinación patriarcal establecida.

Señala Carrillo Padilla que "En la política, las mujeres han tenido históricamente un papel importante, sea como objetos pasivos de políticas estatales o como sujetos actuantes, generalmente con métodos, estrategias y vías heterodoxas". (2004, pág. 20) Y sostiene que los cambios en la participación de las mujeres en el siglo XX están marcados con su participación en el trabajo asalariado, coincidiendo en un período de modernización estatal y de discurso liberal y democrático; es decir, en un período en que tuvo que ampliarse los espacios educativos y laborales para las mujeres.

En otro texto, *Sufridas hijas del pueblo: la huelga de las escogedoras de café de 1925 en Guatemala*, Carrillo-Padilla se refiere a la huelga de 100 mujeres del beneficio de café "La Moderna", en noviembre de 1925, que influyó en la promulgación de la Ley del Trabajo (después de derogar el Decreto 914); esta huelga se unió a huelgas de gremios como zapateros, panaderos y otros, especialmente por los altos costos de la vida. Según indica Carrillo, eran mujeres jóvenes, posiblemente casadas y con hijos y su demanda fue fundamentalmente económica; tampoco eran mujeres con experiencia o formación sindical (1994, págs. 158-159). Recibieron apoyo de casi todas las federaciones obreras del país, así como la atención de los medios de comunicación (1994, pág. 160) y se organizaron en un comité de huelga para, finalmente, organizarse en un sindicato (1994, pág. 161). Carrillo considera que

El feminismo vivía un momento de auge, que se manifestó en Guatemala a través de la importancia que la prensa obrera y nacional dio a estos temas, y en la aparición de organizaciones y grupos femeninos interesados en estimular una nueva valoración de las mujeres en la sociedad. Aunque las obreras del beneficio de café no estuvieran al tanto del desarrollo del feminismo en el mundo, este ambiente favorable a las mujeres y sus demandas fue propicio para que su movimiento despertara simpatía. (1994, pág. 163)

Los textos compilados en *Nosotras, las de la historia. Mujeres en Guatemala (siglos XIX-XXI)* reflexionan sobre el rol que las mujeres han jugado en Guatemala desde el siglo XIX, desde un enfoque feminista, con el objetivo de "entrar a la historia como sujetas

de la misma, propositivas y transformadoras de las relaciones de dominación prevalecientes en los sistemas de opresión que vivimos las mujeres.” (Escobedo, 2011, pág. 18)

La tesis doctoral de Guisela López trata de mujeres poetas, nacidas en la primera mitad del siglo XX, con desarrollo profesional, carreras universitarias, y todas ellas con participación en algún espacio público, entre las que incluye a las escritoras guatemaltecas Alaíde Foppa y Luz Méndez de la Vega (2015).

También se encuentran textos, como el de José Domingo Carrillo (2002), enfocado en la fuente oral para la reconstrucción de la historia de las mujeres, que fue muy útil para aprender a manejar la fuente oral y la reconstrucción de historia.

Entre los textos revisados encontré análisis sobre la ciudadanía de las mujeres, pero no muchos relacionados con Guatemala. La ciudadanía de las mujeres en Guatemala no ha sido reconocida plenamente; incluso el derecho al voto universal fue reconocido apenas a mediados del siglo XX, en la Constitución de 1945⁸, pues a las mujeres alfabetas se les había reconocido a inicios de ese siglo. Cabe mencionar que la obtención del voto universal se debió a la lucha organizada de mujeres que formaron la Unión Femenina Guatemalteca Pro-ciudadanía”.

La ciudadanía de las mujeres en Guatemala se ha ido construyendo poco a poco, con la participación inicialmente aislada de mujeres que, de una u otra manera, hicieron acciones que, aunque no destacaron en la historia oficial, han tenido significado en el posicionamiento de las mujeres en las luchas nacionales. Es sabida la participación de

⁸ La primera votación en la que participaron, fue la elección presidencial de 1950, cuando fue electo Jacobo Árbenz Guzmán.

Dolores Bedoya de Molina en las gestas independentistas de 1821, junto a sus hermanos, esposo e hijos, todos ellos liberales; sin embargo, la historia la retrata como la persona que salió a quemar cohetillos cuando se firmó el acta de independencia, sin reconocer su activa participación en la organización de manifestaciones proindependentistas, especialmente en una época en que las mujeres no tenían una participación activa en temas políticos.

También participaron mujeres en las gestas unionistas de 1920 contra la dictadura de Estrada Cabrera, "instalando comedores populares, actuando como vivanderas, cocineras, enfermeras, lavanderas, propagandistas y combatientes", en donde también destacan "agrupaciones gremiales como el Centro Femenil, primera asociación de las obreras en Guatemala, así como el Sindicato Católico de Señoras y Señoritas Empleadas de Comercio y Talleres, ambos de 1921, y la Idealista Femenil de Jutiapa, en 1926." (Monzón, 2011, págs. 149-150) Monzón también destaca la huelga de escogedoras de café del Beneficio La Moderna, en 1925.

Lorena Carrillo-Padilla señala que esta participación fue afectada por la discriminación racial y sexual, siendo que "para poder ejercer cualquier oficio o profesión, las mujeres debían contar con la autorización del marido" (2004, págs. 90-91).

Ana Silvia Monzón señala que el reconocimiento de los derechos de las mujeres, a finales del siglo XX e inicios del XXI, se expresan en instrumentos jurídico-políticos, así como en la creación de instituciones y mecanismos en favor de los derechos de las mujeres. En la misma línea, se identifica el surgimiento de formas organizativas diversas de mujeres y su incursión en espacios nuevos: universidades, parlamentos, profesiones, ciencia, etc. Señala también que, paralelamente, se viene desarrollando la teoría

feminista, con nuevas categorías de análisis para comprender la compleja situación que viven las mujeres (2015, pág. 7).

En el texto se caracterizan los rasgos del movimiento de mujeres en Guatemala, a partir de una investigación realizada en 2003, señalando que se revisaron documentos sobre movimientos sociales de las mujeres de cinco años antes, es decir prácticamente ya en el siglo XXI. (2015, pág. 8) Se refiere a las luchas de las mujeres indígenas contra la opresión colonial y la de mujeres de las élites que, a inicios del siglo XIX, reclamaban su derecho al voto y otros derechos. Estas fueron seguidas con movimientos hacia fines del siglo XIX e inicios del XX con demandas de educación y sufragio femenino, como el caso de las mujeres que se organizaron alrededor del periódico *La Voz de la Mujer* (1885) y *El Ideal* (1887), la *Sociedad Gabriela Mistral* (1920) (Monzón, 2015, pág. 15).

Monzón señala que fue durante la década de la *Revolución de Octubre* (1944-1954) que se avanzó en la organización de las mujeres con la Alianza Femenina, retrocediendo con la contrarrevolución de 1954. Durante los 10 años de la Revolución del 44, hubo desarrollo en la participación de las mujeres. Más mujeres pudieron tener acceso a la Universidad. En 1951 se fundó la Alianza Femenina Guatemalteca, que promovió organización en varios departamentos y se vinculó a la Federación Democrática Internacional de Mujeres (FDIM) (2011, pág. 154).

Hubo mujeres que participaron en partidos políticos, e incluso dos candidatas a diputadas en 1948: Carmen Vargas y Adriana Saravia de Palarea (Monzón, 2011, pág. 157), porque en términos generales la participación de las mujeres era segregada, pero seguramente influyó en su participación el contar con guarderías y comedores escolares, los beneficios del seguro social para las mujeres, las leyes laborales, entre

otras cosas, lo que facilitó su incorporación a gremios y sindicatos (Carrillo-Padilla, 2004, págs. 120-121).

Como en el caso de todos los movimientos sociales, las organizaciones de mujeres fueron reprimidas y clausuradas con la contrarrevolución de 1954, acusándolas de comunistas. Muchas mujeres tuvieron que irse al exilio para salvar sus vidas, algunas junto a sus familias (Monzón, 2011, pág. 158), las organizaciones fueron desarticuladas (Carrillo-Padilla, 2004, pág. 167).

La sociedad guatemalteca se sumió en diferentes períodos autoritarios. Es en los años 60 cuando volvió a verse la participación de las mujeres, tanto en el movimiento guerrillero que se organizó alrededor de 1960, como en el movimiento estudiantil de *marzo y abril de 1962*. Hacia los años 70, cuando se organizó la siguiente ola guerrillera, muchas mujeres se incorporan a las organizaciones, aunque su participación fuera limitada en la dirección (Monzón, 2011, pág. 163). En los años 70 y 80 las mujeres se incorporaron al movimiento popular, sindical, estudiantil, de pobladores, campesino, entre otros, tanto en la ciudad como en el campo, y fueron víctimas también de la represión estatal (Monzón, 2011, pág. 168). Cabe mencionar que los cuerpos de las mujeres se convirtieron en el botín de guerra de la contrainsurgencia, como puede verse en los informes Guatemala Nunca Más (ODHAG, 1998) y Guatemala Memoria del Silencio (Comisión para el Esclarecimiento Histórico, 1999).

El informe *Guatemala, memoria del silencio* (Comisión para el Esclarecimiento Histórico, 1999) señala que las mujeres fueron protagonistas de movilizaciones, especialmente desde la perspectiva del cuidado, porque eran madres que buscaban a sus hijos desaparecidos, como sucedió en 1968 con el grupo Familiares de las Víctimas de la Represión, que participó en la marcha del 1 de mayo de ese año y una de sus

integrantes hizo un discurso, junto a los liderazgos sindicales y populares, clamando por la vida de su hijo, detenido-desaparecido en Escuintla un año antes. Experiencia similar fue la huelga de hambre que realizó, en 1971, doña Juanita Loza de Molina⁹, madre de un joven universitario desaparecido (Reyes-Prado & Del Valle, 2013, pág. 265), actuaciones que fueron apoyadas por el Bufete Popular de la Universidad de San Carlos de Guatemala y la Asociación de Estudiantes Universitarios (Comisión para el Esclarecimiento Histórico, 1999, pág. párr. 621).

Carrillo-Padilla señala que “resultado de la política económica de esos años fue la participación política de las mujeres en la ciudad, vía la ampliación de los espacios laboral y educativo” (2004, pág. 33), lo que definitivamente se reflejó en la participación de las estudiantes en el movimiento estudiantil.

Hacia 1984, grupos de mujeres comenzaron a organizarse en la búsqueda de sus familiares detenidos-desaparecidos y otros derechos humanos, como sucedió con la Coordinadora de Viudas de Guatemala (CONAVIGUA), el Grupo de Apoyo Mutuo (GAM), la Asociación Familiares de Detenidos-desaparecidos de Guatemala (FAMDEGUA), entre otros. Asimismo, durante el desplazamiento forzado de la población, se organizaron grupos específicos de mujeres, como Mamá Maquín, Madre Tierra, Ixmucané, entre otros, orientados a los derechos de las mujeres, pero también para encontrar el fin de la guerra contra la población.

Norma Stoltz Chinchilla alude al liderazgo y participación de mujeres guatemaltecas en el siglo XX, a partir del relato de las vidas de varias de ellas, entre las que se encuentran mujeres que participaron en diversos espacios, entre mediados de siglo y la década de

⁹ Una descripción más profunda del papel de doña Juanita, puede encontrarse en el libro de su hijo Mario Alberto Molina Loza, “Memorias de los años del Terror. El secuestro de Juan Luis Molina Loza.”

los años 90. Pasa por la participación en la *Revolución de Octubre* de 1944, las *Jornadas de Marzo y Abril* de 1962 (Aura Marina Arriola, Stella Quan, Aura Marina Azucena Bolaños, entre otros), o la incorporación a la guerrilla (1998).

Hay otra ola de participación organizada de las mujeres guatemaltecas, en el marco de las negociaciones de paz y la llegada de un gobierno civil. Reyes-Prado y Del Valle señalan el enriquecimiento que las organizaciones de mujeres hicieron al movimiento por los derechos humanos, especialmente desde inicios de los años 90 del siglo XX, que fue lo que permitió que tuvieran un lugar específico en la Asamblea de la Sociedad Civil (ASC) para las negociaciones de paz. (2013, págs. 277-278) Nineth Montenegro destaca la importancia de la organización de mujeres para las negociaciones de paz, y la relaciona con su incursión en los espacios de elección popular (2013).

Capítulo Dos. Marco teórico

Esta investigación se trabajó desde de la metodología de investigación feminista con enfoque cualitativo y perspectiva interseccional. Decidí trabajar a partir de una herramienta metodológica que llamo *feministorias*, que se nutre de varios métodos como la genealogía y los relatos de vida. Opté por los relatos y no las historias de vida, porque, de acuerdo con Cornejo, los relatos de vida son enunciados por la propia persona que narra su vida o parte de ella, mientras que las historias de vida son la interpretación que la persona que investiga hace de lo que le cuenta la persona que narra (2008, págs. 30-31).

I. Género y sociedad

En relación con los estudios sobre participación social, ciudadanía, etc., las ciencias sociales se concentraron durante mucho tiempo en la visión androcéntrica que las permeaba -y que todavía lucha por prevalecer-. En la búsqueda de construir un estado del arte de este tema, encontré muy pocos estudios que trabajaran la participación de las mujeres, desde una perspectiva de las mismas o enfocándose en ellas como actoras principales; en la mayoría se les encuentra subsumidas dentro del concepto más general de "humanidad" o "población".

María Elena Martín señala que "[l]a política y su ciencia están determinadas por el sistema de género vigente" (2019, pág. 19). En Argentina los estudios de género fueron desarrollándose casi como un área específica, interpretando "en términos epistemológicos a la propia definición de la ciencia política y de su objeto de estudio, atravesando todas sus áreas temáticas de modo transversal" (Martín, 2019, pág. 20), proviniendo del impulso de la segunda ola del feminismo en los años 70 del siglo XX.

María Jesús Rosado Millán señala que, “[l]a perspectiva de género de las Ciencias Sociales vino, en los países occidentales, de la mano del movimiento feminista de los años 60, al poner de relieve la posición de subordinación de la mujer en la sociedad.” (2021)

En la ciencia política, el feminismo ha tenido un aporte importante, en tanto ha cuestionado el contenido androcéntrico de conceptos como democracia, participación, incluso la categoría “mujeres” como una categoría política, reconociendo que las mujeres no son un grupo homogéneo, identificando la diversidad y multiplicidad de opresiones que estas viven (Sagot Rodríguez, 2017, pág. 10).

Esto va de la mano con el proceso de organización de las mujeres, sus distintas expresiones de movimiento. Yolanda Aguilar Urizar plantea que las mujeres han vivido una condición de sujetas de opresión y que, al luchar por decidir sobre sí mismas, van construyendo identidades propias, identidades políticas feministas para combatir las identidades de género impuestas (1978).

Norma Blázquez-Graf señala que la ciencia surgió con la exclusión de las mujeres “y el exterminio de algunas de las formas en las que se expresaba un conocimiento que les era propio” (2011, pág. 33), siendo hasta la década de los años 70 del siglo XX cuando se sistematizan los aportes de las mujeres a la ciencia, dando cuenta de invenciones y descubrimientos desde el siglo XII (María la Profetisa), partiendo de que “las mujeres siempre han producido conocimiento” (Blázquez-Graf, 2011, pág. 38). Pese a que las universidades surgieron en los siglos XII a XV, las mujeres no tuvieron oportunidades educativas como las tuvieron los hombres, estaban cerradas para ellas, siendo “admitidas formalmente hasta la segunda mitad del siglo XIX” (Blázquez-Graf, 2011, pág. 39). Por ello, Blázquez-Graf concluye que “la incorporación de las mujeres a la

ciencia es un fenómeno propio del siglo XX y especialmente de la segunda mitad de ese siglo, pues es en este lapso cuando se produce una presencia femenina significativa" (2011, pág. 41), luchando "por el respeto a los derechos humanos" (Aguilar Urizar, 1978, pág. 20) y encontrando en sus luchas una forma de enfrentar al Ejército y a la dictadura militar, para alcanzar la democracia (1978, pág. 21).

Sin embargo, la presencia femenina no es suficiente para que dichos estudios tengan un enfoque de género, es decir que puede haber presencia de mujeres en la academia, pero si no hay un cambio del paradigma androcéntrico prevaleciente, no cambia nada. Loreto Rebolledo señala que es a partir de la década de 1970 que "las ciencias sociales entran en una crisis, donde no solo se ponen en entredicho los grandes paradigmas explicativos, sino también los modos de acceso y construcción del conocimiento" (2014, pág. 65), cuestionando las "visiones universalistas", especialmente por los debates producidos por los movimientos sociales y el movimiento feminista, específicamente.

Señala que el principal aporte "de los estudios de género es el rechazo al supuesto que confunde lo humano con lo masculino" (Rebolledo, 2014, pág. 66), que había producido que la mitad de la humanidad quedara fuera de las ciencias, las artes, la historia. Por ello, los primeros estudios de la mujer surgieron "estrechamente ligados al feminismo político, se orientaron a dar cuenta sobre el modo en que operaba la subordinación de las mujeres, entendiéndola como universal y a completar el vacío de información existente sobre las actividades de las mujeres en diferentes áreas y sociedades." (2014, pág. 66) Estos estudios acabaron con el concepto de la neutralidad de la ciencia, demostrando "que el conocimiento es situado, que no hay neutralidad en el sujeto que conoce, que el conocimiento es construido desde y en función de las relaciones sociales que el sujeto cognoscente establece" (2014, pág. 67), lo que reconozco abiertamente,

porque soy parte de este mismo estudio, en virtud de que fui parte de ese grupo de estudiantes que decidieron participar en el movimiento estudiantil en la época.

En América Latina esto se dio primero en países donde la academia se había desarrollado más que en Guatemala. Ana Silvia Monzón señala que, en Guatemala, las iniciativas de mujeres "interesadas en hablar en nombre propio" fue surgiendo en la segunda mitad de los años 80 del siglo XX (2005, pág. 1), pese a que ya se registran movimientos de mujeres desde mediados de siglo, especialmente en los años de la llamada Primavera Democrática (1944.1954) (Monzón, 2000), incluyendo no solo las reivindicaciones por el voto y la participación, sino bajo el concepto de que todo es político (Monzón, 2000, pág. 2). Este repunte de mediados de la década de los años 80 coincide con el inicio de la transición democrática, que trató de poner fin a un "conflicto armado interno" que había surgido en 1960 y "finalizó" con la firma de los Acuerdos de Paz en diciembre de 1996.

Yolanda Aguilar Urizar cita a una investigadora que quería impulsar estudios sobre el trabajo de las mujeres en 1984, pero no había nadie abordando el tema desde ese enfoque, ni personas haciéndolo desde la Sociología (1978, pág. 35). Por otro lado, en Chile fueron los movimientos feministas los que incorporaron los estudios de la mujer y género en las universidades (Rebolledo, 2014, pág. 69). Es decir que no siempre estos estudios surgieron desde el movimiento feminista o el movimiento social de las mujeres, pero ha sido a partir del desarrollo metodológico y teórico del feminismo que se han ido identificando las cuestiones necesarias de estudiar y reflexionar y, en América Latina, se da a finales de la década de los años 70 e inicios de los años 80 (León, 2007). El feminismo es básicamente pensamiento crítico, porque cuestiona las ideas y afirmaciones que han sido establecidas, a través de los años, desde una concepción androcéntrica; asimismo, por promover la acción transformadora como praxis

resultante del conocimiento. Alba Carosio señala que es “un pensamiento propositivo que aspira a reinventar las emancipaciones sociales, busca prefigurar nuevos mundos posibles, así como quebrar consensos establecidos que, casi siempre, son conservadores.” (2017, pág. 17) En esa línea, señala que el pensamiento crítico latinoamericano se ha desarrollado en torno a los temas de la opresión social y la dependencia de los países.

El pensamiento crítico, más que de otro pensamiento, nace de una realidad concreta, por tal motivo, pensar desde nuestra América, como lugar y propósito, significa analizar las desigualdades e injusticias que caracterizan a nuestras sociedades, a la vez que recupera y consolida las resistencias y rebeldías de las innumerables insurrecciones populares. Por lo tanto, significa reivindicar una independencia epistemológica fundamentada en el enraizamiento con la geografía y la historia, latinoamericanizando el pensamiento y la cultura. (Carosio, 2017, pág. 18)

En la segunda mitad del siglo XX se crearon instituciones y organizaciones que fueron trabajando desde el pensamiento crítico, como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en 1948, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en 1957, y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) en 1967. Estos se nutrieron con el pensamiento crítico fortalecido en los años 70 a través de la teología de la liberación, la teoría de la dependencia, la pedagogía del oprimido (Carosio, 2017, págs. 19-20). Todo ello convergía en objetivos como la transformación social, la revolución, la justicia social. En lo académico, significó la investigación-acción participativa, prácticamente militante para la transformación, poniendo las ciencias sociales al servicio de los derechos y de la democracia (Carosio, 2017, págs. 22-23).

Esto ha requerido la “descolonización del saber y del ser”, como la concibe Aníbal Quijano y el grupo descolonial, así como la lucha contra la verdad única del imperialismo que señala Atilio Borón. Es decir, “pensar desde nuestras realidades, nuestras propias vidas en América Latina y el Caribe, para transformarlas en vidas

buenas en sociedades más justas” (Carosio, 2017, pág. 24). En ese sentido, destaca que, en la década de los años 90 del siglo XX, el pensamiento crítico descubrió al feminismo y fue ampliando su mirada, promoviendo los estudios feministas y de género al interior de las universidades, aprovechando el potencial epistemológico feminista que es transformador. Como señalan Maria Bethânia Ávila y Verônica Ferreira, las teóricas feministas han desarrollado un trabajo crítico sobre las teorías sociales que, tradicionalmente, se centraron en la experiencia de los hombres, siendo estos los sujetos hegemónicos del conocimiento; pero no fue solo a partir de un abordaje desde las mujeres, con nuevas reflexiones y enfoques, sino también colocando nuevos objetos de estudio, como la subordinación de las mujeres (2017). O, como señala

[E]l feminismo como corriente académica y política se conforma como un actor que lucha por la legitimación del género como una categoría analítica para el estudio de las relaciones de poder, pero también como una herramienta para obtener un lugar para las mujeres como productoras legítimas de conocimiento en todas las áreas científicas. (Carral Torres, Jaramillo Aranza, & Valverde Viesca, 2020, pág. 267)

Carosio señala que el siglo XXI revitalizó las utopías en América Latina, con los feminismos populares y diversos, con propuestas como el buen vivir, la despatriarcalización de la descolonización y la idea del socialismo feminista (2017, pág. 33).

Señala Norma Vasallo Barrueta que los estudios de la mujer¹⁰, mujeres y género, han aportado a las ciencias sociales varios elementos, entre ellos: la incorporación de las mujeres como sujeto y objeto del conocimiento, así como la identificación de problemas “nuevos” que les afectan de manera diferenciada; todo ello, combinado con

¹⁰ Loreto señala que los estudios de la mujer evidencian “una visión monolítica y categórica de las mujeres como un colectivo universalmente oprimido, dada su identidad de género” y que los estudios de género han “intentado situar cultural, social, política e históricamente, la vida de las mujeres y los hombres, viendo cómo se entrelazan en sus identidades múltiples diferencias: sexuales, de clase, raza, edad y etnia, que inciden en el mayor o menor poder con que cuentan.” (2014, pág. 68)

la epistemología feminista que reconoce “que el conocimiento se construye y refleja las relaciones de poder en un momento dado.” (2017, págs. 160-161)

Entonces, puede decirse que “[e]l feminismo, como movimiento social y como pensamiento crítico, ha hecho importantes aportes a estos procesos de deconstrucción y confrontación con los saberes y poderes hegemónicos, al constituirse, desde su surgimiento, como un espacio de resistencia, de prácticas cuestionadoras y de alternativas éticas a los modelos dominantes”. (Sagot Rodríguez, 2017, pág. 9)

II. Orden de género y espacio social: Espacio público y espacio privado

Celia Amorós señala que “el feminismo es un test de democracia” y que lo privado y lo público han tenido diferentes connotaciones según la época, pero en todas se jerarquiza, colocando lo femenino dentro de lo privado y lo masculino dentro de lo público, último que es el espacio más valorado y prestigiado, dado que es el que se reconoce, el que se ve (1994). Este reconocimiento está relacionado con el poder, es decir que el poder se ejerce dentro del espacio público, donde se dan sus relaciones, generalmente entre “pares” (aunque no sea un espacio igualitario y equilibrado). Por ello señala que, quienes participan de ese pacto social que se ejerce en el espacio público “no están en igualdad de condiciones, pues hay distintas clases y esas diferencias de clases no son ¡ni mucho menos! Irrelevantes.” (1994, pág. 25) De ahí que surgen movimientos reivindicativos dentro de la sociedad, movimientos masculinos, porque son quienes ocupan el espacio público.

Las luchas políticas y ciudadanas, las demandas por los derechos, las luchas de liberación y resistencia, se desarrollan en el ámbito público, en tanto son ejercicio de las relaciones de poder que se dan en la sociedad. El espacio público ha sido reservado

a los hombres, por lo que la participación política y las luchas ciudadanas y reivindicativas fueron reconocidas para ellos y no para las mujeres. Y esto, porque la política ha sido definida como la actividad de quienes gobiernan o dirigen los asuntos del Estado.

Esto lo demuestra la historia de las declaraciones de derechos, partiendo de la Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, de la Revolución Francesa. Desde la Grecia Antigua, cuando la democracia se estableció para los hombres (verdaderos hombres¹¹), que no incluía ni a las mujeres ni a los esclavos. No hay que enredarse mucho para identificarlo.

Ana Silvia Monzón señala que las relaciones patriarcales de poder invisibilizan y minusvaloran los aportes de las mujeres a la sociedad, negándolas como sujetos históricos. De esa cuenta, la política presenta la “voz pública masculina” en contraposición con “el silencio privado femenino” (2000, pág. 2).

Como dice Celia Amorós: “Las mujeres en la historia son como una especie de muro de arena: entran y salen al espacio público sin dejar rastro, borradas las huellas. Con los varones creo que eso no ha ocurrido jamás.” (1994, pág. 29)

2.a. Participación de las mujeres

La participación de las mujeres en la vida social y política es clave para la construcción de democracia y ciudadanía. Sin embargo, como hemos visto a través de la historia, las mujeres han tenido restringido su espacio de participación, porque la política y la acción

¹¹ Según el pensamiento aristotélico, la mujer es “como un varón que no ha llegado a su entelequia, se ha quedado a mitad, no ha alcanzado el *telos*, es un varón no logrado, una especie de a bordo de varón o de varón abortado” (Amorós, 1994, pág. 32).

social han sido consideradas un espacio masculino, porque es el espacio público. De esa cuenta, los limitados espacios de participación social para las mujeres, no toman en cuenta sus problemas, sus necesidades ni sus intereses.

La participación de las mujeres en equidad y libertad es esencial para el desarrollo. Sin embargo, al confinarlas la sociedad patriarcal al espacio privado, limita sus posibilidades de acción social. La feminista Kate Millet, en su obra *Política sexual*, señaló que "lo personal es político", definiendo que la política es "el conjunto de estrategias destinadas a mantener un sistema de dominación", perspectiva que permite la movilización de las mujeres como actoras de cambio. (De Miguel, 1997, pág. 178)

El patriarcado utiliza diversas estrategias, como ridiculizarlas, invisibilizarlas, silenciarlas, desautorizarlas, acosarlas, agredirlas, desprotegerlas, entre otras, para reproducir la desigualdad de género y el techo de cristal¹². De esa forma, también se ha limitado el acceso a la educación para las mujeres (Hipólito Ruiz, sin dato, págs. 44-45).

La participación política con una perspectiva de género reivindica que no solo los problemas de los hombres o los problemas "generales" de la sociedad son problemas sociales, sino también los problemas específicos de las mujeres. Es decir que las luchas sociales contra las dictaduras, contra las guerras, contra la explotación de clase, no son las únicas luchas importantes en la sociedad, pero sí las que han destacado en la visión patriarcal y, por tanto, las demandas de las mujeres han sido postergadas. De Miguel señala que esa toma de conciencia por parte de las mujeres, genera movimientos colectivos, solidaridad entre mujeres, organización y asociación, destacando la organización feminista en grupos de autoconciencia, que han permitido a las mujeres

¹² El techo de cristal es una barrera no explícita o normas no escritas que obstaculiza a las mujeres alcanzar o tener acceso a puestos de alta dirección o toma de decisiones.

identificar sus situaciones de opresión, en relaciones interseccionadas e imbricadas, favoreciendo la posibilidad de la reinterpretación política de sus vidas y de combatir las posturas jerárquicas y desiguales al interior de los espacios mixtos organizados, en donde la constante para las mujeres ha sido que son las encargadas de servir el café, de pasar a máquina los documentos, de elaborar las actas, por ejemplo. (1997, pág. 179)

En las propias organizaciones guatemaltecas se identifica que las mujeres pueden ser vicepresidentas, pero no presidentas, de las asociaciones mixtas; o se les asignan roles y comisiones relacionadas con los problemas de las mujeres o tareas de cuidado, pero no con la toma de decisiones organizativas o de estrategias de lucha. Esto ha sido documentado por Rosa Sánchez del Valle en el sector sindical guatemalteco (1999).

Esto quiere decir que las mujeres no han gozado de ciudadanía, porque no han sido consideradas sujetas de derechos, y porque no se ha articulado lo público con lo privado, garantizando de esa manera que se las mantuviera al margen de la historia. Por eso mismo, aún en la actualidad, las mujeres continúan experimentando dificultades y encontrando obstáculos para participar en igualdad de condiciones con los hombres, prevaleciendo en el imaginario social que las mujeres deben quedarse en la casa, en la cocina, cuidando a los hijos/as, personas mayores o enfermas. Para las mujeres se convierte en una complicación querer participar en una reunión o una manifestación cuando tiene que llevar cargados a sus hijos e hijas, porque no tiene quién los cuide; o cuando tiene que regresar corriendo a la casa, porque tiene que tener lista la comida para cuando lleguen los hombres de la familia. Además, son mal vistas por las comunidades o los hombres de las organizaciones, porque son consideradas irresponsables (por "abandonar" la casa) o que andan "buscando marido" (por participar en espacios mixtos o predominantemente masculinos).

La construcción del sujeto en la ciudadanía política se encuentra plena del enfoque patriarcal, pues se parte del sujeto de derechos parte del Estado Moderno, que tiene derechos por el solo hecho de haber nacido; teóricamente, los derechos se establecen en igualdad para todas las personas, pues ese es uno de sus principios, lo que genera realmente un "sujeto abstracto de derechos", como sujeto jurídico. Sin embargo, la historia de la humanidad ha demostrado que las mujeres no han gozado de dicha igualdad, aunque jurídicamente sean reconocidas como sujetas plenas de derechos, dentro de un Estado patriarcal que prevalece, como puede verse en diversos estudios sobre la ciudadanía de género, como Bareiro (1997), Darat (2018), Millet (1995), Iriarte (2017), entre otras.

Un tema clave es que la concepción de la ciudadanía está en intrínseca relación con el espacio de la esfera pública (Estado, política y derechos), que han sido reservado para que sean los hombres quienes lo ocupen, quedando fuera lo que es la "esfera privada-doméstica", quedando el ejercicio de derechos básicamente en lo público, en lo político-social. Aunque los derechos dentro del espacio privado han sido reconocidos (violencia contra la mujer y la niñez en la esfera privada o derechos dentro de la familia), estos continúan funcionando como derechos de segunda, desvalorizados o minusvalorados en relación con los derechos que se ejercen en la esfera pública (Iriarte Rivas, 2017, págs. 60-64).

Ana Silvia Monzón señala que las mujeres fueron el último grupo en incorporarse a la vida política y su memoria ha sido borrada de la misma (2000, pág. 1). Pese a ello, se conocen algunas experiencias de mujeres, como los movimientos de mujeres inglesas a finales del siglo XIX por la reivindicación del voto, herederas de los planteamientos de Olympe de Gouges (Derechos de la Mujer y la Ciudadana) y Mary Wollstonecraft

(Vindicación de los Derechos de la Mujer), o sus luchas por el acceso a la educación y al trabajo digno.

Las feministas plantean, a mediados del siglo XX, que "todo es político, que los problemas personales de las mujeres son, en realidad problemas políticos, rebatiendo la idea de que a las mujeres no les interesa la política." (2000, pág. 2) Es en ese contexto que se desarrolla la *Revolución de Octubre* en Guatemala (1944) y en la cual participaron y se organizaron las mujeres contra la dictadura de Jorge Ubico. Para entonces, algunas mujeres ya eran maestras, aunque la mayor parte de las mujeres estaba excluida de la educación. El derecho al voto se obtuvo hasta 1945, aunque solo fue para las mujeres alfabetas (2000, pág. 3).

2.b. Factores que limitan o condicionan la participación de las mujeres

La condición de género de las mujeres trasciende cualquier acción dentro de la sociedad, incluida su posibilidad de participación social y política. Por eso es tan importante la acción política de las mujeres, porque transforma los hechos cotidianos, los problemas individuales, en cuestiones de interés colectivo y los pone en una perspectiva histórica y social, en un ejercicio de ser sujetas de derechos, conscientes o no de ello, independientemente de cuáles sean sus demandas (ONU Mujeres Guatemala, 2013, p. 13).

Entre los estudios encontrados, la mayoría se refieren a la participación política, en procesos electorales, en partidos políticos o comités cívicos. No tanto a la participación en las organizaciones sociales, aunque se encuentran trabajos de Ana Silvia Monzón, por ejemplo, sobre la participación de las mujeres en la década revolucionaria guatemalteca (2000), o el relacionado a la historia del movimiento de mujeres en el país

(2005), así como su análisis sobre la participación de las feministas en los movimientos sociales guatemaltecos (2015).

Pese a que la normativa guatemalteca no promueve la participación igualitaria de las mujeres, debe reconocerse que no contiene prohibiciones para estas, o una exclusión explícita, además de que establece principios de igualdad para todas las personas; sin embargo, las mujeres guatemaltecas no gozan de igualdad ni espacios favorables para su participación.

Y esto, porque las “condiciones desiguales y las relaciones de poder entre los géneros” no han sido cuestionadas, ni siquiera durante la *Revolución de Octubre* (que trajo el voto para las mujeres alfabetas) (2000, pág. 3). Las barreras para la participación de las mujeres son múltiples, de carácter cultural, socioeconómico, político. Entre las barreras culturales se encuentra la ideología patriarcal prevaleciente, que establece roles de género, en los que a las mujeres se les asigna el espacio privado de la maternidad, el hogar y la familia, y a los hombres el espacio público de la actividad económica, la política y el poder. En esa misma concepción cultural, las mujeres solo pueden participar en determinados espacios, de cualquier naturaleza, con el consentimiento del o los hombres de la casa, el padre, el esposo, el suegro, el hermano, que son quienes determinan los niveles de libertad de acción de los cuales las mujeres pueden gozar en las familias. Por ese imaginario social de que las mujeres deben dedicarse a la casa y la familia, se las descalifica en sus capacidades.

La misoginia que conlleva el patriarcado, considera que las mujeres no tienen las capacidades para dirigir el Estado, ser jefas o coordinadoras de equipos de trabajo, dar opiniones o propuestas al nivel de las que pueden presentar los hombres, etc., es decir que niegan la capacidad de las mujeres para construir país y sociedad; ni siquiera hay

un reconocimiento de los liderazgos que se van perfilando y son conocidos en las comunidades, porque se desconfía de su criterio político o de su autoridad. Por eso no son importantes las cuotas de participación política-electoral, las demandas de incorporar mujeres en los gabinetes gubernamentales, etc. De esa cuenta, sus derechos, sus necesidades, sus intereses, pasan a segundo plano y no se incluyen entre las demandas sociales. Por ello es que las mujeres son excluidas de la participación y del lugar donde se toman las decisiones, negándoles su condición de sujetos políticos (Monzón, 2000, págs. 13-14).

Otra limitación a la participación de las mujeres deriva de su condición de género en la sociedad. Esto también tiene que ver con las limitaciones que las mujeres tienen para el acceso a la educación, porque el imaginario patriarcal plantea que deben estudiar únicamente lo suficiente para poder llevar la casa, hacer las compras, ayudar en las tareas básicas a las hijas e hijos; como dice Rosario Castellanos, "Mujer que sabe Latín, no tiene marido ni tiene buen fin". Muchas mujeres continúan sumidas en el analfabetismo y el monolingüismo, especialmente en un país multicultural como Guatemala. Los pocos avances que pudieron desarrollar las mujeres en su participación con la *Revolución de Octubre*, fueron trastocados con el golpe de Estado contra el gobierno de Jacobo Árbenz, en lo que se ha llamado la "contrarrevolución" de 1954, pues desde su inicio fueron canceladas las organizaciones sociales que habían surgido en la década revolucionaria, entre las que se contaban las organizaciones de las mujeres.

Aunque la situación económica de las familias guatemaltecas obliga a las mujeres a encontrar formas de obtener fondos para el mantenimiento de la familia, se les permite hacerlo única y exclusivamente para ello, especialmente a través de economía informal (ventas al menudeo o por catálogo), lo que tampoco estimula su educación o búsqueda

de una profesión, limitando su autonomía y su condición de sujetas de derechos. Sin embargo, esto implica que las mujeres continúan manteniendo el trabajo doméstico y de cuidado de la familia, además de las jornadas laborales; estas múltiples jornadas dificultan que puedan atender actividades más allá de las domésticas, sobre todo si no tienen con quien dejar a sus hijos pequeños, tienen que garantizar estar en la casa y tener la comida lista para cuando regresa el esposo o los hijos mayores de trabajar, tiene que hacer todas las tareas domésticas antes de irse a las reuniones o actividades sociales y/o políticas.

Es decir que “las actividades públicas de las mujeres se ven afectadas por varios factores: unos de orden simbólico, cultural e histórico, codificados en los sistemas de representación social predominantes; otros, resultado de la lógica y las prácticas que han caracterizado a lo político en sí mismo; otros más, relacionados con la forma como está organizada la vida social: con espacios públicos y privados excluyentes entre sí. Todos estos elementos son sostenidos, reforzados y recreados por estructuras económicas y sociopolíticas históricamente excluyentes.” (ONU Mujeres Guatemala, 2013, p. 17)

Mientras las mujeres no tengan acceso a la educación en igualdad de condiciones, a trabajos remunerados dignamente, y se asuma la responsabilidad social del cuidado de la familia, las mujeres no tendrán las condiciones propicias para su participación. También es importante su formación social y política, para que conozcan sus derechos y cómo defenderlos, qué significa su participación y cómo esta puede construir ciudadanía plena. Pero también es importante el cambio en el imaginario social y las políticas de las organizaciones sociales y los partidos, para estimular y facilitar la participación de las mujeres; no se trata solo de “dejar de rechazarlas” o declarar que pueden participar, sino asegurarles condiciones para que lo hagan en igualdad de

condiciones, lo que necesariamente implica un cambio de valores patriarcales para las mujeres, no solo para eliminar las barreras establecidas, sino para eliminar la violencia contra las mujeres, las dobles o triples jornadas a las que se enfrentan, y la competencia poco sana que se estimula entre ellas.

2.c. Espacios mixtos y espacios de mujeres

Generalmente las mujeres participan en espacios mixtos, donde existen reivindicaciones gremiales, pero también en organizaciones integradas solo por mujeres, como es el caso de las sujetas de estudio. Una de las ventajas que existen en la participación entre mujeres es que se encuentran “entre iguales”, lo que no quiere decir que no pueda haber elementos de discriminación, como el étnico o el socioeconómico, pero no el sexismo y la misoginia que pueden presentarse en los espacios mixtos, donde se reproducen los roles de género, colocando a las mujeres en las tareas de cuidado y atención y no en las tareas más importantes de toma de decisiones o construcción de discurso ciudadano.

Bárbara Biglia y Esther Luna González trabajan desde la construcción de una pedagogía de género que ha identificado que el sexismo, “como práctica de desigualdad relacionada con los roles de género que limita la participación de la mujer en la sociedad” (2012, pág. 89), se configura en diferentes escalas de la sociedad, a partir de los estereotipos de género y que se concretan en la creación de las subjetividades que “están vinculadas al plano de las identidades, de las relaciones sociales y de las acciones concretas y se configuran como procesos cambiantes que surgen del encuentro entre múltiples factores” (2012, págs. 89-90). Citan a Marcela Lagarde, cuando señala que “La subjetividad se estructura a partir del lugar que ocupa el sujeto en la sociedad, y se organiza en formas específicas de percibir, de sentir, de racionalizar, de abstraer y de accionar sobre la realidad. La subjetividad se expresa en

comportamientos, en actitudes y en acciones del sujeto, en cumplimiento de su ser social, en el marco histórico de la cultura” (Lagarde, 1993:203). (2012, págs. 89-90).

En esa línea, señalan los retos de la participación de las mujeres y su empoderamiento, cuando se encuentran en espacios mixtos, como en el caso de los movimientos sociales, donde “pueden reproducirse las estructuras de poder autoritario y asignarles labores y responsabilidades asociadas a las percepciones tradicionales de su ‘deber ser’, y no para participar en la toma de decisiones u ocupar puestos de representación...” (2012, pág. 90) En estos espacios se combina la propia capacidad de las mujeres para “ponerse en duda en primera persona, reconocer el poder que se tiene y estar dispuesta a relativizarlo, resultando ser un proceso realmente difícil y doloroso” (2012, pág. 90), al sentirse enfrentadas con un sistema poderoso.

Es importante destacar que, en los espacios mixtos, las mujeres tienen que disputar los liderazgos y los espacios con hombres, que son respaldados absolutamente por el peso de la historia y la sociedad patriarcal, lo que hace más difícil esa participación femenina. Ahí se encuentran con que “los varones activistas que quieren cuestionar su construcción masculinizada tienen que renunciar a la pequeña cota de poder de la que disponen” (2012, pág. 90) pero no les interesa disminuir su poder o debilitar su posición.

En un análisis realizado sobre la participación de las mujeres, la organización Alboan señala que “Los espacios de participación ciudadana tienen género masculino”, indicando también que el enfoque de género generalmente está ausente en los procesos de desarrollo y los movimientos sociales, lo que limita “la participación de las mujeres en los espacios de formación que promueven”, lo que es afectado por una “débil formación de las mujeres [lo que les] impide una participación propositiva.” (2015, pág. 25)

En los espacios mixtos las mujeres también pueden ser víctimas de acoso o violencia sexual, porque dentro de los estereotipos de género se encuentra el hecho de que las mujeres que se incorporan a organizaciones mixtas, es porque andan buscando marido; a las que son aguerridas y tienen liderazgo, se les califica de lesbianas, entre otras cosas. *Chiqui* Ramírez describe en su libro *La guerra de los 36 años vista con ojos de mujer de izquierda* experiencias sexistas que las mujeres tuvieron que enfrentar en los espacios mixtos de organizaciones guerrilleras, en los que había muchas menos mujeres que hombres y ellos con los puestos de toma de decisiones y de mando (2012).

Durante el período revolucionario guatemalteco (1944-1954) se formaron organizaciones exclusivamente de mujeres, como la Alianza Femenina Guatemalteca y la Alianza Coordinadora de Asociaciones Femeninas, así como organizaciones sindicales en cuyas filas participaban muchas mujeres o era integrado prácticamente por mujeres, como el Sindicato de Trabajadoras en Beneficios de Café, el Sindicato Central de Costureras, el Sindicato de Trabajadores de la Educación (Monzón, 2007, pág. 4). En el período más cruento del llamado conflicto armado interno, se formaron organizaciones de mujeres, principalmente en el exilio, como Mamá Maquín, Madre Tierra, Mujeres en Resistencia, e Ixmucané, pero también organizaciones donde participaron como espacios mixtos, aunque los liderazgos fueran principalmente femeninos, como el Grupo de Apoyo Mutuo (GAM), la Coordinadora Nacional de Viudas de Guatemala (CONAVIGUA) y la Asociación Familiares de Detenidos-Desaparecidos de Guatemala (FAMDEGUA) (Monzón, 2007, pág. 6).

Para las negociaciones del proceso de paz, la participación de las mujeres se dio desde el Sector de Mujeres de la Asamblea de la Sociedad Civil. Uno de los acuerdos de paz estableció la creación del Foro Nacional de la Mujer (compromiso 29 del Acuerdo

Cronograma), que fue conformado a través de negociaciones y consenso entre grupos, organizaciones e instituciones de mujeres. (Monzón, 2007, pág. 9)

En 1975 fue declarado el Año Internacional de la Mujer, en 1979 se aprobó la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la mujer y en 1985 se realizó la Conferencia Internacional de Naciones Unidas para examinar la situación y condición de las mujeres. Estos hechos internacionales influyeron en las mujeres guatemaltecas, de suerte que, en 1986, se crea el Grupo Femenino ProMejoramiento de la Familia (GRUFEPROMEFA) y, posteriormente; Organización de Mujeres Tierra Viva, el Grupo Guatemalteco de Mujeres (GGM), la Coordinadora de Agrupaciones de Mujeres de Guatemala (COAMUGUA), la Red de la No Violencia contra la Mujer (REDNOVI), el Centro de Apoyo a la Trabajadora de Casa Particular (CENTRACAP).

III. Categorías de análisis

Las categorías de análisis que elegí para este trabajo son tres: identidad, participación y construcción de ciudadanía y proyectos de vida; en el curso de la investigación, identifiqué que la mayoría no tenía un proyecto de vida propio en ese momento de su vida adolescente, posiblemente porque eran muy jóvenes (recién salidas de la escuela primaria¹³), por lo que esta categoría de análisis no quedó totalmente desarrollada.

En cuanto a la identidad, trabajé desde una perspectiva feminista, que concibe diversidad de identidades en una misma persona; sobre la ciudadanía, trabajé la participación, pero fui más allá, al ejercicio de derechos, que algunas personas llaman

¹³ En Guatemala, la escuela primaria consta de seis años e inicia generalmente a los 6; es decir que cuando se ingresa a la secundaria, puede tenerse entre 12 y 15 años, aproximadamente.

agencia, y, pese a que no se logró identificar proyectos o perspectivas de vida de las sujetas de la investigación, como parte de su propio contexto, indagué qué pensaban hacia el futuro en aquel momento.

3.a. Identidades

Las personas tienen diversas identidades, no solo la de género o la étnica, aunque muchas de ellas han sido planteadas como identidades binarias¹⁴: hombre o mujer, indígena o no-indígena, rico o pobre, entre otros. Desde la perspectiva feminista, también se encuentra diversidad de enfoques, pues ya señalamos, con Sánchez-Gómez, que las mujeres son “múltiples, diversas y plurales” (2007, pág. 86). Por ello elegí identificar identidades centrales en las sujetas de estudio, a partir de reconocer su diversidad, pero también porque este enfoque más amplio permitió ubicar mejor su actividad. Trabajé con identidad de género, identidad étnica, identidad etaria e identidad de clase (socioeconómica). Dentro de ellas, hay elementos identitarios diferenciados que también fueron analizados.

Internacionalmente, desde mediados de la década de los años 70 del siglo XX, se comenzó a poner en agenda los temas relacionados con las mujeres, sus derechos, las violencias de las cuales son víctimas, las desigualdades que sufren, entre otros temas. Sin embargo, en Guatemala todavía faltaba tiempo para que esas reivindicaciones estuvieran presentes en la agenda del movimiento social guatemalteco.

¹⁴ En las identidades de género es donde se ha desarrollado más la identidad no binaria, “ni hombre, ni mujer”, entre las personas que “no se consideran ni hombres ni mujeres, pues la construcción de su identidad rebasa esos dos conceptos, y en algunos casos optan por considerarse un tercer género, y en otros casos solo consideran que no pertenecen a ningún género.” (ver <https://america-latina.hivos.org/story/ni-hombre-ni-mujer-el-genero-no-binario-y-las-violencias-hacia-quienes-son-diferentes/>)

Esto quiere decir que, en la época en que se dio la participación que acá se estudia, no se cuestionaban los roles de género, qué significaba ser mujeres o cuál era su lugar en el mundo, la sociedad o la familia, porque no había una fuerte conciencia de género; no se hablaba de la discriminación o la desigualdad de género. De tal cuenta que la decisión de participar de las mujeres jóvenes no se daba alrededor de un cuestionamiento sobre si podían o no hacerlo, porque no había una discusión sobre los derechos humanos, ni cuáles eran los derechos de las mujeres.

Sin embargo, la sociedad guatemalteca mantenía estereotipos de género y discursos de que "las mujeres no tienen nada que hacer en la calle", o que "eso era de marimachos". Para el deseo de participar de las sujetas del estudio, probablemente influyó que era un instituto solo de mujeres, por lo que no podía hacerse la diferencia sobre que participaran los hombres y las mujeres les asistieran o apoyaran, o no participaran.

Y, aunque no fue a partir de una conciencia de género que las estudiantes decidieron participar, en ese proceso fueron asumiendo sus liderazgos y compromisos con la participación política, su autonomía en la toma de decisiones, de manera que, cuando compartieron participación en espacios mixtos, esa conciencia les permitía tener seguridad en sí mismas, sintiéndose iguales a los hombres, con los mismos derechos.

En el caso de la identidad étnica, debo señalar que en la época no había aún un trabajo por el empoderamiento de los pueblos originarios, por lo que reconocer una identidad indígena podría ser hasta contraproducente, motivo de burlas o discriminación. En un instituto educativo donde se utilizaba uniforme obligatorio, la expresión de identidad a través del vestuario o la indumentaria quedaba invisibilizada; de la misma forma, la

identidad a través del idioma, porque el idioma oficial del país –y de la educación- era el español.

Se preguntó sobre la religiosidad y espiritualidad de las sujetas de estudio y sus familias, porque muchas veces esa identidad da formación en valores relacionados con las decisiones de participación por el servicio al más necesitado, al prójimo, etcétera; esto a partir del Concilio Vaticano II (1965) y la Teología de la Liberación, dentro de la Iglesia Católica, que promovió un modelo eclesial alternativo, que incluía la participación de los laicos y daba un lugar especial a las comunidades locales. La Teología de la Liberación promovía la lucha contra la pobreza y el subdesarrollo, desde un modelo antiimperialista y anticapitalista, al reconocer que las causas de la injusticia social eran estructurales.

...se trataba de una teología "en perspectiva latinoamericana" que se definía desde las experiencias sociales e históricas de América latina y pretendía encarnar las enseñanzas del Concilio Vaticano II en una realidad de violencia social y política. (Tahar Chaouch, 2007, pág. 429)

Para trabajar la identidad relacionada con la "edad", elegí el enfoque de generaciones para enfatizar en los tiempos históricos en los que se encontraban las sujetas de estudio, en relación con memorias, gustos, aspiraciones, preferencias, lenguajes y otros símbolos que las vincularon; utilizando el enfoque generacional histórico-sociológico. Esto se combinó con la identidad vocacional de las sujetas de estudio, así como sus gustos o entretenimientos.

Asimismo, se utilizó la identidad geográfica, como parte de la identidad de clase, la posición socioeconómica y escolaridad de la familia, que ubica a las sujetas de estudio en su origen capitalino o de fuera de la capital, así como urbano o rural, capas medias o familias más pobres.

3.b. Participación y construcción de ciudadanía

Cuando hablo de ciudadanía estoy refiriéndome a un concepto de corte occidental, en la visión del ejercicio de los derechos humanos que se fue estableciendo posterior a la Segunda Guerra Mundial. Como señala Darat

...la ciudadanía, en tanto que categoría legal y estatus, así como en tanto que forma de identidad sociopolítica' se ha construido a partir de la exclusión de las mujeres, los esclavos, los no propietarios y los extranjeros, todos a la vez o con distintas combinaciones, por razones semejantes: su incapacidad para la virtud o para la racionalidad que requiere hacerse cargo de los asuntos públicos. (2018, p. 173)

Asimismo, plantea que la concepción occidental de ciudadanía se enfoca en la llamada "sociedad civil", invisibilizando muchas veces las acciones de grupos u organizaciones de base, de los más excluidos, dentro de cuyas filas se encuentran fundamentalmente mujeres, pueblos indígenas, personas pobres, etc.

Por otro lado, Line Bareiro señala que "La ciudadanía es un derecho que concede la potestad de intervenir en el poder político de una sociedad determinada", generalmente establecido a nivel jurídico en los Estados, contruidos sobre los principios androcéntricos del patriarcado, sean o no estados liberales. Bareiro considera que, solo si se tienen derechos políticos, las personas pueden contar con una ciudadanía plena. En ese sentido, el concepto de ciudadanía política "está estrechamente vinculado a los de democracia y de conformación de una comunidad política", que es lo que va a permitir la participación, convirtiendo a la ciudadanía en un derecho y un ejercicio de las personas. (1997, págs. 2, 4)

En esta investigación combino ese concepto de ciudadanía con el enfoque de *agencia* que utiliza Amartya Sen en una nueva visión del desarrollo humano: "la capacidad de uno mismo para potenciar metas que uno desea potenciar" (Tubino, pág. 4), es decir,

ser y hacer lo que desea o aspira una persona en una sociedad concreta, es decir la capacidad de agencia como expresión real de la libertad, en donde las personas pueden desarrollar sus propias capacidades (Sen, 1995) (Sen, 1999).

Como he señalado en el marco teórico de esta investigación, el concepto de ciudadanía se refiere al ejercicio de derechos humanos, fundamentalmente civiles y políticos, que pasan por el reconocimiento de la persona como sujeto social y de derechos (lo que la convierte en sujeto político). En el caso de las mujeres, el reconocimiento de su ciudadanía se ha venido desarrollando, poco a poco, a través de la historia, partiendo de la Declaración de los Derechos de las Mujeres y las Ciudadanas (1789), escrito por Olympe de Gouges, así como la Vindicación de los Derechos de la Mujer, escrita por Mary Wollstonecraft, que reclamaban igualdad para todas y todos. Señala Darat que

Un concepto feminista de ciudadanía, implica entender como parte de ella las prácticas de resistencia que apuntan a la expansión de los derechos políticos, civiles y sociales y no solo la consolidación de la existencia formal de los mismos. (2018, p. 173)

Esto es lo que se concreta en las acciones de los movimientos de mujeres, aunque no sean realmente feministas, porque sus derechos han estado presentes en las normas y leyes, pero sin concretizarse.

Este enfoque de derechos humanos, sin embargo, también tiene sus complicaciones. María Xosé Agra Romero (2002) señala que la ciudadanía está imbuida de dignidad y derivada de una visión de derechos, desde una concepción occidental, que también ha construido los derechos de las personas con una visión androcéntrica y etnocéntrica, en tanto la igualdad de la que debiera partir no es tan igual; hace referencia al concepto que se ha generalizado en los países en desarrollo sobre la "ciudadanía de segunda", para referirse a las mujeres y otros grupos sociales o poblaciones marginalizados o minorizados.

Para hablar de ciudadanía hay que remontarnos a la Revolución Francesa, que impulsó los ideales de libertad, igualdad y fraternidad. La Declaración ponía énfasis en abolir los privilegios que habían sido establecidos a partir de la distinción de clases sociales dentro de la monarquía; sin embargo, la Declaración de los derechos fundamentales del hombre y del ciudadano expresaba esos derechos en clave masculina, manteniendo la visión patriarcal del rol de las mujeres. La participación de mujeres en la gesta revolucionaria, en la Toma de la Bastilla, en la Marcha de Versalles del 5-6 de octubre de 1789 no fue valorada, porque las mujeres no eran tomadas en cuenta en las decisiones políticas (Morán Ugarte, 2020). De esa cuenta, es importante para el desarrollo de los derechos de las mujeres, considerar la participación que tuvieron Olympe De Gouges, Madame Roland y Théroige de Méricourt en esa época (Morán Ugarte, 2020).

Incluso, es De Gouges quien presentó la Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana, reivindicando a las “madres, hijas, hermanas, representantes de la nación”, que “piden que se las constituya en Asamblea Nacional” (Gómez, 2012). Al considerarla enemiga del régimen, fue detenida en agosto de 1793 y, en un juicio sumario, fue condenada a muerte y guillotizada el 3 de noviembre de ese año (Morán Ugarte, 2020).

Por otro lado, Madame Roland fue encarcelada en 1793 por las críticas públicas que ella y su esposo habían hecho sobre los “excesos de la Revolución”; fue guillotizada en noviembre de ese año, después de pronunciar la frase “¡Oh, Libertad!, ¡cuántos crímenes se cometen en tu nombre!”, ante la estatua de la libertad situada en la Plaza de la Revolución (Morán Ugarte, 2020). En la misma línea, Théroige de Méricourt es la única mujer en las tribunas de la Asamblea; lucha por la creación de clubes y sociedades

patrióticas de mujeres o mixtas; fue cofundadora de la Sociedad de Amigos de la Ley. Reclamaba los mismos derechos para las mujeres. Es atacada de tal manera, descalificada, difamada, ofendida por los medios de comunicación y agredida físicamente, que llega a terminar hospitalizada, donde fallece el 23 de junio de 1817 (Morán Ugarte, 2020).

Pese a esa "concesión de ciudadanía", las mujeres siempre han sido "menos ciudadanas" que los hombres, han tenido que luchar permanentemente por sus derechos. Por ejemplo, el voto le fue concedido primero a los hombres que a las mujeres, las herencias se trasladaban en la línea masculina-paterna, en muchas legislaciones las mujeres aún no tienen derecho a la propiedad de los bienes inmuebles, a las niñas se les enseñan los oficios de la casa y a los hombres a leer y escribir, los hombres eran considerados los jefes de familia y todavía conservan la posibilidad y capacidad de tomar decisiones sobre la esposa y las hijas e hijos, incluso sobre las hermanas y la madre cuando esta queda viuda.

Es decir que la ciudadanía no es universal en la práctica, de ahí viene esa idea de ciudadanía de segunda. Por ello, para el feminismo, la ciudadanía no solo es una cuestión del derecho al voto, aunque la lucha de las sufragistas haya marcado un cambio histórico en los derechos de las mujeres, sino la presencia o ausencia de las mujeres en los distintos ámbitos de la sociedad. El derecho al voto ni siquiera representa un incremento en la oportunidad de participación de las mujeres (como presencia en cantidad igualitaria a la de los hombres o candidaturas en puestos importantes o claves), mucho menos una participación de calidad (como toma de decisiones, posiciones de poder en los grupos políticos, por ejemplo).

El movimiento de mujeres ha ido abriendo espacios para la igualdad de las mujeres, es decir, para una ciudadanía incluyente, que refleje la plenitud del ejercicio de los derechos. Sin embargo, la igualdad se ve como algo formal; para el feminismo, eso “no es suficiente para que las mujeres participen plenamente de la ciudadanía” (Agra Romero, 2002, pág. 2) y cita a Celia Amorós que

...demanda que el espacio público-político sea de todos y de todas, pero la democracia representativa, una vez que está conseguido el estatus jurídico-formal, no logra incorporar, bajo la abstracción y la neutralidad en relación con el sexo-género, a las mujeres. (Agra Romero, 2002, pág. 3)

Por otro lado, considero importante retomar el planteamiento de Rosa Cobo, quien se refiere al ejercicio de la ciudadanía en una democracia deficitaria, como la guatemalteca, en la cual hay muchos ámbitos a los cuales las mujeres no tienen acceso, especialmente económicos y políticos, pero también sociales (1999, pág. 7).

3.c. Proyecto de vida

Un proyecto de vida es la expresión de lo que la persona quiere hacer en el futuro; contempla actividades que le lleven a alcanzar un objetivo específico. Generalmente los proyectos de vida se van desarrollando poco a poco, no son dados de golpe, porque se van estableciendo las metas y anhelos en la vida. Trabajar un proyecto de vida con enfoque de género es un reto para las mujeres, porque deben trazarse metas que, aunque vayan variando en el tiempo, les ofrezcan un horizonte hacia el cual mantener orientado su propósito (Viteri, 2021, pág. 22). Es decir, que es una especie de plan personal, pero que también tiene un interés social, porque “El proyecto de vida no es sólo el modelo ideal de sus actividades futuras, sino un modelo en vías de realización (D'Angelo Hernández, 1986, págs. 31-32).

En su configuración y definición influyen las personas y situaciones que se encuentran en el entorno, tanto la familia y amistades, como el ámbito escolar, el barrio, la

comunidad, etcétera. Pero también influye la personalidad de cada quien, los valores aprendidos, la educación obtenida. Se trata de

individuos históricos, que pertenecen a un tipo de sociedad determinada y son condicionados, por tanto, por formas específicas de la división del trabajo que señalan su pertenencia a ciertas clases y grupos sociales con condiciones generales de vida muy propias.

Si su actividad es esencialmente social y está sujeta a la determinación socio-histórica, al elaborar sus proyectos de vida, los individuos expresan sus orientaciones de futuro a partir de este condicionamiento social específico, como forma activa y creadora de manifestación de su personalidad. (D'Angelo Hernández, 1986, pág. 32)

El proyecto de vida se ve como un proceso de decisiones vocacionales, en el que se van conociendo los intereses, dudas, talentos, de la persona que lo hace. Pero no se trata solo de elegir una carrera profesional, sino elegir un medio para lograr lo que se quiere en la vida, es decir tener claro a dónde se quiere llegar para encontrar las rutas o estrategias para alcanzarlo (El Tiempo, 2016).

Se plantea que un proyecto de vida debe partir de un proceso de autorreflexión sobre la vida propia, para tomar decisiones sobre lo que se quiere alcanzar y cambiar de lo que se tiene hoy. Es decir, preguntarse ¿quién soy?, ¿de dónde vengo? Y ¿a dónde quiero ir?, porque ahí se puede identificar el propósito de la vida de cada quien (Alcaldía de Quito, 2016) Pero también, que se debe entender que el proyecto de vida es un proceso que no se logra de la noche a la mañana, sino que se realiza a través de la propia vida.

En este sentido, aunque se considera que las personas no tienen un proyecto de vida definido en la adolescencia, este estudio se centró en las ideas que tenían de lo que

“querían ser”, profesional y socialmente, porque eso daba la idea de por dónde estaban orientados sus sueños.

En la búsqueda de identificar elementos que motivaran la participación de las sujetas de estudio, se tuvo acercamiento a sus proyectos de vida, en tanto que estos son la expresión de lo que se quiere ser y hacer, a través de alcanzar un objetivo específico o una meta en la dirección que una persona marca para su existencia. Generalmente los proyectos de vida se van desarrollando poco a poco, no son dados de golpe, porque se van estableciendo las metas y anhelos en el transcurso de la vida; los cambios en la vida de las personas, pueden incidir en reorientar sus proyectos de vida.

Es decir, que un proyecto de vida es una especie de plan personal, en cuya configuración y definición influyen las personas y situaciones que se encuentran en el entorno, tanto la familia y amigos, como el ámbito escolar, el barrio, la comunidad, etcétera. Pero también influye la personalidad de cada quien, los valores aprendidos, la educación obtenida. Porque un proyecto de vida, si bien está relacionado con la persona, su psique, esta es influida por su entorno.

Como señala D'Angelo, el proyecto de vida es “lo que el individuo quiere ser”, “lo que él va a hacer”, pero no es un “modelo ideal de sus actividades”, sino también “un modelo en vías de realización” (1986, pág. 32), que integra “las orientaciones de la personalidad y los modos de actividad” (1986, pág. 38) y que también considera la posición que ocupa la persona y la que desea ocupar en la vida (2004, pág. 8). Es decir que tiene que ver con las aspiraciones que la persona se va planteando en las distintas etapas de la existencia.

Paula Escribens Pareja señala que en

... la base del proyecto de vida se encuentra el sentido de vida, que es el núcleo a partir del cual las personas construyen sus proyectos, ejecutando acciones y tomando decisiones que las llevan a poder satisfacer su sentido de vida. (2011, pág. 47)

El sentido de la vida, según Viktor Frankl, está en encontrar un propósito para la vida, algo que nos motive a caminar, es un anclaje a la vida, las razones para vivir. Y esto no tiene que ser, necesariamente, a partir de experiencias graves, como la vivida por Frankl quien sobrevivió durante tres años detenido en varios campos de concentración nazi entre 1942 y 1945. Se trata de algo por qué vivir, que varía de una persona a otra y que cada quien lo desarrolla a partir de su condición de ente responsable dentro de un entorno social y cultural (Frankl, 1991, págs. 100-102, 111).

... la construcción del proyecto de vida implica el reconocimiento de las condiciones del sujeto desde su contexto, sus relaciones familiares y sociales, con lo cual se debe configurar un ejercicio racional de toma de decisiones bajo la motivación permanente y que origina la planeación consciente en el tiempo desde las dimensiones laborales, sociales y/o profesionales, entre otras, con la necesidad de llevar un seguimiento frente a lo planeado. (Ruiz, 2011, pág. 30)

D'Angelo considera "la conceptualización del Proyecto de Vida como una de las perspectivas de análisis integrativo de construcción de la experiencia y la praxis personal-social, con la intención de contribuir a la comprensión y formación de las dimensiones del desarrollo humano integral." (2003, pág. 2) Relaciona el proyecto de vida con la construcción del futuro de cada persona, con la formación integral, siendo una interacción entre lo individual y lo social, porque la persona debe considerar sus condiciones sociales también para definir lo que hará en el futuro, por lo que debe considerar su contexto familiar y social, que va a influir en sus posibilidades de actuación a futuro.

Esto se da porque "...el individuo no piensa su futuro en términos solo de objetivos sino de planes o proyectos más generales que abarcan esos objetivos y las vías posibles de su logro en el contexto de la actividad total" (1986, pág. 32), ya que las personas son

... individuos históricos, que pertenecen a un tipo de sociedad determinada y son condicionados, por tanto, por formas específicas de la división del trabajo que señalan su pertenencia a ciertas clases y grupos sociales con condiciones generales de vida muy propias. (1986, pág. 32)

En esa relación, el proyecto de vida depende tanto de lo interno de la persona como de "la "posición externa" del individuo", es decir "las posibilidades o recursos disponibles, el sistema de necesidades, objetivos y aspiraciones y las orientaciones (o actitudes) y valores vitales de la persona" (2004, pág. 8).

Pero también debe recordarse que un proyecto de vida parte de un proceso de autorreflexión sobre la vida propia, para que la toma de decisiones sobre lo que se quiere alcanzar tenga un asidero. Es decir, preguntarse ¿quién soy?, ¿de dónde vengo? Y ¿a dónde quiero ir?, porque ahí se puede identificar el propósito de la vida de cada quien (Alcaldía de Quito, 2016). En este proceso, no solo incide la formación-educación formal que las personas reciban, sino también los valores que se han formado desde la familia, la concepción del mundo (D'Angelo Hernández, 1986), es decir ese entorno micro de la familia y macro de la educación.

Alfredo Asuaje y Valeria Araya, refiriéndose a Cuevas y Assagiogli, señalan que

...la construcción de un Proyecto de Vida constituye un proceso de planificación y organización a nivel individual y su finalidad es alcanzar objetivos y metas cuya consecución deriva en la conquista del sí mismo y de mayores niveles de adaptación al medio donde se vive. Debe traducirse en hechos concretos, armonizando lo real como ideal, así, al incorporar una visión y una meta, está impulsando al joven a plasmar un sueño y un objetivo real, a los cuales tendrá acceso si organiza su proceder y elección a su comportamiento. (2009, pág. 95)

Por lo tanto, un elemento del entorno social en el que se encuentran las estudiantes sujetas de este estudio, es la educación. D'Angelo plantea, citando a Villarini, la importancia de un currículo orientado al desarrollo humano integral, con bases filosóficas, biopsicosociales y sociopolíticas, con un enfoque humanista, constructivista, social y liberador (2003, pág. 1).

Asuaje y Araya, que han estudiado la elaboración de los proyectos de vida en estudiantes de secundaria, relacionado con el propio rendimiento escolar, consideran fundamental que la educación sea adecuada y pertinente, tome en cuenta las características de los estudiantes, para poder orientarles y acompañarles en la preparación de su proyecto de vida. En esa línea, ejemplifican que el Ministerio de Educación de Venezuela estableció el Proyecto de Vida como una herramienta del Currículo Básico Nacional de 1997, en el cual incluye prácticas y experiencias sociales para que el estudiantado vaya diseñando y alcanzando sus metas, porque les lleva a definir una visión, una misión y metas para potenciar su desarrollo (2009, págs. 96-98).

Concluyen que

... el proyecto de vida es una acción dinámica que puede verse afectada por diversas circunstancias personales y sociales, tales como estabilidad familiar, condiciones socioeconómicas, ausencia de orientación y otros; en consecuencia, su construcción no puede ser responsabilidad solo de los estudiantes, sino que requiere del apoyo de instancias formadoras que ayuden a sistematizar los esfuerzos de los jóvenes, a valorar la construcción de metas, a jerarquizar las mismas en función del tiempo, esfuerzo y condiciones sociovitales y muy especialmente, aprender que la concreción de las metas dependerá, en un alto porcentaje, del esfuerzo propio y de la adecuación de las metas. (2009, pág. 108)

Por su parte, Rocío Mijangos plantea la importancia de la educación integral para "formar personas autorrealizadas, íntegras, con capacidades y habilidades que propicien no solo cambios y transformaciones personales, sino que tengan un impacto en la sociedad" (2016, pág. 2). Señala que la comunidad educativa es el ambiente ideal

para el desarrollo profesional de las personas, porque en ese espacio, el proyecto de vida incluso sirve para identificar las necesidades de apoyo y acompañamiento de las y los estudiantes.

Como hemos visto, los proyectos de vida se alimentan de “[n]uestros sueños, realidades, conocimientos, metas, pasiones y deseos (...) y dependerán siempre del contexto sociocultural en el que nos desarrollemos, incluyendo las expectativas que se tienen según el género al que pertenecemos” (Buggs Lomeli, 2012, pág. 1). Esto significa que, para las mujeres, la construcción de un proyecto de vida, también va a estar marcado por los estereotipos de género que la sociedad tenga, es decir, lo que se espera de ellas. Esto es fundamentalmente importante para este estudio, en tanto que la educación reproduce esos estereotipos e influye en las mujeres, durante todas sus vidas, sean adolescentes, jóvenes o adultas. Como señala D’Angelo, es importante considerar que la autodeterminación de las personas en cuanto a sus proyectos de vida no es “voluntarista, pues el individuo se encuentra condicionado por las relaciones sociales y las condiciones de vida que ellas posibilitan” (1986, pág. 37).

D’Angelo también se adentra a identificar que las personas pasan por distintas etapas en su vida y, en cada una de ellas, el proyecto de vida tiene un significado específico. Los proyectos de vida, por tanto, se van formando y reestructurando “a lo largo de toda la existencia del individuo, en cada una de cuyas etapas revela matices de significación diferentes” (1986, pág. 33), influyendo en la elección de la profesión, que es un camino a seguir, es un futuro laboral y de vida.

En ese sentido, los proyectos de vida constituyen elementos de la identidad individual y social de las personas, no solo porque se construyen a partir de las condiciones individuales y sociales de la persona, sino porque ese proyecto de vida que se va

configurando, va incidiendo en la propia identidad y articulándola individual y socialmente, por lo que hay que entender el proyecto de vida desde una perspectiva psicológica y social (D'Angelo Hernández, 2004, págs. 5-6).

Al entrevistar a las sujetas de este estudio, algunas señalaban que, debido a que eran adolescentes, no tenían un proyecto de vida, posiblemente porque en la época no se hablaba de ello y, dentro del sistema patriarcal, las mujeres ni siquiera eran "dueñas" de sus propias vidas, no tomaban sus propias decisiones, ni definían su destino.

En esa línea, D'Angelo señala que "en la adolescencia y la juventud, pasan a primer plano diferentes aspectos relacionados con el sentido de la vida futura del individuo, tales como: la elección de la profesión, la organización de la vida familiar, laboral, etcétera" (1986, pág. 33), los cuales pueden cambiar o consolidarse en la vida adulta; sin embargo, es en la juventud cuando "la formación de proyectos de vida adecuados cobra un relieve decisivo (...) ya que se trata de un futuro en estado de elaboración casi total" (1986, pág. 33), por lo que esta investigación se centró en las ideas que tenían las sujetas de estudio sobre lo que "querían ser", profesional y socialmente, porque eso daba la idea de por dónde estaban orientados sus sueños.

Capítulo Tres: apuntes históricos

Los años 70-80 del siglo XX marcaron el auge del movimiento popular que se reorganizaba después de la represión de mediados de los años 60, con la derrota del primer foco guerrillero y los gobiernos militares.

En este capítulo se hace un breve y puntual recorrido histórico sobre esa época, para poner en contexto el movimiento estudiantil de secundaria, en el cual participaron las sujetas de este estudio.

I. Participación de las mujeres en Guatemala

Guisela López señala que “[l]a influencia de los contextos sobre la vida de las personas es significativa, ya que nuestro desarrollo personal es el resultado de la interacción de múltiples factores que interactúan en la sociedad” (2015, pág. 202), por lo que es importante conocer el entorno en el que se desarrollaron las estudiantes sujetas de esta investigación, destacando la importancia del lugar donde se nace y la cultura en la que se vive, incorporando un enfoque interseccional en el análisis situado. (2015, pág. 203)

En relación con la participación de las mujeres, un dato histórico a destacar es la realización de la I Conferencia Mundial de la Mujer, que se realizó en la ciudad de México en 1975, a instancias de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer, Naciones Unidas, en la que participaron algunas mujeres guatemaltecas. La primera de cuatro conferencias mundiales¹⁵ que ha impulsado Naciones Unidas, es considerada como el punto de inflexión para definir una agenda mundial para la igualdad de género. Este avance en las reflexiones sobre las condiciones de vida de las

¹⁵ Las siguientes fueron Copenhague, 1980; Nairobi, 1985; y Beijing, 1995.

mujeres, llevaron a la redacción de la Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW) en 1979, así como la declaratoria de la Década de la Mujer 1975-1985.

Las mujeres en Guatemala, en la década de los años 70 del siglo XX, participaban fundamentalmente en espacios mixtos, derivado de que el movimiento social comenzó a reconstituirse y reorganizarse, con la lógica gremial o alrededor de identidades que no eran las de género.

Ya hemos mencionado los retos de las mujeres que participaban en espacios mixtos, sobre todo por la visión patriarcal que se encontraba en las organizaciones. Era común escuchar, cuando había reclamos sobre la participación de las mujeres o sus demandas, que los dirigentes señalaran que “esos problemas” se resolverían “con la revolución”, y que en ese momento lo más importante eran las demandas generales del pueblo (diálogo 1).

Las estudiantes de educación media de los años 70 del siglo XX no tenían entre sus demandas, las demandas específicas de derechos de las mujeres, porque la participación se concebía como un derecho universal; el derecho a la educación, era para toda la población; no se visibilizaban los derechos sexuales y derechos reproductivos de las adolescentes e, incluso, cuando se dieron demandas relacionadas con acoso dentro del instituto donde estudiaban las sujetas de estudio, no se vieron tanto con la connotación sexual, sino más general, porque no había una conciencia de género entonces (diálogo 1).

En las reflexiones que hace *Chiqui* Ramírez sobre los años 60 y la situación de las mujeres, recuerda la discriminación laboral “que las empujaba a tener que escoger

entre ser bachilleres, maestras, secretarias o enfermeras auxiliares (en el ámbito secundario), o buscarse un marido que las mantuviera". (2001, pág. 79) Y recuerda cómo a unas estudiantes les negaron el derecho a estudiar dibujo de construcción en el Técnico Vocacional y agricultura en la Escuela de Bárcenas, diciendo que eso era solo para hombres (2001, pág. 79).

Las mujeres que participaban en los movimientos sociales, generalmente eran parte de las bases del mismo, y no de su dirigencia. Para las estudiantes de secundaria de un instituto de mujeres, esto era una diferencia, porque ahí no había que disputar el liderazgo con los hombres; aunque esto sí sucedía en los espacios de coordinación, como lo fueron la Asociación de Estudiantes de Guatemala (AEG) y la Coordinadora de Estudiantes de Educación Media (CEEM). Sin embargo, hubo varias líderes estudiantiles que participaron desde el principio en el proceso de reorganización del movimiento estudiantil, en los institutos de mujeres, como el Instituto Normal Central para Señoritas Belén y el Instituto Normal para Señoritas Centro América, lo que las posicionó frente a los líderes hombres de otros institutos pioneros en la época, como la Escuela Normal Central para Varones y el Instituto Nacional Central para Varones (diálogo 1).

En sus reflexiones sobre los años de la participación en el movimiento revolucionario hacia mediados y finales de la década de los años 60, Chiqui Ramírez plantea que eran pocas mujeres las que estaban integradas y que además "tuvimos que enfrentarnos al machismo exacerbado de los nuevos compañeros militaristas", a diferencia de la relación que habían tenido a inicios de esa década en el movimiento estudiantil, "con quienes se compartían ideales de igualdad y oportunidades para la mujer" (2001, pág. 138).

II. Guatemala en la década de los años 70

Guatemala es un país con una extensión territorial de 108,889 km², colindante al norte con México y Belice, al occidente con México, al suroriente con El Salvador y al nororiente con Honduras. Sus costas son bañadas por el Océano Atlántico en el cruce entre Honduras y Belice, por Izabal, y toda su costa sur es bañada por el Océano Pacífico.

Es un país de contrastes, porque en medio de una gran riqueza natural y de familias poderosas económicamente, hay un porcentaje de población que vive en pobreza y extrema pobreza. En la actualidad, más del 61 % de la población vive en pobreza multidimensional (Ministerio de Desarrollo Social Guatemala, 2018, pág. 25), que no se diferencia mucho de los datos recabados en 1980, que señalan que el 65 % de hogares vivían bajo la línea de pobreza y el 33 % en la indigencia, implicando el 71 % y 40 % para la población, respectivamente. (CEPAL, 1991, págs. 51-54)

A inicios de la década de los años 70 contaba con 5'160,221¹⁶ habitantes, según el VIII censo de población realizado en 1973, el 50.2 % de los cuales eran hombres; algunos estudios señalan que hubo una subenumeración, porque las estadísticas vitales diferían de los datos del censo (Arias B., 1974)¹⁷. El 34 % de la población vivía en el área urbana y el 66 % en el área rural (Arias B., 1974, pág. 20). El mismo censo señalaba que el 43.8 % de la población era indígena¹⁸, aunque Arias señala que la población indígena podría

¹⁶ David Vidal señala que eran 5'150,221. La base de datos del VIII Censo de Población solo se encuentra accesible en papel a través de solicitud al Instituto Nacional de Estadística.

¹⁷ Según la historiografía censal de Guatemala, el VII Censo de Población programado para 1960 se había realizado en 1964. El censo de 1973 estaba programado para 1970. Arias indica que se realizaron diversos estudios que determinaron que hubo variaciones de población de entre 9.2 % hasta 24 % en algunos departamentos. Se refiere a estudio propio basado en las cifras corregidas de los censos de 1950 y 1964; estudios de CELADE, así como de la Dirección General de Estadística.

¹⁸ Cabe mencionar que la metodología del censo no fue de auto adscripción étnica. Arias señala que, en el censo de 1973, ni siquiera se preguntó por "la lengua que se hablaba corrientemente en el hogar, el traje utilizado y el uso de calzado", que fueron preguntas incluidas en los censos de 1950 y 1964. Incluso, en el censo de 1950 se identificaron cuatro "lenguas principales" (Arias B., 1974, pág. 28).

ser de 50.7 %, debido a las discrepancias encontradas con otras estadísticas (1974, págs. 27-28).

La Población Económicamente Activa constituía el 44 % de la población, siendo el 75.7 % masculino y el 12.3 % femenino (Arias B., 1974, pág. 47). Arias plantea la dificultad que se fue generando pues “[s]egún el censo de 1950, por cada 100 consumidores habían 34.2 productores (29.8 hombres y 4.4 mujeres), y en 1964, 31.2 ..., cantidad que para 1973 se redujo a 30.0...” (Arias B., 1974, pág. 51)

La actividad económica del país descansaba en la agricultura, la industria manufacturera, los servicios y el comercio, 57.2 %, 13.7 %, 12.5 % y 7.4 %, respectivamente (Arias B., 1974, pág. 52). En la agricultura se notaba claramente la contradicción latifundio¹⁹-minifundio²⁰, como lo señaló Guerra Borges (1990), pues se exportaba café, banano, caña de azúcar, principalmente. El censo económico de 1979 señaló la existencia de 13,635 latifundios, 49,137 fincas medianas y 547,574 minifundios; estos últimos estaban en las tierras de peor calidad, con una producción insuficiente que no daba ocupación durante todo el año, por lo que los campesinos tenían que migrar a subemplearse en la época de las cosechas de los latifundios (café, banano, tabaco, caña), vendiendo su fuerza de trabajo como obreros agrícolas, como puede verse a través de la extensa obra de Carlos Figueroa Ibarra (1980).

Arias (1974, pág. 36) indica que había una tasa de analfabetismo total de 52.1 %, siendo de 45.2 % en hombres y de 59 % en mujeres; sin embargo, la tasa de alfabetismo en la población urbana era dos veces y media la tasa rural. Refiriéndose a la matrícula en la educación media, Arias señala que, “mientras en 1964 las escuelas privadas inscribían

¹⁹ Espacio agrícola mayor de 64 manzanas.

²⁰ Espacio agrícola menor de 10 manzanas.

un 95.9 % de la inscripción en las oficiales, en 1973 había bajado al 72 %." (Arias B., 1974, pág. 45)

Entre 1944 y 1986 hubo 14 presidentes de la República, 8 de los cuales llegaron al poder por elección universal, algunas señaladas de fraudulentas. 4 de esos 8 presidentes fueron civiles. Para el interés de este estudio, es importante indicar que, en 1970, asumió la presidencia el coronel Carlos Manuel Arana Osorio; en 1974 lo hizo el General Kjell Eugenio Laugerud García; y en 1978 el General Romeo Lucas García.

Importante en este contexto es señalar las constantes violaciones a los derechos humanos de la población y las detenciones-desapariciones, asesinatos políticos, masacres, violaciones a la libertad de expresión, etc., como puede documentarse en diversos textos²¹.

III. Antecedentes del movimiento social

Guatemala tiene una larga historia de organización social, especialmente contra las dictaduras y por el logro de los derechos de la población. El movimiento unionista de 1920 abrió el siglo XX logrando una fuerte organización sindical y social.

El movimiento popular tuvo una destacada participación en las gestas revolucionarias de 1944, fortaleciéndose durante esos 10 años de gobierno democrático; sin embargo, fue diezmado con la contrarrevolución de 1954, obligando a varios de sus dirigentes a salir al exilio para conservar sus vidas. La Constitución de 1956 prohibió la huelga de

²¹ Por ejemplo, Albizures, Miguel Ángel, "Tiempo de Sudor y Lucha", Editorial Praxis, México, 1987, y "Los Años 80", inédito; Blas, Ángel, "Los hechos armados 1970-1980. La represión en Guatemala, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, FLACSO-México, 1986; y Cáceres, Carlos, "Perspectivas para la lucha popular en Guatemala. 1977-1985. Tesis de Licenciatura. UNAM-Fac. CPyS. México, 1990.

los trabajadores del Estado y la organización y participación de organizaciones “comunistas” y con vínculos internacionales.

Durante esos años, el movimiento estudiantil se movió alrededor de demandas propias, que cuajaron en la lucha de un movimiento social más amplio contra el fraude electoral que se le atribuía al presidente Miguel Ydígoras Fuentes, así como en protesta por el otorgamiento de la Finca Helvetia para el entrenamiento de mercenarios que estarían orientados a invadir Cuba. Este movimiento se generó desde diversos espacios, uniéndose en las conocidas *Jornadas de Marzo y Abril* de 1962, en las cuales el estudiantado de educación media tuvo papeles destacados, desde el Frente Unido del Estudiantado Guatemalteco Organizado (FUEGO). (del Valle Cobar, 1991, pág. 35)

3.a. Los años 70-80 del siglo XX marcaron el auge del movimiento popular

Es compleja la situación que se daba en los años 70, porque el movimiento popular apenas estaba reestructurándose después de haber sido diezmado por la represión estatal durante los años 60, con largos períodos de Estado de Sitio durante el gobierno de Enrique Peralta Azurdia, la persecución y encarcelamiento de la dirigencia sindical y popular.

Su recomposición fue influida por el triunfo de la Revolución Cubana en 1959, así como por el asesinato de Ernesto *Che* Guevara en 1967, hechos que impactaron a toda América Latina.

Virgilio Álvarez plantea la importancia que tuvo la aparición del texto de Severo Martínez Peláez, *La Patria del Criollo: ensayo de interpretación de la realidad colonial guatemalteca*, así como el de Carlos Guzmán Böckler y Jean-Loup Herbert, *Guatemala:*

una interpretación histórico social, en tanto colocaban “la cuestión indígena” en la mesa de discusión, cuando no era un tema en boga (2002, pág. 11). Señala también que dicha discusión se dio más bien en los espacios académicos y no políticos, pero ya se comenzaba a dar la participación de integrantes del movimiento social y popular en el reciente movimiento revolucionario que se rearticulaba. En ese sentido, podría decirse que la discusión no llegó hasta el movimiento estudiantil de secundaria que apenas comenzaba nuevamente a buscar su movilización y no lo estaba haciendo desde la perspectiva teórica e ideológica, sino más bien práctica, a partir de sus demandas.

El movimiento revolucionario comenzó a rearticularse, especialmente después de la desaparición forzada del total de integrantes del Comité Central del Partido Guatemalteco del Trabajo (PGT) en marzo de 1966 y la detención de prácticamente toda la Comisión Política del mismo en 1972 -incluido su secretario general- (Álvarez, 2002, pág. 20).

En esa misma línea, Mario Payeras señala que, en junio de 1975, se estableció en las montañas de Quiché un grupo de fuerzas revolucionarias que, después, se daría a conocer como Ejército Guerrillero de los Pobres (EGP), grupo que surgió posteriormente a la derrota militar del alzamiento de Luis Turcios Lima y Marco Antonio Yon Sosa (1987, pág. 15). El EGP fue desarrollando varios frentes militares que también se concretaron en la ciudad capital, como retaguardia de la lucha guerrillera (1987, pág. 18).

El llamado “tercer gobierno de la revolución”, encabezado por Julio César Méndez Montenegro (1966-1970) generó alguna expectativa en el movimiento social, incluso hubo agrupaciones que le respaldaron; pero finalmente se demostró que no era tal gobierno de la revolución, que no respondía a las necesidades de las y los trabajadores,

y que la represión contra el movimiento social era similar a la de los gobiernos militares. Lamentablemente, estas expectativas y apoyos al gobierno generaron división en las filas del movimiento social (Witzel de Ciudad, 1991, págs. 293-296. T.III).

El inicio de la década de los años 70 corresponde a la "elección" presidencial del coronel Carlos Manuel Arana Osorio (1970-1974), quien había sido comandante de la Zona Militar de Zacapa en los años en que la guerrilla fue diezmada en la región. El gobierno de Arana se mantuvo casi todo el tiempo en Estado de Sitio, con el fin de evitar el resurgimiento del movimiento guerrillero, pero también del movimiento popular en todas sus expresiones. Una de las formas que encontró la población para organizarse fue en cooperativas, las cuales tuvieron su mayor auge desde finales de la década de los años 60, con apoyo de la iglesia católica.

Parte de las características del gobierno de Arana fue la represión al movimiento popular. La policía disparó contra quienes manifestaron el 1º de mayo de 1974, asesinando a siete trabajadores y dejando heridas a varias personas que se encontraban en las calles. En diversas zonas del país habían sido también asesinados diversos liderazgos campesinos y cooperativistas (Albizures, 1996, pág. 17). Esta era la primera conmemoración pública del Día del Trabajo desde que Arana había ascendido al poder; la marcha se desarrolló a pesar que la Gobernación Departamental la había condicionado a realizarse fuera del área semaforizada, habiendo enfrentamiento con el "Pelotón Modelo" de la Policía Nacional a la altura de la 18 calle y 6ª avenida, desde donde se tuvieron que reagrupar en la Plaza Italia (municipalidad capitalina) para concluir el evento (Witzel de Ciudad, 1991, págs. 404-407. T.III).

El Estado de Sitio se extendió hasta finales de noviembre de 1971 (Witzel de Ciudad, 1991, pág. 375. T.III), por lo que fue hasta después de ello que el movimiento social

comenzó sus movilizaciones, huelgas y expresiones organizadas, como la huelga de las trabajadoras textiles de CIDASA a finales de 1972 (Albizures, 1996, pág. 16), la huelga magisterial a inicios de 1973 que inició en la capital y se propagó por todos los departamentos del país. La huelga había iniciado en marzo por la negativa gubernamental a la solicitud de incremento del 50 % del salario; iniciaron con paros progresivos. La huelga llegó hasta mayo, en medio de negociaciones con el Ministerio de Educación, destitución de docentes y presiones. Para mayo, el Ministerio de Educación otorgaba 9.5 % de incremento salarial, lo que generó solidaridad de otros sectores, entre ellos el estudiantado de educación media y universitario, quienes se fueron a la huelga general. Fueron detenidas varias personas y reprimidas las manifestaciones con bombas lacrimógenas. En agosto, el presidente de la República cedió a la demanda magisterial y decretó un incremento de 25 %, lo que permitió que se levantara la huelga (Witzel de Ciudad, 1991, págs. 385-389. T.III). Asimismo, sucedió con la huelga de salud pública en 1974 (Albizures, 1996, pág. 43). Estas dos últimas huelgas fueron importantes para que los trabajadores del Estado rompieran la prohibición de huelga que se había establecido constitucionalmente en 1956.

La participación del movimiento de secundaria en la huelga magisterial de 1973 marcó el inicio de una nueva fase de reorganización.

El gobierno que siguió al de Arana, fue el de Kjell Eugenio Laugerud García, quien había sido su ministro de Defensa. A pesar de la represión durante el gobierno de Arana, el movimiento sindical y estudiantil fue reorganizándose. Según indica el Caso ilustrativo No. 16 de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico, "A partir de 1976 la actividad de los sindicatos y organizaciones estudiantiles fue notoria." (Comisión para el Esclarecimiento Histórico, 1999, pág. 325; T. VI. Anexo I)

Un elemento que destaca en estas movilizaciones, es la creación del Comité Nacional de Unidad Sindical (CNUS) en 1976 y la Coordinadora de Entidades de Trabajadores del Estado (CETE) en 1977. CETE surgió con una demanda central: el derecho a la huelga de las y los trabajadores del Estado, misma que estaba prohibida en la época.

Con el terremoto acontecido el 4 de febrero de 1976, hubo una serie de saqueos y robos de propiedad en lugares donde había sido afectada la infraestructura; con esta excusa, el Gobierno endureció el control y la seguridad, lo que permitió abusos de las fuerzas de seguridad, como la detención –el 10 de marzo- de un grupo de estudiantes de secundaria que hacían labor organizativa en los asentamientos cercanos a la colonia Bethania, los cuales se habían formado con personas que perdieron sus viviendas durante el terremoto. Cabe señalar que, como consecuencia de los impactos del terremoto, se organizaron comités promejoramiento, organizaciones de madres, organizaciones juveniles, de pobladores, que se aglutinaron en el Movimiento Nacional de Pobladores (MONAP) y la Coordinadora de Pobladores (CDP) (Witzel de Ciudad, 1991, págs. 451-452).

Hubo también otros hechos relevantes en la movilización social y popular, pero también en la represión estatal. 1976 y 1977 se caracterizaron por una serie de huelgas y movilizaciones sindicales, incluyendo sectores que no se habían movilitado, como las y los trabajadores bancarios, las trabajadoras de la industria textil. El 31 de marzo de 1976 se creó el Comité Nacional de Unidad Sindical (CNUS) con la participación de organizaciones sindicales, centrales, federaciones y sindicatos independientes (Witzel de Ciudad, 1991, pág. 432), entidad que se convirtió en un fuerte apoyo para la lucha

de los trabajadores, especialmente los de Coca Cola, que desarrollaron diversos movimientos en esos años²².

El 8 de mayo de 1977 fue asesinado el abogado laboralista Mario López Larrave, asesor de trabajadores y del CNUS.

La masacre de Panzós, el 29 de mayo de 1978²³, marcó el inicio de las masacres contra campesinos que reclamaban sus derechos. Esta se realizó a finales del gobierno de Laugerud, cuando ya iba a asumir el gobierno electo de Romeo Lucas García. El presidente Laugerud habría declarado que "Lo ocurrido en Panzós, Alta Verapaz, es el resultado de un plan general de subversión...", criminalizando a las personas que demandaban cese de la explotación y la represión (Albizures, 2011, pág. 86).

El 20 de junio de 1978 fue baleado Mario Mujía Córdoba, encargado de organización de la Central Nacional de Trabajadores (CNT), además estudiante de la Universidad de San Carlos de Guatemala en Huehuetenango. Mujía falleció el 23 de junio, luego de ser trasladado en helicóptero hacia la ciudad capital para ser atendido.

Mujía había participado en la organización de la marcha de trabajadores de las minas de Ixtahuacán, quienes en 1977 emprendieron una caminata de más de 300 kilómetros hacia la ciudad, en demanda de mejores condiciones laborales y salario justo. Mujía

²² Para profundizar en las movilizaciones de los trabajadores de Coca Cola puede consultarse los trabajos de Albizures, Miguel Ángel (1996), El movimiento sindical guatemalteco. Precomposición, auge y desarrollo. Resurgimiento y situación actual (1960-1995); Tiempo de Sudor y Lucha (sin fecha); Frundt, Henry (2003) Pausas refrescantes. La Coca-Cola y los derechos humanos en Guatemala.

²³ Para conocer un poco más sobre los hechos relacionados con la masacre de Panzós, puede consultarse la publicación Panzós. Testimonio (SEPAZ-COPREDEH-PNR-FAMDEGUA, 2008), los informes Guatemala Nunca Más (ODHAG, 1998) y Guatemala Memoria del Silencio (Comisión para el Esclarecimiento Histórico, 1999), o el trabajo de Victoria Sanford (2009).

Córdoba marchó junto a los mineros (Comisión para el Esclarecimiento Histórico, 1999, pág. 326; T. VI. Anexo I).

También fue asesinado el padre Hermógenes López Coarchita; Albizures señala que López habría denunciado la esterilización de campesinos, así como las violaciones a derechos ambientales cometidas por la Compañía de Aguas, S. A. (2011, pág. 87)

Las movilizaciones populares de finales de 1978 para evitar que se duplicara el precio del transporte urbano de pasajeros, lograron un triunfo sobre la decisión municipal de favorecer a los empresarios transportistas. Sin embargo, también dejó una serie de personas heridas y detenidas en las acciones.

La represión contra el movimiento popular fue incrementando con asesinatos clave, como el de Oliverio Castañeda de León, Secretario General de la Asociación de Estudiantes Universitarios (AEU), el 20 de octubre de 1978, después de haber hecho el discurso de conmemoración de la *Revolución de Octubre*, así como el secuestro y desaparición forzada el 6 de noviembre de 1978 de Antonio Estuardo Ciani García, Secretario de Organización de la AEU, quien sustituyó a Castañeda de León en la dirección de la misma después de su asesinato. Durante 1979 y 1980 se darían una serie de asesinatos y desapariciones de liderazgos estudiantiles y del movimiento popular.

Se reactivaron en esos años los escuadrones de la muerte, como el Ejército Secreto Anticomunista (ESA), la Nueva Organización Anticomunista de Guatemala (NOAG), el Jaguar Justiciero, entre otros, como puede verse en las noticias de prensa de la época.

IV. El acceso a la Universidad

La Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), fundada en 1676²⁴ por el rey Carlos II de España, era la única universidad pública. Tomó su nombre actual en 1944 con el otorgamiento de la autonomía universitaria por parte del Gobierno de la Revolución²⁵, cuando también se fundaron (1945) las facultades de Humanidades, Agronomía, Arquitectura y Ciencias Económicas. Asimismo, se abrió la universidad a las mujeres y a toda la población guatemalteca (Imparcial, 1944, pág. 4).

La educación superior era bastante restringida en la época, porque la mayor parte de las personas, sobre todo de capas medias y pobres, necesitaban trabajar para vivir, lo que dificultaba el ingreso a la Universidad. Cabe mencionar que, a inicios de la década de los años 70 del siglo XX, no existía la cantidad de universidades privadas que hay en la actualidad. La Ley de Universidades Privadas data apenas de 1966. Sin embargo, en 1961 se había creado la Universidad Rafael Landívar; en 1966 se creó la Universidad del Valle de Guatemala, así como la Universidad Mariano Gálvez; en 1971 se creó la Universidad Francisco Marroquín. Sin embargo, pagar estas universidades era imposible para personas de escasos o medianos recursos.

Carlos González Orellana señala que las conquistas y el desarrollo educativo promovido por los gobiernos revolucionarios (1944-1954) fueron truncados con la contrarrevolución de 1954. Asimismo, señala que hubo un fuerte impacto con la Reunión de Punta del Este (1967) en la que se

... pusieron las bases para impulsar diversos programas de desarrollo que, en teoría habrían de sacar a los pueblos más pobres –como el nuestro- de su secular postración y atraso, para uncirlos al carro del desarrollo. Los acuerdos tomados en aquella ocasión tuvieron gran repercusión en la educación, la cual, según las

²⁴ Real y Pontificia Universidad de San Carlos de Borromeo.

²⁵ Durante la Reforma Liberal se fundaron varias escuelas universitarias; para 1907 existían: Derecho, Notariado y Ciencias Políticas y Sociales; Medicina y Farmacia; Comadronas; Ingeniería; y el Instituto Dental; para 1920, se reorganizó la universidad, convirtiendo las escuelas en Facultades, separando Ciencias Médicas y creando Ciencias Naturales y Farmacia.

conclusiones, habría de adecuarse a la nueva dinámica de una sociedad cambiante. (...) La educación, como era de esperarse, recibió un nuevo impulso y se preparó para actuar en una sociedad consumista. (1985, págs. 516-517)

O, como señala más adelante, "dar a la educación un sentido pragmático desde el punto de vista filosófico; y anticomunista desde el punto de vista político." (González Orellana, 1985, pág. 519)

Para 1980, año en que Carlos González Orellana revisó y amplió su obra, se reconocía un 54 % de analfabetismo en la población, no se superaba el 50 % en la cobertura educativa de primaria, pero la educación media logró tener institutos básicos en las 319 cabeceras municipales de la época, así como en algunas aldeas (1985, pág. 521); lamentablemente la cobertura apenas llegaba al 18.9 % en 1980 (González Orellana, 1985, pág. 522).

Rama señala que, a partir de la década de 1980, incrementó la matrícula en la educación superior en América Latina, sobre todo por la definición de un nuevo rol de la educación en los procesos económicos y los requerimientos de los mercados laborales; también señala el incremento de la educación media, aunque en Guatemala no supere el 50 % y en países como Argentina, Chile y Uruguay alcanzan el 70 % (Rama, 2009, pág. 175).

En relación con la matrícula universitaria, se reconoce que cubría un 2.2 % de la población en 1970 y el 4.8 % en 1980. Sin embargo, no se identifica qué porcentaje de esa cobertura pertenece a población femenina (González Orellana, 1985, pág. 522). Según la CEPAL, en la región latinoamericana, "el porcentaje de mujeres jóvenes en la matrícula universitaria aumentó, entre 1970 y 1985, de un 35 a un 45 %", aunque en Guatemala y Colombia las cifras eran menores al 40 %, siendo para 1991 un 28.1 % la

población femenina guatemalteca la que está matriculada en la universidad (Bonder, 1994, pág. 16).

Ana Silvia Monzón plantea que el ingreso de las mujeres a la Universidad marca un hito en la memoria-historia de las mujeres (2005). Hay diversas versiones sobre quién fue la primera mujer universitaria que se graduó. Monzón plantea que Berta Strecker se inscribió posiblemente en 1902 en Medicina; sin embargo, el trato recibido la obligó a abandonar los estudios. Pero también hay que considerar que las primeras mujeres que ingresaron a las aulas universitarias fueron comadronas, aunque no lo hicieron con un grado académico (Borrayo Morales, 2007).

Monzón señala que Olimpia R. Altuve ingresó formalmente en 1919 para ser Química Bióloga; María Isabel Escobar se graduó en 1942 de médica y cirujana; en 1943 Luz Castillo Díaz Ordaz viuda de Villagrán y Graciela Quan se graduaron de abogadas, pero no pudieron ejercer la profesión, porque "como no se reconocía la ciudadanía de las mujeres, no gozaban de derechos cívico-políticos, no tenían "fe pública"." (Monzón, 2005)

Por otro lado, en 1947, Francisca Fernández Hall culminó sus estudios en Ingeniería Civil. Ingresar a la Universidad fue difícil y graduarse lo fue igual, pues fue la primera persona a la que le condicionaron la graduación a imprimir la tesis, retrasándose hasta que obtuviera el dinero necesario (jmorang, 2014).

Fue hasta los años 70 del siglo XX que se graduó la primera mujer indígena, Flora Otzoy, de médica y cirujana, en la Universidad de San Carlos de Guatemala (Monzón, 2005). Si bien es cierto, para entonces ya existían universidades privadas, no eran accesibles económicamente para la mayoría de la población. En esa línea, Patricia Borrayo se

refiere al carácter racista de la institucionalidad pública en Guatemala, cuyas políticas públicas eran consecuentes con esa ideología. De esa cuenta, no solo las mujeres tenían menos acceso a la educación formal, sino las mujeres mayas, garífunas y xinkas lo tenían menos; esto, aunado a la discriminación dentro de las aulas, ya sea por parte de catedráticos o de otros alumnos (2008, págs. 18-22). A las mujeres, en general, se les señalaba que su destino era la atención de la casa y la maternidad, por lo que la educación era necesaria solo para lo básico, hacer cuentas y, eventualmente, leer y escribir para lo que significara la administración del hogar; cuando mucho, una carrera media que permitiera "ayudar" al esposo en el mantenimiento de la familia. Por lo tanto, se desestimulaba el ingreso a la Universidad. (diálogo 1)

Borrayo señala que la Universidad de San Carlos de Guatemala "queda inscrita dentro del modelo patriarcal-racista de la sociedad guatemalteca" (2008, pág. 66), refiriéndose a los años de mitad del Siglo XX, aunque entonces también viviera una crisis de "construcción y continuidad en las redes de pensamiento académico" (2008, pág. 67), señalando que las generaciones de 1970 a 1980 crearon "una conciencia cívica nacional que se proyectó a toda Guatemala a través de los programas del Ejercicio Profesional Supervisado -EPS." (2008, pág. 70).

Cabe señalar que la Universidad de San Carlos de Guatemala fue víctima de la represión estatal que marcó el inicio de dicho siglo con la intervención "violenta y drástica" del dictador Manuel Estrada Cabrera; de la misma forma, la dictadura de Jorge Ubico Castañeda, en los años 30, limitó también las funciones de la universidad nacional (2008, págs. 67-68). Fue hasta la *Revolución de Octubre de 1944* que se otorgó autonomía a la Universidad de San Carlos de Guatemala, a través de decreto No. 12 de la Junta Revolucionaria (integrada por Francisco Javier Arana, Jacobo Árbenz Guzmán y Jorge Toriello) el 1 de diciembre de 1944. Después de la contrarrevolución de 1954, la

Universidad de San Carlos de Guatemala volvería a ser víctima de represión, con la persecución de catedráticos, profesionales, trabajadores y estudiantes, obligando a muchos a huir hacia el exilio o ser asesinados y/o desaparecidos forzosamente; incluso se dio una incursión militar al campus universitario (2008, pág. 93).

4.a. Contexto de la educación media en el marco de la formación normalista

El Instituto Normal Central para Señoritas Belén, fue fundado el 20 de enero de 1875, durante el gobierno de Manuel Lisandro Barillas, con la especialización de formación de maestras de educación primaria urbana, contando con estudios de básico y primaria.

En la capital había otro instituto de señoritas para estudiar magisterio, el Instituto Normal para Señoritas Centro América (INCA), fundado en 1946 y ubicado también en la zona uno de la ciudad. Asimismo, existían el Instituto Normal de Señoritas de Oriente, fundado en 1887 en la cabecera departamental de Chiquimula; y el Instituto Normal de Señoritas de Occidente, fundado en 1880, ubicado en la segunda ciudad más importante del país, la cabecera departamental de Quetzaltenango.

En 1951, durante el gobierno democrático de Juan José Arévalo, se creó el Instituto Normal Mixto "Rafael Aqueche", por el aumento en la demanda de educación, fundamentalmente porque el presidente Arévalo, reconocido humanista, la puso como una de las grandes prioridades del Gobierno de la Revolución.

Para la época, funcionaban otras escuelas normales, como la Escuela de Maestras de Educación para el Hogar "Marian G. Bock" (femenina), la Escuela Normal de Educación Física (mixta), la Escuela de Maestros de Educación Musical "Jesús María Alvarado" (mixta), así como la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media (EFPEM)

en la Universidad de San Carlos de Guatemala (mixta) (González Orellana, 1985, págs. 557-558), y la Escuela Normal para Maestras de Párvulos (femenina).

La orientación en la educación

En 1976 se emitió el Decreto Legislativo 73-76, de 10 de diciembre, que contenía la Ley de Educación Nacional, para "ajustar la educación a las características socio-económicas y técnico-pedagógicas que se habían presentado en los últimos años. La Ley de Educación Nacional lleva implícito un cambio político-educativo que da a la educación un sentido más pragmático y la acerca de manera concreta al proceso de producción." (González Orellana, 1985, pág. 530) Por ello fue que el gobierno creó institutos de educación básica con orientación ocupacional, en 1968 (González Orellana, 1985, pág. 555), así como técnicos y experimentales (González Orellana, 1985, pág. 556) en diversas zonas del país, no solo en la capital²⁶, que pretendían formar mano de obra para la producción; en 1972 se crearon los institutos por cooperativa (Acuerdo Gubernativo de 17 de enero de 1972) para la enseñanza media (González Orellana, 1985, pág. 554).

En 1974 se autorizó el programa de Bachillerato por Madurez, para personas mayores de 25 años, quienes, en dos años, podían cubrir la educación básica y el Bachillerato en Ciencias y Letras.

Para la época funcionaban escuelas e institutos de secundaria con orientación técnica, como la Escuela Nacional de Agricultura (ENA), el Instituto Industrial de Varones, el

²⁶ En la capital, Enrique Gómez Carrillo, Carlos Federico Mora, Carlos Martínez Durán, Simón Bolívar y José Matos Pacheco. En Escuintla, Carlos Samayoa Chinchilla. En Retalhuleu, Carlos Arana Osorio. En Quetzaltenango, Werner Ovalle López. En Puerto Barrios, Izabal, Luis Pasteur. En Chiquimula, David Guerra Guzmán. En Zacapa, José Rodríguez Cerna. En Jutiapa, Efraín Nájera Farfán. En Santa Cruz del Quiché, Fray Francisco Ximénez. En Mazatenango, Suchitepéquez, Julio César Méndez Montenegro.

Instituto Técnico Vocacional "Imrich Fischmann" (masculino), el Instituto Técnico Vocacional "George Kerschensteiner" en Mazatenango, la Escuela de Artes y Oficios Femeniles (que se integró a la Escuela de Educación para el Hogar "Marian G. Bock").

Asimismo, existían institutos de formación comercial, como la Escuela Nacional de Ciencias Comerciales (secretariado y perito contador).

V. El movimiento estudiantil

La participación del movimiento estudiantil en las luchas populares guatemaltecas en todos los períodos de la historia de resistencia, ha sido importante. La juventud siempre jugó un papel relevante en las movilizaciones y demandas populares, incluso sumándose a demandas no gremiales, como los reclamos por mejores condiciones de vida, contra las dictaduras militares, por la democracia, contra el control imperialista, entre otros temas. El movimiento estudiantil comenzó desde inicios del siglo XX, vinculado tanto a demandas gremiales como a movimientos sociales más amplios.

5.a. Antecedentes

5.a.1. Las gestas de 1913

Epaminondas Quintana (1971) relata que en 1908 fue nombrado un nuevo director del Instituto Nacional Central para Varones, el profesor León Comerote, quien orientó la rebeldía estudiantil, dando como consecuencia que, para 1912, el estudiantado se levantara contra la connivencia del gobierno guatemalteco de Manuel Estrada Cabrera facilitando la presencia de un nuevo Embajador de Estados Unidos que supervisaba la construcción del Canal de Panamá. A su paso por Guatemala, el gobierno de Estrada

Cabrera organizó un desfile estudiantil para darle la bienvenida, lo que derivó en abucheo, en el acto público, por parte de los estudiantes del Instituto Central.

Para 1913, habiéndoles cambiado de director, se les pretendió impedir la participación en la Huelga de Dolores²⁷ con presencia policial, lo que desató una refriega en la que salió herido un elemento policial (que falleció posteriormente en el hospital) y detenidos cuatro estudiantes, aunque después la policía entró al Instituto Central a detener a otros estudiantes.

5.a.2. La generación de 1920

Aquellos estudiantes que fueron actores directos de las movilizaciones de 1913, ingresaron a la Universidad de San Carlos de Guatemala en 1918, incorporándose a diversas demandas de estudiantes de la región centroamericana (del Valle Cóbar, 1991, pág. 31).

Esta generación está permeada por los movimientos unionistas para derrocar a Manuel Estrada Cabrera, quien se afianzó en el poder por 22 años; fundaron el Club Unionista de Estudiantes Universitarios el 14 de enero de 1920, que se convertiría en la Asociación de Estudiantes Universitarios (AEU) el 22 de mayo de ese año.

Taracena (1988, pág. 1) señala que hubo influencia de las posiciones anarquistas en los movimientos que orientaron a la generación de 1920 en Guatemala. En 1920 inició lo que se considera la primera etapa del sindicalismo propiamente dicho, que devenía de

²⁷ Celebración universitaria de sorna y crítica a la situación política, económica y social del país, realizada en época de cuaresma, que termina en desfile bufo el viernes previo a Semana Santa, viernes de dolores.

la etapa de las mutualidades²⁸. Los gremios artesanales participaron en la lucha unionista por derrocar a Estrada Cabrera, especialmente los urbanos, quienes “habían tomado conciencia del papel que podían desempeñar sobre el proceso político del país”; hay una ruptura entre líderes de trabajadores con el partido Unionista, cuando este decide apoyar a Carlos Herrera para la presidencia de la República, pues Herrera era un terrateniente, y ya no sentían que el unionismo respondiera a los planteamientos que habían hecho los obreros en la lucha por derrocar a Estrada Cabrera (Witzel de Ciudad, 1991, págs. 119-120. T.I).

El surgimiento del sindicalismo se marca con el cambio de demandas dentro del movimiento de trabajadores; por una parte, surgió un nuevo contingente de asalariados en el sector servicios, especialmente en el área urbana, y dejaron de prevalecer los intereses de los artesanos dueños de los talleres, para levantar la reivindicación del salario y la jornada de ocho horas; esto llevó al desarrollo de la Federación Obrera de Guatemala para la protección legal del Trabajo. (Witzel de Ciudad, 1991, págs. 123-124. T.I)

5.a.3. La Revolución de Octubre de 1944

La juventud estudiosa participó activamente en el movimiento democrático para derrocar a Jorge Ubico en 1944, como se ha documentado en diversos textos²⁹. En 1942 el grupo conocido como “Los Escuilaches” (fundado por Manuel Galich, Mario Méndez Montenegro e Hiram Ordóñez) elaboró un documento que proponía el derrocamiento

²⁸ Asociaciones de ayuda mutua entre trabajadores artesanales, fundamentalmente que trabajan por cuenta propia o tienen pequeños talleres, sobre todo después que desaparecieron los “gremios” que funcionaron durante la colonia. Estas asociaciones no tenían fines reivindicativos.

²⁹ Puede revisarse García Añoveros, J. “El caso Guatemala (junio 1954) La Universidad y el campesinado”, en: Revista Alero No. 28, 3ª época, ene-feb 1978, Guatemala. Galich, M. “Del pánico al ataque”, EDUCA, Guatemala, junio 1977; González Orellana, C. “Historia de la Educación en Guatemala”, Editorial Universitaria, 1987; Guerra Borges, A. “Apuntes para una interpretación de la Revolución Guatemalteca y su derrota en 1954”, en: Centroamérica: una historia sin retoque. IIES-UNAM, marzo 1987.

de Ubico y el fortalecimiento y resurgimiento de los movimientos estudiantiles universitarios, desarrollando acciones durante 1943. El 21 de junio de 1944 emplazaron al gobierno para que aceptara sus planteamientos, respondiendo el gobierno con la suspensión de garantías constitucionales (Estado de Sitio) y persecución de la dirigencia estudiantil, quienes se refugiaron en la Embajada de México. Esto llevó a una huelga estudiantil y el 25 de junio se organizó una gran manifestación para pedir la renuncia de Ubico; el resultado de dicha manifestación es conocido por la represión gubernamental y el asesinato de la maestra María Chinchilla, quien portaba un estandarte³⁰. (del Valle Cobar, 1991, pág. 33)

El movimiento estudiantil, como el resto del movimiento social, tuvo oportunidad de desarrollarse y fortalecer su organización durante los 10 años del gobierno democrático de Juan José Arévalo Bermejo y Jacobo Árbenz Guzmán, habiendo oportunidades para el desarrollo organizativo unitario, no solo en el marco del gobierno democrático, sino con miras a la consolidación de dicha democracia.

La intervención del gobierno estadounidense en la llamada contrarrevolución de 1954 cortó de tajo esa organización, por la persecución de la dirigencia social que llevó al exilio a una buena parte³¹. Esto también derivó de la derogatoria de la Constitución de 1945, así como la emisión de normas como el Estatuto Jurídico de Gobierno (que le daba plenos poderes a la junta de gobierno de facto), la creación del Comité de Defensa Nacional contra el Comunismo y la emisión de la Ley Preventiva Penal contra el

³⁰ De esa cuenta se declaró el 25 de junio como el día del magisterio en Guatemala.

³¹ Los periódicos de la época reportaron que alrededor de 600 personas, entre dirigentes sindicales, funcionarios-as, y liderazgos políticos habían buscado asilo en diversas embajadas; asimismo, reportaban unas 200 personas ejecutadas, muchas de ellas después de haber sido brutalmente torturadas. (Witzel de Ciudad, 1991, pág. 2. T.III)

Comunismo (Witzel de Ciudad, 1991, pág. 3. T.III). El movimiento estudiantil también tuvo que esperar algunos años para volverse a organizar.

5.b. Antecedente inmediato: *marzo y abril de 1962*

Para 1959 se volvieron a ver las primeras movilizaciones de reorganización estudiantil de secundaria contra las arbitrariedades de la ministra de Educación, Julia Quiñonez, logrando su renuncia, surgiendo el Frente Estudiantil de Secundaria (FES) y organizaciones llamadas de *autogobierno*, quienes no solo presentaban sus demandas a las autoridades, sino también organizaban actividades culturales (del Valle Cobar, 1991, pág. 35) (Andrade Roca, 1997, pág. 55).

Para 1960 el FES se transformó en el Frente Unido del Estudiantado Guatemalteco Organizado (FUEGO), que participó en la huelga de los trabajadores del Instituto Guatemalteco de Seguridad Social (IGSS)³² y de la Municipalidad de Guatemala, siendo detenidos varios de sus dirigentes, cuando la policía cercó el Instituto Nacional Central para Varones, deteniendo a 400 estudiantes y rapándoles la cabeza. (del Valle Cobar, 1991, pág. 35)

En marzo de 1962 el movimiento estudiantil denunció el fraude electoral de finales de 1961, rechazando la toma de posesión de los diputados electos de esa manera, movilización a la que se sumó el FUEGO (Asociación de Estudiantes Universitarios, 1977a).

El 4 de marzo estalló una bomba en la sede de la Asociación de Estudiantes Universitarios (AEU) y el 9 de marzo fueron detenidos varios estudiantes; el gobierno decretó Estado de Sitio. En la manifestación del 9 de marzo hubo enfrentamientos entre

³² La seguridad social fue uno de los legados de la *Revolución de Octubre* de 1944.

estudiantes y policías. El gobierno reprimió las movilizaciones en la ciudad capital y en la occidental ciudad de Quetzaltenango, utilizando balas de sal, bombas lacrimógenas y batones.

El 13 de marzo de 1962 fue asesinado Marco Antonio Gutiérrez Flores, estudiante universitario, mientras trataba de impedir que la policía matara a estudiantes de secundaria (del Valle Cobar, 1991, pág. 36). Manuel Andrade Roca señala que la fuerza pública habría atacado a los estudiantes de secundaria frente a la Escuela Nacional de Ciencias Comerciales, donde varios fueron heridos y dos asesinados; esto se conjugó con represión en varias zonas de la ciudad, donde las fuerzas de seguridad atacaron con balas, granadas y bombas, mientras la gente respondía con piedras y agua caliente (1997, pág. 57). "Marzo y abril de 1962 fueron testigos de sangrientos y desiguales enfrentamientos entre los estudiantes, la policía y el ejército." (Ramírez, 2012, pág. 167)

El movimiento estudiantil de 1962 estaba más politizado, demandando la renuncia del entonces presidente Miguel Ydígoras Fuentes, la disolución del Congreso de la República, la derogación de la Constitución de 1956 y volver a la de 1945, libertad de organización y participación, reforma agraria, reforma urbana, entre otras cosas (del Valle Cobar, 1991, pág. 36).

El 12 de abril fueron asesinados cuatro estudiantes, tres universitarios y uno de secundaria³³, lo que condujo a que el Consejo Superior Universitario de la USAC encabezara la movilización social y popular, insistiendo en la demanda de renuncia de

³³ Noel López, Armando Funes y Jorge Galindo, universitarios; Felipe Gutiérrez Lacán, estudiante de Comercio.

Ydígoras, misma que fue acuerpada por varias instituciones guatemaltecas³⁴ (Lemus Mendoza, 1997, pág. 45).

Algunos dirigentes estudiantiles se encontraron totalmente expuestos a la represión y al cierre de las vías políticas para la participación y, como consecuencia, se incorporaron al primer brote guerrillero que había surgido en 1960, como lo relatan diversos relatos publicados por FLACSO y la USAC a 50 años de esa gesta. Entre ellos, destaca la reflexión de Factor Méndez Doninelli sobre que después de las luchas de 1962, “siguieron los primeros años en la Resistencia Urbana, después la fundación de las Fuerzas Armadas Rebeldes (FAR).” (Méndez Doninelli, 2012, pág. 126) Por su parte, Héctor Nuila señala que esas jornadas no fueron aisladas en la historia contemporánea, sino “el punto de encuentro y de coincidencia con otros hechos como lo fue el surgimiento de la Guerrilla de Concuá bajo el mando del coronel Carlos Paz Tejada...” (Nuila Ericastilla, 2012, pág. 144)

El 27 de febrero de 1962 se hizo público el comunicado del Movimiento Revolucionario 13 de noviembre *Quiénes somos, qué queremos y por qué luchamos* (Ramírez, 2012, pág. 104), que presentaba las líneas de lo que sería la nueva línea guerrillera.

Para calmar a la población, el gobierno de Ydígoras anunció el regreso de Juan José Arévalo Bermejo, primer presidente electo durante la *Revolución de Octubre*, aunque fue solo una “treta” que no se concretó³⁵ (Colom Argueta, 1997, pág. 8).

³⁴ Algunas de ellas: Consejo Capitalino, Asociación de locutores y periodistas, Colegios Profesionales, claustros de catedráticos de secundaria, trabajadores de La Gomera, Escuintla, Unión Sindical de Puerto Barrios. (Lemus Mendoza, 1997)

³⁵ Regresó el 29 de marzo de 1963 y el 30 del mismo mes, el alto mando del ejército da golpe de Estado, encabezado por Enrique Peralta Azurdía, ministro de Defensa de Ydígoras, y coroneles como Carlos Manuel Arana Osorio y Miguel Ángel Ponciano. (Colom Argueta, 1997)

El 30 de marzo de 1963, el coronel Enrique Peralta Azurdia dio golpe de Estado a Ydígoras, estableciendo la militarización de la enseñanza, para poder controlar a los estudiantes de secundaria, quienes habían sido los únicos que se lanzaron a la huelga en oposición al golpe militar (Andrade Roca, 1997, pág. 58).

El Proyecto Recuperación de la Memoria Histórica (REMHI) señala que el gobierno de Peralta Azurdia establece que el ejército era la única institución capaz de dominar la vida política del país, situación que se consolidó con la llegada a la presidencia de Carlos Manuel Arana Osorio en 1970 (ODHAG, 1998, pág. 73. T. III).

Chiqui Ramírez (2012, págs. 78, 81, 84, 85, 97), quien participó directamente en esas gestas, señala que el movimiento popular se reorganizaba en 1963, cuando Peralta Azurdia dio el golpe de Estado, así como la participación de estudiantes universitarios y de secundaria en el VIII Festival de la Juventud y los Estudiantes, realizado en Finlandia, lo que les dio la oportunidad de ir a conocer varias ciudades de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Varios de ellos fueron reclutados para el Partido Guatemalteco del Trabajo poco tiempo después, indica. La obra de Miguel Ángel Sandoval *Los Años de la Resistencia* (1997) relata experiencias de la incorporación a la guerrilla de dirigentes que tuvieron que esconderse (clandestinizarse, vivir fuera de los espacios públicos o directamente incorporarse a los frentes guerrilleros) después de la represión del movimiento

Las *Jornadas de marzo y abril de 1962* no lograron el objetivo de la renuncia de Ydígoras, porque se produjo el golpe de Estado de su ministro de Defensa; sin embargo, marcaron un hito para el movimiento popular en la época. Después de la militarización, fuerte represión y expulsión (cancelación de matrícula) de 200 estudiantes, señalados por el gobierno como los “agitadores” del FUEGO, el movimiento estudiantil entró en

impasse, mismo que se interrumpió con una huelga en Chiquimula, por demandas estudiantiles (Andrade Roca, 1997, pág. 58).

Sandoval relata que, hacia 1966 "otra generación de estudiantes, en gesto de rebeldía, hizo piras de fuego con los uniformes militares a que los habían obligado". (1997, pág. 166)

5.c. El movimiento estudiantil de los años 70

El movimiento estudiantil, así como el movimiento popular guatemalteco, se habían comenzado a reorganizar a inicios de esa década, después de un período de represión gubernamental que los diezmó.

Las mujeres han estado presentes en muchos movimientos sociales antidictatoriales y/o promotores de mejoras sociales y respeto a los derechos humanos, aunque no se hayan nominado de tal forma. Puede verse la participación de mujeres en las gestas revolucionarias de 1944 contra la dictadura de Jorge Ubico, así como en los movimientos estudiantiles de *marzo y abril de 1962* contra la dictadura de Miguel Ydígoras Fuentes; aunque es preciso reconocer que en mucha menor cantidad que la participación masculina, pues la participación de las mujeres en los ámbitos públicos, incluso a la fecha, continúa siendo una transgresión a los estándares de género.

Para la década de los años 70, las mujeres jóvenes tenían un relativo acceso a la educación secundaria, especialmente en la ciudad capital y las cabeceras departamentales. Sin embargo, los estudios vocacionales de magisterio para mujeres se concentraban en pocos lugares; por un lado, la ciudad capital, y por otro la ciudad de Quetzaltenango (el Instituto Normal de Señoritas de Occidente) y la ciudad de

Chiquimula (el Instituto Normal de Señoritas de Oriente). En otros departamentos había centros educativos privados que también formaban maestras y maestros.

El Instituto Normal Central para Señoritas Belén está ubicado en la ciudad de Guatemala y recibía estudiantes desde primer grado básico hasta 6º magisterio de educación primaria urbana³⁶. Sin embargo, también cuenta con escuela primaria, que servía para las prácticas docentes, a la cual se llamaba “escuela de aplicación”. No todas las estudiantes de magisterio podían hacer sus prácticas en esta escuela, porque eran muchas más estudiantes que aulas de primaria, por lo que la mayoría eran enviadas a realizarlas en otras escuelas de primaria en la ciudad.

En la época, los institutos que graduaban maestras de educación primaria urbana –en la capital- eran el Instituto Normal Central para Señoritas Belén y el Instituto Normal para Señoritas Centro América (INCA); existía también el Instituto Normal Mixto Rafael Aqueche, que graduaba maestras y maestros de primaria urbana, así como la Escuela Normal Central para Varones, que graduaba maestros. También estaba la Escuela de Maestras para Párvulos, que graduaba maestras de preprimaria; y la Escuela para Maestras de Educación para el Hogar, especializada en ese curso.

Los antecedentes de participación estudiantil en las luchas sociales se proyectaron en la década de los años 70, cuando el movimiento popular se reorganizaba alrededor de sus demandas. En 1967 fueron desmilitarizados los institutos de secundaria, pero habían perdido su asociación estudiantil³⁷; sin embargo empezaron a fundarse organizaciones estudiantiles como la del periódico del Instituto Normal Mixto Rafael

³⁶ La reforma educativa que eliminó la carrera de magisterio llevó a que, en la actualidad, el Instituto cuente con una carrera de Bachillerato en Educación y que, después de graduarse, tengan que continuar estudios universitarios para obtener el título de maestras.

³⁷ La única que persistía era la del Instituto Nacional Central para Varones. (del Valle Cobar, 1991)

Aqueche, o en 1969-1970 las asociaciones estudiantiles en otros institutos como la Escuela Normal Central para Varones, el Instituto Normal para Señoritas Centro América (INCA), el Instituto Normal Central para Señoritas Belén, el Instituto Técnico Vocacional, el Instituto Mixto Nocturno, la Escuela de Artes Plásticas, entre otras, formando una Federación de Periódicos de Enseñanza Media, quienes fueron reprimidos por el gobierno de Arana Osorio. Esto daría lugar, en determinado momento, a conformar la primera Asociación de Estudiantes de Educación Media en 1970 (en la capital) (del Valle Cobar, 1991, págs. 40, 41, 43).

La situación de represión contra el sector estudiantil continuó con la toma de poder del coronel Carlos Manuel Arana Osorio en 1970, quien había sido comandante de la Zona Militar de Zacapa cuando fue desarticulada la guerrilla en esa región, por lo que fue conocido en su oriente natal como "el chacal de oriente", por ser responsable de la muerte de cientos de opositores al régimen político. Como ya se mencionó con anterioridad, durante el gobierno de Arana se consolidó el papel del ejército como rector de la vida política nacional, por lo que se duplicó su presupuesto en 1970 (ODHAG, 1998, pág. 75); Arana tomó posesión el 1 de julio y, para noviembre, ya había decretado el primer estado de sitio que duró un año (ODHAG, 1998, pág. 74).

El 21 de septiembre de 1971 fue asesinado Manuel Cordero Quezada, estudiante de Ciencias Económicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala, después de haber sido detenido por la policía judicial y torturado (Comisión para el Esclarecimiento Histórico, 1999, pág. 360. T. VIII. Anexo II), lo que generó una gran campaña de denuncia del Frente contra la Violencia (ODHAG, 1998, pág. 78. T. III) y un paro general de labores en la USAC, exigiendo el cese del Estado de Sitio que el gobierno de Arana mantuvo durante casi todo su período gubernamental. Esto derivó en la ocupación de la USAC

por parte de 800 elementos del ejército de Guatemala el 27 de noviembre de 1971 (ODHAG, 2004, pág. 49).

La situación económica del país se había agravado para 1973, por lo que el magisterio se lanzó en 1973 y 1974 a dos huelgas generales por demandas laborales, que fueron acuerpadas por el estudiantado, como ya se mencionó anteriormente; de esas jornadas surgieron algunos grupos estudiantiles en educación media³⁸. La huelga de 1973, iniciada por el movimiento magisterial, se convirtió en huelga nacional de trabajadores del Estado el 2 de mayo, durando 75 días (Navas Alvarez, 1979, pág. 60); en ella se desarrolló “un pulso” entre el gobierno y los trabajadores del Estado por inconformidad en el incremento salarial. Como consecuencia y para neutralizar al movimiento magisterial, el gobierno creó la Unión de Maestros de Guatemala (UMAGUA) con carácter progubernamental (Navas Alvarez, 1979, págs. 60-61).

En 1973 también se realizó un movimiento en la Escuela Normal Central para Varones en oposición a la imposición de uniforme escolar. Con el apoyo de la Asociación de Estudiantes Universitarios, se realizó la “Conferencia de Mixco”, que permitió la reunión de dirigentes estudiantiles de varios departamentos del país (Quetzaltenango, Antigua Guatemala, Chiquimula, Jalapa y la capital). (del Valle Cobar, 1991, págs. 47-48)

5.c.1. Algunas jornadas de lucha en los años 70

Aunque ya el movimiento estudiantil había apoyado las huelgas magisteriales de 1972 y 1973, su movilización propia se dio a inicios de 1975, cuando se realizó una huelga

³⁸ En la estructura curricular del sistema educativo guatemalteco de los años 70 y 80 del siglo XX, la educación primaria comprende del 1º al 6º año elemental; la educación media comprende tres años llamados “educación básica” (prevocacional, hasta 1966) y el diversificado, que incluye los estudios de bachillerato (2 años en ciencias y letras y 3 años en bachilleratos técnicos), ciencias comerciales (2 años en secretariado comercial, 3 años en secretariado bilingüe y perito contador), técnicos industriales (2 o 3 años), y magisterio (3 años).

en el Instituto Técnico de Agricultura (ITA - Bárcenas, Villa Nueva) con la demanda de rematriculación de algunos estudiantes que habían sido expulsados por discrepar con las autoridades educativas, lo que movilizó al estudiantado de la capital, llegándose a tomar el Instituto Normal Central para Señoritas Belén como centro de operaciones. Con este movimiento se fundó la Asociación de Estudiantes de Guatemala (de la capital) que coordinaba con los estudiantes de los departamentos que habían participado en la Conferencia de Mixco, y que habían realizado el I Congreso Nacional de Estudiantes de Educación Media -a finales de 1974- con la participación de delegaciones de Quetzaltenango, Antigua Guatemala, Chiquimula, Zacapa, Escuintla y Taxisco, Santa Rosa, fundando la Federación Nacional de Estudiantes de Educación Media (FENEEM), que no logró mantener vida activa, fundamentalmente por las dificultades de comunicación entre la capital y los departamentos (del Valle Cobar, 1991, pág. 49).

En 1976, después del terremoto que asoló a Guatemala, el movimiento estudiantil (universitario y de educación media) se lanzó en jornadas de solidaridad y escombramiento, haciendo trabajo de organización en las comunidades a donde se desplegaron y coordinando con los pobladores, algunos de los cuales se habían organizado para enfrentar el fenómeno natural.

El hecho de que se cambiara la dinámica escolar por minijornadas (de 3.5 horas en vez de las 5.8 horas diarias de estudios), debido a los daños en los edificios educativos, también dio elementos para la denuncia de baja calidad educativa, no solo por la reducción del tiempo, sino por el hacinamiento que se provocaba. Las asociaciones que ya existían fueron yendo a formar asociaciones en otros institutos, y se creó la Coordinadora de Estudiantes de Educación Media (CEEM), que realizó el I Congreso Departamental de Estudiantes de Educación Media (del Valle Cobar, 1991, pág. 51).

En septiembre de 1976 se realizó el II Congreso Nacional de Estudiantes de Educación Media, en el departamento de Jutiapa, con la participación de las asociaciones participantes en 1974; sin embargo, por las mismas dificultades de comunicación, el nuevo esfuerzo no cuajó (del Valle Cobar, 1991, pág. 50).

Cabe mencionar que en 1976 también se organizó el movimiento popular, surgió el Comité Nacional de Unidad Sindical (CNUS), con la participación de la Central Nacional de Trabajadores (CNT), la Federación Autónoma Sindical de Guatemala (FASGUA), la Federación de Trabajadores de Guatemala (FGT), la Federación de Empleados Bancarios y de Seguros (FESEBS), el Sindicato de Medios de Comunicación (SIMCOS), el Sindicato Central de Trabajadores Municipales (SCTM), el Sindicato de Trabajadores del Instituto Guatemalteco de Seguridad Social (STIGSS) y la Coordinadora de Claustros de Educación Media (del Valle Cobar, 1991, pág. 52).

También surgieron otras organizaciones populares nuevas o consolidadas de grupos iniciados por esos años, como el Consejo de Entidades de Trabajadores del Estado (CETE) y el Comité de Unidad Campesina (CUC). La Asociación de Estudiantes Universitarios llamó a la conformación del Frente Nacional contra la Violencia y la Represión, el 14 de junio de ese año (Asociación de Estudiantes Universitarios, 1977b). En ese año se dieron varios hechos represivos, tanto contra estudiantes de secundaria³⁹, como universitarios⁴⁰, así como dirigentes sindicales y populares⁴¹; Amnistía Internacional denunció que, entre 1966 y 1976, se produjeron alrededor de 20,00

³⁹ La detención el 10 de marzo en el asentamiento Niño Dormido, colonia Bethania, de 5 estudiantes de secundaria, una de ellas herida de gravedad (Prensa Libre 11 de marzo de 1976; Gráfico 11 de marzo 1976), y el asesinato de Carlos Eduardo Alvarado Chuga, estudiante de la Escuela de Ciencias Comerciales.

⁴⁰ El 27 de julio murieron Julio Ascoli y Augusto Orozco en un ataque del ejército a una vivienda en Ciudad Satélite, Mixco.

⁴¹ El allanamiento el 25 de junio a la sede de la CNT, donde detuvieron a Ismael Barrios, Adán Estrada y Donald Castillo; asimismo, el atentado contra la vida del dirigente sindical Miguel Ángel Albizures Pedroza.

asesinatos a manos de los “escuadrones de la muerte” y que, cubriéndose en el terremoto de 1976, las fuerzas de seguridad habrían cometido varias ejecuciones extrajudiciales contra opositores políticos (1983).

En 1977 se desarrollaron varias protestas estudiantiles, porque no habían sido reconstruidos los edificios educativos ni se había superado la debilidad docente evidenciada con el terremoto de 1976; entre ellas, hubo protestas del Instituto Normal Central para Señoritas Belén, la Escuela de Comercio, el Instituto Técnico Vocacional, la Escuela Normal Central para Varones, siendo acuerpadas desde la CEEM. También hubo movimientos estudiantiles en los departamentos, como la toma del edificio educativo del Instituto Normal para Varones de Occidente (INVO) (del Valle Cobar, 1991, pág. 54).

Asimismo, a finales de julio fueron detenidos dos estudiantes de 19 años de edad, Aníbal Leonel Caballeros Ramírez, estudiante del Instituto Rafael Aqueche, y Robin Mayro García Dávila, quien recién había egresado de la Escuela de Comercio e ingresado a la Facultad de Agronomía de la Universidad de San Carlos de Guatemala⁴²; el estudiantado de secundaria -con apoyo del estudiantado universitario y sectores populares- se movilizó en su búsqueda y, a los pocos días de su secuestro apareció torturado y asesinado Caballeros (30 de julio); esto motivó que las movilizaciones se dirigieran a rescatar con vida a García, lo que no se logró, pues su cadáver apareció con severas muestras de tortura el 4 de agosto. Sin embargo, estas movilizaciones fortalecieron al movimiento estudiantil en lo que fue conocido como las *Jornadas de Agosto de 1977*, que fueron realmente de lucha por la vida, pues la consigna era: “Queremos a Robin vivo” (Asociación de Estudiantes Universitarios, 1977c). Fueron las

⁴² Los diarios Prensa Libre, Gráfico y La Tarde del 29 de julio de 1977 reportan la detención de ambos estudiantes y de tres sindicalistas, cuyos nombres no se mencionan, pero posteriormente el gobierno reconoció haberlos detenido y los consignó a los tribunales, acusados de hurto (del Valle Cobar, 1991).

primeras grandes movilizaciones convocadas por el estudiantado de secundaria que llegaron a congregarse a unas 25,000 personas, lo que no se había logrado en la época; asimismo, la familia de García Dávila se puso en huelga de hambre y 17 institutos de educación media de la capital se declararon en huelga (del Valle Cobar, 1991, pág. 55), e institutos departamentales, como el INVO en Quetzaltenango y el Centro Universitario de Occidente (CUNOC) se sumaron a las protestas (Asociación de Estudiantes Universitarios, 1977c, pág. 41). Hasta partidos políticos, como la Democracia Cristiana, se pronunciaron condenando los asesinatos (Asociación de Estudiantes Universitarios, 1977c, pág. 27).

El entierro de García Dávila se convirtió en una manifestación de repudio por su asesinato; fue la primera vez que el estudiantado portó claveles rojos, simbolismo que se repetiría en muchas otras actividades y entierros⁴³. Debido a lo que la simbología representa en los movimientos sociales, es importante mencionar que estas jornadas prácticamente instauraron el uso de claveles rojos en las manos de quienes manifestaban, práctica que después se convirtió en un ícono de las movilizaciones populares guatemaltecas, persistiendo a la fecha. El diario el Gráfico llamó al entierro de Robin García Dávila “la marcha de los claveles” (1977).

Para 1977 la Asociación de Estudiantes Universitarios rehabilitó un local conocido como la “Casa del Estudiante”, ubicado en el centro de la ciudad, que se constituyó en apoyo para que se reuniera el estudiantado de educación media, particularmente el organizado en la Coordinadora de Estudiantes de Educación Media (CEEM); asimismo, instalaron una clínica médica, una clínica dental y el bufete popular de la AEU, el cual

⁴³ Cabe mencionar que el 8 de julio había sido asesinado uno de los más grandes abogados laboristas del país, el licenciado Mario López Larrave, cuyo cortejo fúnebre fue acompañado por estudiantes y sindicalistas, como puede verse en los diarios de la época.

comenzó con la asistencia para las familias de las personas detenidas-desaparecidas (ODHAG, 2004, pág. 51).

Los escuadrones de la muerte volvieron a hacer públicas sus amenazas; ese año se divulgaron publicaciones del Ejército Secreto Anticomunista (ESA) y de la Guerrilla Acción Libertadora Guatemalteca Antisalvadoreña (GALGAS), que asesinaba personas salvadoreñas en territorio guatemalteco. Ambos escuadrones de la muerte, eran catalogados como organizaciones ultraderechistas (Proceso, 1977), (De la Cruz, 1986, págs. 51-52).

También en 1977 surgieron varias organizaciones sociales y frentes sindicales, como el Frente de Organizaciones Sindicales de Amatitlán (FOSA), la Federación de Trabajadores de Suroccidente (FETRASO), el Comité de Pobladores, el Comité Projusticia y Paz, el Movimiento Nacional de Pobladores (MONAP), entre otros. Se impulsan movilizaciones como las protestas el 14 de septiembre (marcha de las antorchas), víspera de la celebración de “independencia” del país (del Valle Cobar, 1991, pág. 57).

Otro evento relevante en las movilizaciones populares en las que participó el estudiantado de educación media, fue la conocida *Marcha de los Mineros de Ixtahuacán* o *Marcha de la Dignidad*, en la cual un grupo de trabajadores de Minas de Guatemala, ubicada en San Ildefonso Ixtahuacán (380 Km. de la capital) el 11 de noviembre de 1977 decidió marchar hacia la capital para reclamar por derechos laborales y cesantía fingida de la empresa, llegando a la ciudad el 19 del mismo mes y siendo respaldada y acompañada por casi un millón de personas en el trayecto y a su ingreso a la ciudad (Cáceres, 1990, pág. 35), (De la Cruz, 1986, págs. 51-52), (Inforpress,

1977). Como se mencionó anteriormente, el apoyo y participación en esta marcha significó la condena a muerte para el dirigente sindical Mario (*Wiw*) Mujía Córdoba.

5.c.2. Las jornadas de octubre de 1978 o “5 sí, 10 huelga”

En 1978 también se movilizó el movimiento estudiantil, por demandas netamente estudiantiles que iniciaron con las protestas en enero por la zonificación que el Ministerio de Educación hacía de la matrícula, es decir que condicionaba la inscripción a determinado instituto, según el lugar de vivienda de las personas, lo que fue calificado por el ministerio como “mano revolucionaria”, como reportan los diarios de la época⁴⁴; cabe mencionar que el ministerio tuvo que dar marcha atrás en la medida administrativa que intentaba desmovilizar al movimiento estudiantil frente a las acciones de protesta (del Valle Cobar, 1991, págs. 57-58).

Ese año surgió a luz pública una organización estudiantil que aglutinaba a sectores universitarios y de educación media en su seno, y que se denominó Frente Estudiantil Revolucionario Robin García (FERG), aunque había venido formándose desde después del terremoto de 1976; hicieron pública su existencia en la manifestación de conmemoración del primer aniversario del asesinato de Robin García Dávila (del Valle Cobar, 1991, págs. 66-67).

Las demandas magisteriales y de otros empleados públicos por incrementos salariales fueron apoyadas también por el movimiento estudiantil de educación media, que tomó varios institutos para solidarizarse con la demanda. Esto se combinó con movimientos estudiantiles en la capital y Quetzaltenango (la segunda ciudad del país) por demandas de infraestructura y docentes, así como denunciando la detención ilegal del estudiante del Instituto Técnico Vocacional, Jesús Vivar (del Valle Cobar, 1991, pág. 58).

⁴⁴ Especialmente Prensa Libre y El Gráfico.

El 4 de agosto de 1978 se realizó una manifestación para conmemorar el aniversario del apareamiento del cadáver de Robin García, saliendo de la municipalidad capitalina como era costumbre, para dirigirse hacia el parque central / Palacio Nacional. Después de muchos años, el gobierno ordenó al Pelotón Modelo de la Policía Nacional que reprimiera la manifestación, por no contar con "permiso"; estos lanzaron bombas lacrimógenas contra quienes manifestaban, cuando apenas comenzaban a caminar, lo que provocó que varias personas resultaran afectadas por los gases, la manifestación se dispersara, y algunas personas resultaran heridas en el zafarrancho (diálogo 1).

En septiembre se realizaron varios movimientos estudiantiles de educación media, tanto en apoyo a los estudiantes del Instituto Técnico de Agricultura, como en contra de las celebraciones de la "independencia" (15 de septiembre) (diálogo 1).

Para septiembre y octubre, junto al movimiento popular, el estudiantado se movilizó en oposición al incremento al precio del transporte urbano⁴⁵, pues el gobierno anunció duplicar el precio (de 5 a 10 centavos de quetzal), lo que representaba un golpe al bolsillo de las familias más pobres y las capas medias. Las conocidas Jornadas de Octubre movilizaron al estudiantado, al movimiento popular⁴⁶ y hasta a amas de casa no organizadas.

Según reportan los diarios de la época, el 28 de septiembre el gobierno local (Municipalidad de Guatemala) autorizó el incremento de precios, lo que generó las

⁴⁵ Controlado entonces solo por el sector privado, aunque el Estado les proveía (y a la fecha provee) un subsidio anual destinado al mejoramiento del servicio.

⁴⁶ La Federación Nacional de Obreros del Transporte (FENOT) hizo propuestas de intervención gubernamental a las empresas privadas, denunciando que los empresarios escondían los autobuses para presionar por el incremento de precios.

protestas en todos los sectores, realizándose manifestaciones, paros de labores, búsqueda de diálogo con la presidencia de la República⁴⁷, hasta llegar a una huelga general, a la cual el gobierno respondió poniendo en alerta al Pelotón Modelo de la Policía Nacional, deteniendo a varios dirigentes y manifestantes, así como reprimiendo las movilizaciones y agrediendo a periodistas que cubrían las noticias. Para el 3 de octubre, el diario El Gráfico daba cuenta de 100 heridos de bala, 1,500 bombas lacrimógenas lanzadas por la policía, así como la interrupción de servicios públicos. (del Valle Cobar, 1991, pág. 63)

Se dieron movilizaciones en los barrios más populares de la ciudad, a los cuales la policía entró "a balazos" para dispersar a las personas congregadas (del Valle Cobar, 1991, págs. 63-64). El Ministerio de Educación clausuró el ciclo escolar anticipadamente para desmovilizar al estudiantado; las movilizaciones se extendieron a otras ciudades del país donde también se incrementó el precio del transporte, como Quetzaltenango.

Finalmente, el incremento al precio del transporte que había entrado en vigor el 30 de septiembre, fue revocado el 7 de octubre por el Consejo Municipal y fueron liberadas las personas que habían sido detenidas en las movilizaciones sociales. Durante las jornadas populares, se considera que hubo alrededor de 40 personas fallecidas (ODHAG, 2004, pág. 53).

Casi inmediatamente, el Ejército Secreto Anticomunista (ESA) publicó una lista de personas a las que amenazaba de muerte, entre las que se contaban los más visibles líderes sociales, estudiantiles, sindicales y populares (diálogo 1).

⁴⁷ La Universidad de San Carlos de Guatemala propuso la nacionalización (estatización) del transporte urbano de pasajeros, propuesta que no tuvo eco en las autoridades.

La conmemoración de la *Revolución de Octubre* se realiza anualmente con una manifestación de todos los sectores sociales. En 1978 dicha marcha iba llena de triunfalismo por los hechos recientes contra el incremento del precio del transporte.

Generalmente, al finalizar la manifestación se realiza un mitin en la concha acústica del Parque Centenario, vecino al Parque Central de la capital. El 20 de octubre de 1978 participaron diversos dirigentes estudiantiles y populares, entre ellos el secretario general de la Asociación de Estudiantes Universitarios, Oliverio Castañeda de León, quien también aparecía en la lista del ESA, y quien había percibido vigilancia en sus movimientos, desde hacía un tiempo (Sáenz de Tejada, 2011, págs. 216-217). Al salir del mitin y terminar el evento, el líder estudiantil fue perseguido por vehículos sin placas y, hombres fuertemente armados, vestidos de particular, lo ametrallaron a escasos 100 metros del Palacio Nacional, incluso bajándose del vehículo para darle el “tiro de gracia” y asegurar su muerte.

Pocos días después de su asesinato, fue detenido-desaparecido Antonio Estuardo Ciani García, secretario de organización de la AEU y quien había sustituido a Castañeda de León en la dirección de la asociación. Cabe mencionar que Ciani García era estudiante de derecho y, como tal, era el asesor del Comité de Familiares de Desaparecidos que la AEU apoyaba. No es casual que las fuerzas oscurantistas decidieran desaparecerlo, como ejecutaron públicamente a Castañeda de León, quien era una figura públicamente reconocida.

Ante el inicio de las ejecuciones por parte del ESA, algunos de los dirigentes señalados en la lista tuvieron que partir al exilio o adoptar vidas clandestinas para salvar su integridad (diálogo 1).

El ataque a la dirigencia estudiantil universitaria también tuvo repercusiones en el movimiento de secundaria, provocando desmovilización temporal, por el temor de que sucediera algo similar a lo que había pasado con la dirigencia universitaria (diálogo 1). Sin embargo, en 1978 se graduó un buen grupo de dirigentes estudiantiles de secundaria y, para 1979, varios de ellos ingresaron a estudiar a la USAC, integrándose inmediatamente a las asociaciones y grupos estudiantiles. Después de que la AEU fue diezmada, se promovió un proceso de reforma que llevó a desaparecer la figura de Secretariado y convertirla en Coordinadora Ejecutiva; de esta manera se podía tener un grupo conductor que pudiera no ser individualizado, para no arriesgar su vida. La nueva Coordinadora Ejecutiva contó con la participación de líderes estudiantiles de secundaria que se habían incorporado a la USAC (diálogo 1).

Sin embargo, el régimen represivo ya tenía decidida la eliminación del movimiento estudiantil, pues consideraba que la USAC era "semillero de guerrilleros". Se calcula que en 1979 hubo 1,371 asesinatos y secuestros políticos, mientras para 1980 serían 2,264 casos y para 1981 serían 3,426 (ODHAG, 2004, pág. 55).

5.d. Los años 80: continuidad de las luchas de los años 70 y recrudecimiento de la represión

El asesinato del máximo dirigente estudiantil universitario se conjugó con la persecución y amenaza a otros dirigentes, tanto estudiantiles (universitarios y de secundaria), como sindicales y populares.

Si bien es cierto, para el inicio de la década de los años 80, el movimiento estudiantil se movilizó en repudio a la represión de que estaba siendo objeto el movimiento popular, también es cierto que la escalada represiva que había incrementado a partir del asesinato del secretario general de la Asociación de Estudiantes Universitarios, lo

que había obligado a varios dirigentes a salir del país, a esconderse, o incluso a integrarse a la lucha armada, en búsqueda de garantizar sus vidas.

Si se revisan los periódicos de la época, puede verse el enorme índice de violaciones a los derechos humanos que sufrió el pueblo de Guatemala y, en particular, sus movimientos organizados.

Desde enero de 1980 comenzaron los allanamientos a locales universitarios, en los que se quemaron archivos y bienes; asimismo, se dieron ataques, persecuciones y asesinatos de estudiantes y trabajadores universitarios en los centros departamentales.

El 31 de enero de 1980 las fuerzas de seguridad del país cometieron la masacre de la Embajada de España, en la que murieron 37 personas, entre las que se contaban estudiantes de secundaria y universitarios que acompañaban a los campesinos del norte de Quiché, quienes la habían ocupado con la esperanza de que esa medida de presión obligara al gobierno a poner atención a sus demandas, ya que estar en una embajada podría permitirles que todo el mundo supiera que eran reprimidos en sus pueblos y que el Ejército de Guatemala era el responsable de las matanzas. Los campesinos habían recorrido varias instancias en la capital, pero ninguna institución había atendido sus peticiones; incluso señalaron no haber sido atendidos en el Congreso de la República, a donde no se les dejó ingresar. Ni los medios de comunicación se atrevieron a publicar las denuncias, según lo relata la Comisión para el Esclarecimiento Histórico (Comisión para el Esclarecimiento Histórico, 1999, págs. 152 Cap2, 189-190 Cap1).

Hay diversas versiones sobre cómo se desarrollaron los acontecimientos, pero todas confluyen en que el embajador español, Máximo Cajal y López⁴⁸, intentó mediar con el gobierno guatemalteco, especialmente para que las fuerzas de seguridad no intentaran ingresar y evitar cualquier hecho fatal. Las llamadas del embajador no fueron atendidas; finalmente respondió el viceministro de relaciones exteriores (Comisión para el Esclarecimiento Histórico, 1999, págs. 163-181 T.VI Anexo I). Un grupo numeroso de las fuerzas de seguridad irrumpió en la embajada, rompiendo puertas y ventanas, fuertemente armados, como puede verse en los medios de comunicación del 1 de febrero⁴⁹.

El gobierno no dudó en incendiar la sede diplomática, a pesar de haber reconocidas personalidades políticas y diplomáticas en su interior, quienes también fueron asesinadas. Se encontraban ahí personal de la misión diplomática, así como el excanciller Adolfo Molina Orantes y el ex vicepresidente Eduardo Cáceres Lenhoff; también se encontraba el catedrático universitario Mario Aguirre Godoy, quien logró salir antes que se produjera el incendio. Cabe mencionar que no se permitió actuar a los bomberos para extinguir el fuego, según declaraciones de la época. El hecho provocó la ruptura de relaciones diplomáticas entre España y Guatemala, mismas que duraron varios años⁵⁰.

La Comisión para el Esclarecimiento Histórico (caso ilustrativo No 79) determinó con sus investigaciones que el incendio fue provocado por fósforo blanco, lanzado por las

⁴⁸ Máximo Cajal escribió un libro testimonial (2000). La periodista Soledad Cano (1980) relató los hechos de la represión y la quema de la embajada a partir de diversidad de entrevistas realizadas.

⁴⁹ Por ejemplo: <https://www.prensalibre.com/hemeroteca/quema-de-la-embajada-de-espaa-en-guatemala-1980/>,

⁵⁰ Según El País, se reanudaron en septiembre de 1984, cuando ya se estaban dando las negociaciones de paz para poner fin al conflicto armado en Guatemala. Ver: https://elpais.com/diario/1984/09/19/espana/464392814_850215.html.

fuerzas de seguridad, y no por las “bombas molotov” que presuntamente llevaban los campesinos; la conclusión deriva de que un médico que participó en la autopsia indicó que “por la forma en que habían sido quemados y por la forma en que habían quedado los cuerpos, solo lo produce el fósforo blanco.” (Comisión para el Esclarecimiento Histórico, 1999, pág. 173 T.VI)

Como fue señalado en *Guatemala Nunca Más* (ODHAG, 1998, págs. 95-99), la quema de la Embajada de España marcó el inicio de una escalada de masiva represión ejecutada por el Ejército en las zonas rurales, que ya había sido inaugurada con la masacre de Panzós en mayo de 1978, y cuya continuidad constituyó el genocidio guatemalteco que también fue documentado por la Comisión para el Esclarecimiento Histórico.

Durante el entierro de las personas masacradas, el 2 de febrero, fue asesinado el presidente de la asociación de estudiantes de medicina, Gustavo Adolfo Hernández (Pipirino), y un estudiante de derecho, Jesús España Valle, al tiempo que secuestraban a dos estudiantes más, entre ellos Liliana Negreros, cuyo cadáver apareció el 20 de marzo (FERG, 1980, pág. 51).

En marzo fueron secuestrados, torturados y asesinados varios estudiantes y profesores universitarios, entre ellos Alejandro Cotí, Jorge Jiménez Cajas, Oscar García, Julio César del Valle Cobar, Marco Tulio Pereira Vásquez, Iván Alfonso Bravo Soto, Hugo Rolando Melgar, Roberto Sisniega Méndez, Julio Alfonso Figueroa.

El resto de 1980 presentó esta misma dinámica, pues la política terrorista de Estado superó todos los récords anteriores de represión de los regímenes militares que gobernaron Guatemala. En los periódicos de la época y publicaciones relacionadas,

puede verse que cientos de jóvenes y adultos, hombres y mujeres, estudiantes, obreros, campesinos, pobladores, profesionales, docentes, entre otros, fueron detenidos desaparecidos, ejecutados extrajudicialmente, perseguidos, torturados, obligados al exilio. (Grupo Hacer 25 años, 2005, pág. introducción)

El cierre de los espacios políticos fue dando paso a formas más confrontativas de lucha, como había sucedido en 1954 y a finales de 1960. Se mantuvieron las movilizaciones y manifestaciones de protesta y demandas populares, pero también se intensificó la detención-desaparición de líderes y activistas. La USAC fue acusada de ser "reducto y semillero de guerrilleros", siendo protagonista de la lucha antiimperialista y antimilitarista. Profesionales valiosos dieron su vida en ello. (Grupo Hacer 25 años, 2005, pág. introducción)

El 1 de mayo de 1980, después de terminar la marcha sindical por el día del trabajo, fue asesinado el estudiante de psicología Rafael Urcuyo y fueron detenidas-secuestradas varias personas, pues aparecieron 28 cadáveres dos días después; en su momento se denunciaba que habían desaparecido 31 (Grupo Hacer 25 años, 2005, pág. 1 mayo).

El 14 de julio un grupo de hombres armados pasó frente a la parada de buses de la entrada de la USAC, ametrallando a las personas que se encontraban ahí, mayoritariamente estudiantes, provocando la muerte de 8 y resultando 40 personas heridas (Grupo Hacer 25 años, 2005, pág. 14 julio).

Cabe mencionar que, para la década de los años 80, se comenzaron a incrementar las masacres de población civil en el campo, las que durante 1982 y 1983 serían implementadas dentro de la política de tierra arrasada que impulsó el gobierno de facto

del general José Efraín Ríos Montt, quien el 23 de marzo de 1982 dio golpe de Estado al general Romeo Lucas García.

Es importante identificar que 1979-1981 fueron años de descabezamiento de la resistencia del movimiento popular, obrero, campesino, sindical, estudiantil, pues una vez descabezados estos movimientos, el ejército podía desarrollar exitosamente la represión en el área rural, a través de su política de tierra arrasada⁵¹.

Los siguientes años también tuvieron altos índices de asesinatos y detenciones-desapariciones de personas del movimiento estudiantil y popular. Entre febrero y mayo de 1984 fue secuestrado el grupo que dirigía la Asociación de Estudiantes Universitarios "Oliverio Castañeda de León" (durante el gobierno de facto del general Humberto Mejía Víctores), ninguna persona ha sido encontrada después de esos hechos. De la lucha por encontrar viva a la dirigencia de AEU surgió el Grupo de Apoyo Mutuo (GAM), promovido por mujeres universitarias cuyas parejas eran dirigentes detenidos-desaparecidos. Es importante destacar el surgimiento del GAM, porque fue la primera organización que marcó el retorno del movimiento social.

Durante 1985 continuó la ola represiva contra el estudiantado, fundamentalmente universitario. Aquí es importante señalar que inició el proceso de transición "a la democracia", con la celebración de elecciones "libres" y la llegada de un civil a la presidencia, Marco Vinicio Cerezo Arévalo. Sin embargo, también debe señalarse que, durante su gobierno, fueron asesinadas y/o desaparecidas varias personas vinculadas al movimiento estudiantil y popular, como: 1986: Edgar Antonio Reyes (21 enero), Celfa

⁵¹ El libro de Mario Payeras, *El Trueno en la Ciudad* (1987), describe elementos de la resistencia urbana, pero también de cómo se desarrolló la represión en la ciudad, abriendo la puerta a las masacres en el campo.

Almeda García Farfán (7 abril), María Elena Rodas Orellana ((12 mayo), Edwin Antonio Soto Morales (21 agosto), Federico Barrios de León (12 octubre); 1987: Lizbeth Alfaro Marroquín (22 enero), Edgar Arana Castillo (19 marzo⁵²), Edgar Salvador Asencio Nájera (16 abril), Francisco Javier Arévalo Escobar (24 julio), Danilo Sergio Alvarado Mejía (12 octubre), René Haroldo Leiva Caxaj (14 octubre); 1988: Ana Elizabeth Paniagua Morales (9 febrero)⁵³, José Albino Grijalva Estévez (16 febrero)⁵⁴, Erick Leonardo Chinchilla (27 febrero), Carlos René Castellanos Polanco (15 mayo), Adrián Guerra Roca (22 julio), Mynor Waldemar López Catalán (8 septiembre), Fernando Antonio Castellón Morales (16 noviembre) (Kobrak, 1999, págs. 135-137), Asimismo, es la época cuando surgió la temida "panel blanca", vehículo desde el cual se realizaron una serie de secuestros y desapariciones (ODHAG, 2004, págs. 62-63), entre ellos los de la estudiante Ana Elizabeth Paniagua Morales y el estudiante José Albino Grijalva Estévez.

En 1988, los llamados "oficiales de la montaña", un grupo de militares que había acompañado a Efraín Ríos Montt cuando dio su golpe de Estado, pretendieron hacerlo de nuevo contra el gobierno civil. El movimiento popular, y también el movimiento estudiantil, respondieron con manifestaciones. Esto llevó a que el Ejército Secreto Anticomunista (ESA) volviera a amenazar estudiantes, emitiendo una lista de 60 nombres de dirigentes. En julio secuestraron a un dirigente estudiantil, Adrián Guerra Roca, quien apareció dos días después asesinado y con señales de tortura; ese mismo

⁵² Americas Watch señala que Arana Castillo es de los primeros profesionales exiliados que fueron asesinados a su retorno a Guatemala (Kobrak, 1999).

⁵³ Paniagua había sido detenida en 1983 junto con su esposo, quien quedó desaparecido; su cuñada estuvo detenida por 6 meses, mientras era torturada; en 1986, Paniagua recibió amenazas anónimas; en 1987 fue detenida y se le mantuvo incomunicada por 18 días. Pidió asilo y, al momento de su detención en 1988, no sabía que la Embajada de Canadá se lo había aprobado. Su cuerpo nunca apareció (Kobrak, 1999, pág. 137).

⁵⁴ Grijalva había vivido en el exilio y había regresado en 1986 bajo la garantía que ofreció el gobierno de Vinicio Cerezo (Kobrak, 1999, pág. 137).

día logró escapar del intento de secuestro Oscar Monterroso; ambos eran miembros de la AEU y habían sido amenazados por el ESA (ODHAG, 2004, págs. 63-64).

Esta situación se repitió con el grupo que dirigió la AEU en agosto-septiembre de 1989 (durante el gobierno civil de Vinicio Cerezo Arévalo) (Comisión para el Esclarecimiento Histórico, 1999, pág. 443. Cap2), empezando con la detonación de bombas panfleteras en la USAC, en las que se conminaba a la dirigencia a “dejar su intervención subversiva”, mencionando los nombres de cada dirigente; las amenazas iban firmadas por los escuadrones de la muerte “Jaguar Justiciero” y “La Dolorosa”.

Las y los estudiantes detenidos, torturados y asesinados son: Silvia María Azurdia Utrera, Víctor Hugo Rodríguez Jaramillo, Carlos Leonel Chutá Camey, Carlos Humberto Cabrera, Eduardo Antonio López Valencia; los estudiantes que permanecen desaparecidos a la fecha eran: Iván Ernesto González Fuentes, Carlos Ernesto Contreras Conde, Hugo Leonel Gramajo, Mario Arturo de León y Aaron Ochoa. Esta dirigencia había apoyado la huelga magisterial que duró meses (ODHAG, 2004, pág. 64) (Kobrak, 1999, págs. 137-139). El resto de integrantes de la AEU tuvo que irse al exilio para salvar sus vidas.

En 1990, último año del gobierno civil, continuó la matanza y desaparición de estudiantes y dirigentes, como el caso de Denis Benjamín Díaz Arévalo (27 febrero), Juan Gustavo Herrera González, Fernando Rivera Ortiz y Oscar Emilio Echeverría (26 marzo), Diego Velásquez Ac (6 abril), Víctor Humberto Velásquez Cifuentes (24 abril), Carlos Enrique Álvarez (20 junio), Jorge Ariel Castro Carrillo (1 octubre), Carlos Enrique Lemus Orellana (2 octubre) y Omar Díaz López (22 noviembre). (Kobrak, 1999, págs. 139-140)

VI. Las demandas del movimiento estudiantil guatemalteco

En las diversas movilizaciones, se descubren variedad de demandas del movimiento estudiantil de educación media, entre las cuales había demandas académicas: infraestructura (más edificios, escritorios, buenas condiciones de infraestructura), docencia (más y mejores docentes, contenidos educativos acordes a las necesidades del país, educación para la vida y la construcción de la democracia), mayor acceso a la educación y ampliación de matrícula escolar (no expulsión de estudiantes que participaban en política estudiantil, oposición a la sectorización de centros educativos en relación con zonas de vivienda); asimismo, había demandas recreativas, para el impulso al deporte y la cultura (diálogo 1).

Pero las demandas del movimiento estudiantil no se limitaban al ámbito de la educación. Entre las demandas de cobertura nacional, se encontraban el apoyo al movimiento popular y sus luchas (haciendo frentes comunes con el Comité Nacional de Unidad Sindical –CNUS-, el Consejo de Entidades de Trabajadores del Estado –CETE-, y el Frente Democrático contra la Represión -FDCR), así como defensa de los derechos humanos, defensa de la soberanía e independencia nacional (acuerpando la lucha antiimperialista dirigida principalmente desde la Universidad de San Carlos de Guatemala contra el saqueo y expoliación de recursos naturales por parte de grandes transnacionales), así como promoviendo la solidaridad internacional y recaudando fondos (especialmente con la Revolución Sandinista en Nicaragua y la lucha popular y revolucionaria en El Salvador). (del Valle Cobar, 1991, págs. 69-70)

Capítulo Cuatro. Análisis de las experiencias

En este capítulo se presenta el resultado del análisis de los diálogos realizados con las sujetas de estudio, interpretados a la luz de la metodología y la teoría trabajadas para este estudio. Se organiza a través de las categorías de análisis que fueron definidas: identidades, participación y construcción de ciudadanía, y proyectos de vida.

Por tratarse de una interacción dinámica con las sujetas de estudio, las entrevistas a profundidad no se nombran como tales, sino como "diálogos". Asimismo, no todas las sujetas de estudio estuvieron anuentes a hacer públicos sus nombres, por lo que los diálogos se identifican con números, sin que esto signifique que se cosifica a las sujetas.

I. Las sujetas de estudio

Las sujetas de este estudio son mujeres que, en los años 70 del siglo XX, estudiaron en el Instituto Normal Central para Señoritas Belén y, en un momento determinado, decidieron participar en el movimiento estudiantil. Algunas de ellas se involucraron en la Asociación de Estudiantes Belemitas, como colaboradoras o en la junta directiva, otras también se involucraron en la Asociación de Estudiantes de Guatemala, la Federación Nacional de Estudiantes de Educación Media, o la Coordinadora de Estudiantes de Educación Media, que fueron los espacios de coordinación entre asociaciones.

Unas trascendieron su participación en el movimiento estudiantil universitario o en el movimiento magisterial, cuando se graduaron de maestras, otras se involucraron con una participación en el movimiento revolucionario de esa época. Sin embargo, todas

ellas continúan a la fecha, con alguna forma de participación o de acción social, desde sus profesiones, desde sus empleos, desde su labor humana en la familia.

Todas ellas reflexionaron sobre sus identidades, sobre su participación, sobre sus proyectos de vida, recordando la decisión de haberse involucrado en el movimiento estudiantil, y haciendo un recorrido por sus propias vidas. Varias de ellas expresaron que era la primera vez que hacían esas reflexiones.

II. Construcción de genealogía

En esta investigación se identifica la relación que establecieron entre sí las diversas mujeres jóvenes que se decidieron a participar en el movimiento estudiantil, pero también los lazos que establecieron con las jóvenes que se iban graduando de maestras y con las propias maestras que eran docentes en el Instituto Normal Central para Señoritas Belén, que habían participado en los años inmediatos previos a la formación de la asociación de estudiantes. Asimismo, las relaciones con otras mujeres jóvenes de otros institutos públicos que también participaban en el movimiento estudiantil.

Otro grupo de mujeres parte de esta femealogía son las que habían participado en las luchas sociales previamente en Guatemala, como las que encabezaron las protestas de 1944, o las estudiantes de las *Jornadas de Marzo y Abril de 1962*. Algunas de las madres de estas estudiantes sujetas de este estudio, tenían referentes cercanos o lejanos en las gestas revolucionarias del 44.

Muchas de las jóvenes también traían vínculos de participación de sus madres (y, en algunos casos, padres), ya sea en el movimiento social o revolucionario; el ejemplo de sus esfuerzos de vida, como el caso de las mujeres que tuvieron que sacar adelante a

sus hijas sin presencia del padre, o los ejemplos de sus propias vidas de mujeres relativamente independientes, adelantadas a su época de sumisión femenina casi obligada.

III. Hallazgos a partir de las categorías de análisis propuestas

Para esta investigación se trabajó con tres categorías de análisis: las identidades, la participación y construcción de ciudadanía, y los proyectos de vida. La experiencia de las sujetas del estudio en los tres temas fue diversa, encontrándose elementos comunes entre ellas.

3.a. Identidades

Como fue señalado en el presente trabajo, la identidad es “un sentimiento de mismidad y continuidad que experimenta un individuo en cuanto tal”, es decir “la percepción que tiene una persona sobre sí misma”, lo que significa una autorreflexión y toma de conciencia, pero también sentirse parte de un grupo. (Mercado Maldonado & Hernández Oliva, 2010, pág. 232) Es decir que se construye identidad individual y colectiva, en la interacción humana, desde la familia, la comunidad, etc., lo que incluye la escuela.

En términos de colectividad, Touraine y Melucci la conciben como “el componente que articula y da consistencia a los movimientos sociales”, porque se da en su proceso de interacción social como parte de ese colectivo (Mercado Maldonado & Hernández Oliva, 2010, pág. 232). Esto converge con la visión de Tajfel sobre el vínculo psicológico de la persona con el grupo al que se siente pertenecer (Mercado Maldonado & Hernández Oliva, 2010, págs. 232, 239), es decir, la identidad colectiva.

Por su parte, en cuanto al racismo y discriminación endémicos en Guatemala, Borrayo explica que "La configuración dicotómica indio-ladino se constituyó como una forma racista de visualizar la realidad étnica del país. Si bien, esta dualidad tiene su origen desde el mismo período colonial, es hasta el siglo XIX con el proceso de la "*revolución liberal*" -1871- que se asientan las bases para crear un imaginario diferenciado y excluyente..." (2008, pág. 18).

En ese sentido, tomamos como identidad colectiva la construcción sociocultural que se da en la interacción social (proceso de socialización), la cual parte de la autopercepción o definición que las personas hacen de sí mismas en función de un grupo o colectivo, sobre la base de atributos o rasgos distintivos, y que se expresa también diferenciándoles de otros grupos.

Asimismo, consideramos que no existe una sola identidad para cada persona. En el caso de las sujetas de este estudio, hay diversidad de identidades que van convergiendo en esos años. Casi todas convergen en edad, porque eran adolescentes; apenas una de ellas tendría un par de años más que, en esa faja etaria (entre 13 y 18 años), no implica mucha diferencia; intentamos no meternos en el estrecho margen de las categorías oficiales de cuando se deja de ser niña para convertirse en adolescente, a partir de un número de años, sino considerando que todas ellas pertenecen a una misma generación. Todas convergen en su identidad de ser mujeres, por el sexo asignado al nacer.

Desde un enfoque interseccional y feminista, consideramos las identidades de género, etnia, clase y edad, alrededor de las cuales se van desarrollando otros elementos identitarios de las sujetas de estudio.

3.a.1. Identidad de género

Las entrevistadas indicaron que, en la época, no se cuestionaban su ser mujeres o su lugar en el mundo, la sociedad o la familia. No había una fuerte conciencia de género, pese a que en el mundo el movimiento de mujeres y el feminismo ya avanzaban; la mayoría había crecido en espacios donde se compartía con hombres (hermanos fundamentalmente). Una de las entrevistadas, recuerda que “no era tema hablar de la discriminación de género en Guate, pero yo venía de otro lado y, cuando decía algo al respecto, me decían... «tenés que acostumbrarte, así somos los chapines», lo cual me hacía discutir mucho al respecto y tenía fama de «feminista-roja» (diálogo 6).

Como parte de los estereotipos de género, en la sociedad patriarcal son los hombres (especialmente padres) los que deciden sobre la vida de las hijas adolescentes. Sin embargo, varias de las entrevistadas plantearon que ellas eran quienes decidían qué querían hacer en el tiempo libre; en algunos casos, las decisiones fueron tomadas por el padre, la madre o ambos, especialmente en relación con estudiar cosas que podían beneficiarles en el futuro, como estudiar inglés. Una de las entrevistadas fue enfática en señalar que todo lo decidía el padre y, en algunas ocasiones, con participación de la madre.

Aunque la conciencia de género no estaba desarrollada en las estudiantes, algunas de ellas plantearon que, antes de comenzar la participación política, no se había cuestionado que tenía derechos, derecho a decidir, derecho a participar, derecho a no querer hacer algo impuesto, entre otros temas, sobre todo cuando se presentaban los discursos de que “las mujeres no tienen nada que hacer en la calle”, pero a los hombres de la casa (hermanos) sí se les permitía, y ni siquiera tenían que “pedir permiso” (diálogo 1).

En otros casos, las estudiantes tomaron sus propias decisiones, pese a lo que sus padres o sus madres dijeran, aunque ello tuvo algunas consecuencias de regaños y castigos en casa, formas de violencia patriarcal que pretenden afianzar quién es el que manda en la familia. Esto se dio fundamentalmente a partir de que se involucraron en el movimiento estudiantil.

Por otro lado, estudiar en un instituto femenino hacía que las relaciones con estudiantes hombres no se dieran directamente en el espacio educativo. Incluso la presencia de maestros era menor a la de maestras. Esto daba la ventaja, según unas entrevistadas, de que no había que “pelear liderazgos” con ellos, sino se pudo ir construyendo el liderazgo propio, con autonomía y seguridad, sintiéndose iguales con los hombres cuando se compartieron espacios en el movimiento estudiantil, bajo un sentimiento de que “no solo ellos podían” (diálogo 2). De esa cuenta, se fueron desarrollando relaciones de camaradería entre hombres y mujeres que lideraban las organizaciones estudiantiles, incluso llegando a “dormir juntos en las tomas de edificios y en el teatro, y nadie te faltaba el respeto” (diálogo 2).

Otras entrevistadas no habían tenido experiencia de relacionarse con hombres, en tanto que no tenían hermanos o no se había desarrollado ese relacionamiento en sus casas. Una de ellas señala que “no tenía experiencia en el trato con hombres, porque en mi casa no nos habían enseñado; incluso nos hacían ponernos *pants* para lavar el carro, porque había hombres, que eran nuestros hermanos” (diálogo 1).

Hubo experiencias diferentes: “No creo que nos vieran como rivales o como menos. Yo creo que en ese sentido influye mucho cómo te hayan educado; en mi casa, mi papá lavaba ropa, planchaba, etc. Mis hermanos iban por las tortillas, etc. Yo nunca vi malicia en la relación hombre mujer” (diálogo 5).

Otra de las entrevistadas señala que “no tenía conciencia de que hubiera diferencias sexistas; no había hombres organizados rodeados de mujeres obedientes... era un espacio muy igualitario con relación al acceso a posiciones de influencia y autoridad” (diálogo 3); o prevalecía la equidad y respeto por los compañeros, en ambas direcciones (diálogos 7 y 8). “No me sentí disminuida por ser mujer”, concluye una entrevistada (diálogo 3); “no recuerdo que esperaran que los atendiéramos” (diálogo 1). “Llegamos empoderadas como líderes y no nos subordinábamos, opinábamos, hacíamos, dirigíamos” (diálogo 1).

También hay referencias al liderazgo ejercido por mujeres destacadas en el movimiento estudiantil en la época, aunque en algunos casos también hubiera participación impulsada por sus parejas hombres. Y expresiones de admiración, de algunos dirigentes o activistas hombres, en relación con mujeres que participaban, por su capacidad, su valentía y la decisión de estar ahí (diálogo 5).

En términos generales, podría decirse que “esos hombres que estaban en el movimiento, eran más confiables que en otros espacios”, aunque se reconozcan micromachismos, como “actitud de cuidado paternal” (diálogos 6 y 9).

Sin embargo, en cuanto a las relaciones de pareja, “a pesar de tener un pensamiento amplio, los compañeros eran muy tradicionales y querían a «su» novia menos «amigable» con el resto del colectivo” (diálogo 6). Incluso en algunos casos se veía la presión para que su pareja no interactuara o se quedara más al margen, lo que también constituía una forma de violencia que pretendía poner a la mujer en “su lugar”, desde esa visión patriarcal de cuál es el lugar y el papel de las mujeres en la sociedad.

No todas las experiencias fueron iguales; también hay referencias a sentir la necesidad de “masculinizar la apariencia” (diálogo 1), para invisibilizarse como mujer y “encajar con los compañeros”, para irse a barranquear o las largas caminatas de esos tiempos. “Usaba pantalones de corduroy, camisas a cuadros y botines” (diálogo 1). Esto también podría ayudar a evitar acercamientos románticos, de los cuales se podía estar huyendo para evitar situaciones incómodas (diálogo 1). Esta es una forma de violencia autoimpuesta, como autoprotección contra situaciones indeseadas que, posiblemente, ya se hubieran vivido personalmente o a través de la experiencia de otras compañeras.

Los relatos de algunas entrevistadas evidencian la existencia de “acoso o abuso sexual” dentro de la experiencia de participación: “recuerdo una vez que había una toma en el Central, que hicieron unas vallas y hubo un toqueteo que sí me molestó. Ni me di cuenta quién, pero que eran parte de los cordones de la toma. Eso sí me causó indignación” (diálogo 4). Aunque para otra entrevistada esa experiencia pasó inadvertida, posiblemente porque era una realidad poco reconocida como expresión de violencia contra las mujeres.

También hay reflexiones sobre maestros que acosaban a las estudiantes, en algunos casos insultándolas, diciéndoles que, como eran mujeres, de todos modos, no iban a aprender, pero que aprendieran las cosas que les iban a servir para “atender la casa”. Esta forma de violencia contra las mujeres adolescentes llegó a ser tan fuerte en el caso de un maestro en particular, que las estudiantes promovieron la denuncia y la exigencia de su destitución (diálogo 1).

En relación con los afectos, un elemento importante en la construcción de las identidades de estas estudiantes es que, aunque tuvieran orígenes disímiles y sueños diversos para sus vidas futuras, entre ellas se fueron construyendo relaciones de apoyo

mutuo entre las estudiantes que decidían participar, en ese momento se entendían como relaciones de solidaridad, pero luego, a la luz del pensamiento feminista de definirán, más apropiadamente, como relaciones de sororidad; se apoyaban en las clases, se compartieron uniformes con las nuevas que no tenían para comprarlos; se cubrían en las prácticas docentes. Incluso hubo actos de respaldo y protección frente a situaciones en donde hubo riesgos de seguridad. Una de ellas recuerda cuando otra compañera le dio una carterita de fósforos donde decía que jamás se podía abandonar a los hermanos/as revolucionarios/as (diálogo 1), lo que le marcó para siempre.

Asimismo, se establecieron relaciones con maestras y maestros que les daban consejos y las orientaban en la propia participación. Puede no ser casualidad que la mayoría de quienes las apoyaron fueran maestras, pero también debe anotarse que la mayoría del claustro de catedráticos estaba constituido por mujeres. De alguna forma, con estos vínculos intergeneracionales, se fue desarrollando una relación femeológica (Monzón, 2015, pág. 26) con la historia de lucha de las mujeres guatemaltecas por sus derechos, aunque no se fuera consciente de ello en esa época.

En general, las entrevistadas señalan no haber encontrado mucha oposición de parte de las otras estudiantes, incluso las que no participaban, eran más bien neutras; aunque algunas siempre se plegaron al poder, a las maestras y maestros que se oponían a la organización y reprimían a las estudiantes. "Cuando me hicieron perdedizos los trabajos de zona, no fue la maestra por sí misma, sino con la complicidad de la estudiante a la que había elegido para que le hiciera de asistente, que es a quien se le entregaban los trabajos; ella fue la que negó que yo hubiera entregado todos mis trabajos" (diálogo 1). Esta forma de violencia no fue identificada en su momento, se consideró como una acción propia de la estudiante y no como una forma institucional de represalia a la participación (diálogo 1).

Sin embargo, hubo casos en los que sí se dieron divisiones en los grupos, especialmente del aula, entre las que participaban y las que no, sobre todo por influencia de maestras y maestros reacios a la organización estudiantil, según relata otra de las entrevistadas, lo que a veces generaba tensiones entre ellas.

Algunas recuerdan a compañeras que las "señalaban" por no haber asistido a clases y ganar los cursos sin mucho esfuerzo; pero también afectaba cuando las estudiantes no podían asistir a trabajos de grupo, como recuerda una de ellas que, por poco, no se gradúa, por no haber podido participar como las demás (diálogo 2). Una de las reflexiones que hicieron varias de las entrevistadas es que, por participar en la asociación, se descuidaban tareas académicas (diálogos 1, 3 y 9); no solo se faltaba a clase, sino que no se participaba en los grupos de Seminario, por ejemplo; o no permanecían todo el tiempo que exigía la práctica docente. Esto les generó problemas a varias de ellas, teniendo que buscar formas para compensar esas ausencias y congraciarse con el grupo. Una de ellas recuerda

... en eso escuché que la imprenta que iba a hacer el trabajo no iba a poder, que ya tenía mucho trabajo, que no aceptaba. Entonces yo dije: yo lo paso a máquina todo... me volvieron a ver todas. ¿De verdad? Sí... y yo decía, mi mamá es secretaria, aunque no durmamos. Entonces dije que yo me comprometía a pasarlo todo. Entonces me aceptaron, pero así me las jugué... (diálogo 2).

Las que iniciaron su participación estudiantil cuando ya tenían algún tiempo (meses o años) en el instituto, sintieron que, al decidir participar, las amistades que habían establecido, se alejaron, por lo que optó por "hacer oídos sordos a quienes no estuvieran de acuerdo" (diálogo 7). Esto también constituyó un aprendizaje para su vida, en el sentido de elegir con quién mantener relaciones y con quién no hacerlo.

Las relaciones con otras organizaciones estudiantiles, sindicales, campesinas, de pobladores, etc., fueron desarrollándose durante esos años; fueron relaciones solidarias, de apoyo y colaboración. Como se ha mencionado, incluso las estudiantes del Instituto Normal Central para Señoritas Belén colaboraron para organizar asociaciones en otros institutos donde no las había, como en el Instituto Experimental Gómez Carrillo, el Instituto José Mathos Pacheco, el Instituto María Luisa Samayoa Lanuza, el Instituto Experimental Dr. Carlos Federico Mora, entre otros.

En el caso de organizaciones sindicales, campesinas, de pobladores, o incluso de estudiantes universitarios, siempre se dio una especie de protección y paternalismo para con estudiantes de secundaria, sobre todo con las mujeres; esto muchas veces se tradujo, no solo en el apoyo material para la realización de actividades (papel, mantas, tinta, pintura, etc., ya que los estudiantes de secundaria no tenían recursos materiales), sino en la protección física personal a la hora de las manifestaciones o actividades. Una de ellas recuerda que, cuando reprimieron alguna manifestación, los dirigentes de la Asociación de Estudiantes Universitarios andaban preocupados por las dirigentes de secundaria, las mujeres estudiantes, más que por los hombres (diálogo 1).

Como ya he señalado, las relaciones de las estudiantes con estudiantes hombres se dieron fuera del instituto, pues este era exclusivamente femenino; aunque dentro del instituto había maestros que simpatizaban o colaboraban con la asociación y con quienes se tuvieron buenas relaciones, así como algunos maestros que se oponían a la organización estudiantil y que tomaron represalias contra ellas, como negarles los exámenes finales por falta de asistencia.

En algunos casos, el aprendizaje en el relacionamiento inter sexos se daba inicialmente en casa, pues la mayoría de ellas tenía hermanos, aunque las experiencias son

diferentes. Una de ellas relata “mis hermanos iban por las tortillas, yo nunca vi malicia en la relación hombre-mujer” (diálogo 5). Entre las entrevistadas hay quienes no tenían hermanos hombres y otra que era la única niña entre varios hermanos. Para estas últimas es evidente que la relación con los hombres era bastante más “normal” y tuvieron menos problemas para relacionarse en el medio estudiantil.

En la Coordinadora de Estudiantes de Educación Media (CEEM) había una convivencia directa con estudiantes hombres de los institutos que participaban; hubo momentos en que la relación era 20 hombres por 1 mujer, según relatan las entrevistadas. Ninguna de las entrevistadas recuerda que hubiera abuso de parte de los que participaban directamente en la CEEM, aunque sí refirieron situaciones de abuso de parte del estudiantado masculino, por ejemplo, en la toma de un edificio. Más bien refieren relaciones de “equidad y respeto en ambas direcciones” (diálogo 7), “mucho respeto” (diálogo 6).

Varias de ellas reflexionan sobre la dirigencia estudiantil, indicando que “no había rivalidad” (diálogo 5), sentir que “éramos iguales y que no solo ellos podían” (diálogo 2), lo que también deriva de haber “fortalecido un liderazgo propio en Belén” (diálogo 2). Seguramente el hecho de haber tenido la oportunidad de competir solamente entre mujeres para la construcción de liderazgo en el Instituto Normal Central para Señoritas Belén, les dio a las líderes mujeres un espacio y una fuerza especial para “enfrentarse” a los liderazgos masculinos. “No tuvimos que echarnos la batalla de los sexos” (diálogo 2). Las estudiantes belemitas tuvieron oportunidad de desarrollar sus propios liderazgos y, al llegar a los espacios mixtos en donde se compartía con otros institutos, ya eran líderes consolidadas en lo propio.

En algunos casos también se refiere que “nos sentimos cuidadas por los compañeros mayores, sobre todo creo que la gente de la U, cuando ya nos dieron el espacio en la Casa del Estudiante⁵⁵” (diálogo 1). Alguien más señala que era una relación bastante “paternal”, es decir que “éramos compañeros, pero nosotras éramos indefensas, con poca experiencia organizativa, etc.” (diálogo 6) El análisis que se hacía en esa época no llegaba a identificar los micromachismos que hoy identifica claramente la teoría feminista e, incluso, algunas se sentían protegidas y cuidadas.

En realidad, “no había hombres organizados rodeados de mujeres obedientes” (diálogo 3), era “un espacio muy igualitario, con relación al acceso a posiciones de influencia y autoridad” (diálogo 3). Incluso hubo una época en la que ese espacio interasociaciones fue liderado por una estudiante, que era “una figura carismática” y muy reconocida dentro del movimiento (diálogo 3), como lo era Tania Palencia.

Hay una reflexión sobre que los compañeros estudiantes organizados “eran más confiables que en otros espacios” (de colonia o barrio) (diálogo 6), porque con ellos “se colaboraba”. “Dormimos juntos en las tomas de edificios” (diálogos 1 y 2), en “el teatro nadie te faltaba el respeto” (diálogo 2). “Cuando tomamos Belén, nos respetaron, todos cocinaban y todos lavábamos” (diálogos 1, 2 y 7).

Otra de las entrevistadas reflexiona sobre cómo compartían los mismos espacios, se iban a barranquear juntos, e incluso “jugaban a la represión” (diálogo 1), supuestamente preparándose por si los querían secuestrar, que era casi un “arranca-

⁵⁵ La Casa del Estudiante era una sede de la Asociación de Estudiantes Universitarios en el centro de la ciudad de Guatemala, donde le dieron un espacio para reunirse a la Coordinadora de Estudiantes de Educación Media (CEEM).

cebollas”⁵⁶, estableciendo fuerte contacto físico entre hombres y mujeres, sin que ello implicara toques sexuales. Sin embargo, otra recuerda que “había una toma en el Central, hicieron unas vallas, y hubo un toqueteo que sí me molestó” (diálogo 4), lo que no necesariamente refleja el comportamiento de la dirigencia.

Una de las entrevistadas recuerda haber “masculinizado” su apariencia, usando pantalones de corduroy o lona, camisas a cuadros (como las que usaban los compañeros) y botines; y que esto les “servía cuando había que sentarse en el suelo, porque no había sillas para las reuniones, o cuando se iba a barranquear, porque era más cómodo” (diálogo 1).

En cuanto a las relaciones de pareja, tampoco hay una experiencia única; una de ellas habla de “parejitas de diversa duración, por aquí y por allá” (diálogo 3) y otra recuerda que “los compañeros eran muy tradicionales y querían a «su» novia menos «amigable» con el resto del colectivo” (diálogo 6). En determinado momento, alguna se sintió presionada a establecer relaciones de pareja liberales, sin compromiso (diálogo 1), bajo el argumento de que esas eran relaciones pequeñoburguesas, o de que no sabíamos “qué nos depararía el mañana, si estaríamos vivos o no” (diálogo 1). Sin embargo, “yo tuve un par de novios en esa época y con ambos tuvimos relaciones de respeto y complicidad” (diálogo 1). Aunque no fue una reflexión generalizada en todas las sujetas del estudio, la mayoría indicaron que nunca habían tenido relaciones sexuales.

Efectivamente, en medio de esos años de cruda represión militar, se dieron casos en los que la persona salía de casa por la mañana y no regresaba, porque había sido

⁵⁶ Juego infantil en el que las personas se agarran de la cintura de la de adelante, formando una cadena. El juego consiste en que la última persona tiene que jalar para romper la cadena. Donde la cadena se rompe, esa persona pierde el juego.

secuestrada o asesinada; en otros casos, la gente era secuestrada mientras dormía en su casa. Algunos argumentos sobre vivir el día a día, ese no saber qué pasaría al día siguiente, eran invocados por los hombres del movimiento social. Una de las entrevistadas señala: "no recuerdo que las mujeres fuéramos las que anduviéramos buscando relaciones pasajeras o de un día; generalmente este era un argumento de los hombres" (diálogos 1 y 6).

Asimismo, ubican este tipo de relaciones sin compromiso más bien cuando ya llegaron a la Universidad, donde había "compañeros que consideraban que las mujeres debemos participar, pero esperaban que su pareja estuviera en casa cuando ellos llegaran, con la cena lista y los niños bien atendidos" (diálogo 1), lo que implicaba que no querían parejas que participaran. De esa cuenta, "buscaban matrimonios que les dieran estabilidad y amiguitas o amantes dentro del movimiento" (diálogo 1). Por eso es que la reflexión de que "fue ahí donde me sentí objeto sexual para algunos que, convenientemente, apelaban a la libertad sexual para que tuviéramos relaciones con ellos" (diálogo 1) viene más bien de los años en la universidad y no en la secundaria.

Si bien es cierto el movimiento feminista y de derechos de las mujeres en el mundo ya había desarrollado para la década de los años 70 del siglo XX, en Guatemala aún no se hablaba tanto de discriminación e igualdad de género, no había discusiones feministas; sin embargo, hay dos reflexiones interesantes entre las entrevistadas. Una de ellas (diálogo 5) señala que "el hombre y la mujer son complemento" y que "el hombre fue creado con mentalidad de hombre y la mujer con mente de mujer", por lo que "las mujeres no podemos superar a los hombres, ni los hombres a las mujeres. Somos iguales", es decir que "no tenemos que competir con el hombre".

Esa sensación de ser “dignas interlocutoras” (diálogo 1) con los hombres, también se repite en la visión que tienen de las relaciones con las personas adultas, por ejemplo, con maestras y maestros, autoridades ministeriales, estudiantes universitarios, líderes sindicales y campesinos, etc., es decir que hay un empoderamiento en sus vidas.

3.a.2. Identidad étnica

Las identidades de las mujeres que participaron en esos años son diversas. En términos de identidad étnica, la mayoría de las entrevistadas se identifica como mestiza; expresan que la identidad étnico-cultural no era un elemento del que se tenía conciencia entonces. Incluso la persona que se identifica como de origen Maya, no hablaba el idioma materno, porque no era algo que tuviera importancia en la época, mucho menos cuando se migraba a la capital. De esa cuenta, la reflexión sobre su origen étnico indicó que este no fue determinante para la decisión de su participación.

Ninguna de las entrevistadas identificó claramente actitudes de discriminación contra mujeres indígenas, por parte de las estudiantes, probablemente porque desde el Estado se establecía el uso de uniforme, lo que les obligaba a dejar de usar sus indumentarias indígenas, en el caso que fuera una costumbre. En los diálogos, hubo recuerdos de un par de compañeras de aula que eran indígenas y que, cuando se realizaron actividades de fin de semana, las vieron con su indumentaria maya, la cual no podían usar en la semana, debido a la obligación de usar uniforme.

A pesar que la Ley de Educación Nacional, emitida en 1976, se refería al uso de “las lenguas indígenas para la difusión de la cultura” (artículo 9º), cabe mencionar que, en la práctica, no estaba tan presente la vindicación étnico-cultural, ni siquiera en las organizaciones revolucionarias que promovían un cambio político, mucho menos en el imaginario social.

3.a.3. Identidad socioeconómica

La identidad socioeconómica está ligada a otras identidades; algunas de las personas incluso pudieron cambiar su estatus socioeconómico cuando migraron a la capital, ya sea porque mejoraron su condición por un nuevo trabajo, o incluso empeorando su situación económica, en la búsqueda de mejores oportunidades.

La mayoría de las entrevistadas nacieron o vivían en la ciudad capital por migración familiar. Un dato que no debe olvidarse es que el instituto donde estudiaban las sujetas del estudio se encontraba en la capital, por lo que difícilmente alguna estudiante vendría directamente desde un departamento para estudiar en él.

Cabe mencionar que el acceso a los institutos públicos estaba sectorizado, es decir que se estudiaban los básicos en institutos que existían en cabeceras departamentales, sin tener que desplazarse hacia la capital. Para ingresar a un instituto de magisterio, se analizaba la proveniencia de la persona, porque había institutos en oriente (Chiquimula) y Occidente (Quetzaltenango), donde podían estudiar quienes vivieran en esas regiones.

Hacia finales de los años 70, el acceso a los institutos públicos se sectorizó también en la ciudad capital, distribuyéndose el acceso según la zona en la que se vivía y la escuela pública donde hubieran estudiado la educación primaria, y no era fácil que una persona a la que no le correspondiera estudiar en un instituto, lograra ingresar a él; para ello debía obtener alguna ayuda muy importante. Esto significaba que algunas jóvenes que quisieran estudiar magisterio, tendrían que hacer los básicos en otros institutos, antes de llegar al Instituto Normal Central para Señoritas Belén o al INCA.

Cuando las entrevistadas ingresaron al Instituto Normal Central para Señoritas Belén, aún significaba hacer largas colas para conseguir cupo, pero no estaba sectorizado. Varias de ellas indicaron que sus madres, tías o madrinas habían estudiado en Belén, por lo que la familia quería que ellas estudiaran ahí.

El uso de uniforme en el Instituto Normal Central para Señoritas Belén facilitaba la invisibilización de las diferencias étnico-culturales, pero también socioeconómicas; aunque estas se comenzaban a notar a los dos o tres años de usar el uniforme, porque quienes tenían más recursos económicos, podían comprar nuevos uniformes o partes de ellos, mientras que quienes no los tenían, debían conformarse con remendarlos y seguirlos usando. Entre las entrevistadas se identificó a una que regaló su uniforme cuando pasó a 6º magisterio (en el cual se utilizaba un uniforme diferente) a una estudiante que no tenía recursos, y también se identificó a una estudiante que recibió un uniforme donado por otra cuando entró a estudiar al Instituto Normal Central para Señoritas Belén.

Sin embargo, en términos generales, las estudiantes de los institutos públicos no eran socioeconómicamente de los grupos de élite, sino más bien capas medias, hijas de trabajadores asalariados o empleados públicos; algunas, incluso hijas de maestras o maestros de ese u otros institutos públicos. Hay que recordar que, para muchas de las estudiantes, alcanzar un título de magisterio implicaba poder tener un trabajo inmediatamente al graduarse del nivel medio, mientras que las que aspiraban o tenían posibilidades de ingresar a una carrera universitaria, podían optar por estudiar bachillerato, que significaba un año menos de estudios.

En relación con la integración familiar, cabe mencionar que casi ninguna de las entrevistadas, excepto una, era hija única. La mayoría provenía de familias de clase

media "baja" o familias relativamente pobres; familias de trabajadores asalariados o empleados públicos. En la época, si bien era un prestigio estudiar magisterio en el Instituto Normal Central para Señoritas Belén, quienes podían pagar colegios privados, y querían que sus hijas fueran maestras, ponían a sus hijas en colegios que también tenían reconocimiento por tradición, como La Asunción, Monte María, Sagrado Corazón, Belga, entre otros.

No hay un patrón común en la integración familiar de las entrevistadas, en algunos casos vivían familias nucleares, en otros, familias ampliadas; en algunos casos estaban el padre y la madre, en otros estaba solo la madre, ya sea porque el padre no se había hecho cargo de la criatura (diálogo 8) o por haber sido víctimas de la violencia política que hubiera provocado la muerte o desaparición del padre (diálogos 2 y 4).

Las escolaridades de madres y padres son muy variadas, así como sus profesiones y ocupaciones; tampoco se identifica ningún patrón en ello. En algunos casos eran maestras o maestros, o practicaban otra profesión de nivel medio (secretarias, contadores/as). En muy pocos casos se identificó que la madre o el padre fueran universitarios, ya sea estudiantes o hubieran obtenido un título. Sin embargo, también hay casos en los que la madre era ama de casa o se dedicaba a vender comida u otras labores para la manutención de la familia.

Como parte de esa condición económica de las familias de las entrevistadas, no todas eran propietarias de sus viviendas, algunas las estaban pagando. La familia de la mayoría de ellas alquilaba vivienda. Vivían en zonas de clase media baja o colonias populares.

Todas las entrevistadas permanecieron solteras durante su época de estudiantes de básico. Una de las entrevistadas tuvo un hijo durante su época de estudiante; la mayoría de las otras tuvo hijos después de egresar del Instituto Belén, excepto una de ellas señala que postergó la maternidad por su participación en el movimiento estudiantil y en otros movimientos sociales (diálogo 6) y otra que decidió no tenerlos (diálogo 1). A la fecha de la entrevista, algunas mantenían una relación de pareja; dos mantenían relación con el padre de sus hijas/os y una enviudó.

Un elemento que fue visible en los diálogos realizados, fue la espiritualidad o religiosidad de las sujetas de estudio. Guatemala es un país que establece en su Constitución Política, la laicidad del Estado, con una educación pública laica y obligatoria. Existen colegios privados que responden a denominaciones religiosas, tanto católicas como evangélicas, donde sí es permitida la enseñanza de la religión.

En ese sentido, el Instituto Normal Central para Señoritas Belén respetaba el principio de la educación laica, por lo que la religión no era un elemento de cohesión o diferenciación en el grupo, y no incidía en las condiciones de ingreso al instituto.

Varias entrevistadas reconocieron que sus familias eran católicas, aunque no todas eran asiduas practicantes de la religión, lo que también es un fenómeno extendido en la sociedad, es decir, católicos de fin de semana cuando se asiste a misa o se va a las procesiones de Semana Santa.

Otras identificaron que sus familias se autodenominaban "librepensadoras" y no profesaban ninguna religión, pero no necesariamente se presenta como una identidad atea. En general, se trata de familias que tenían una militancia revolucionaria definida, lo que había influido en el pensamiento de las adolescentes de la época, pero

fundamentalmente en la ausencia de una práctica religiosa y no necesariamente una claridad del ateísmo.

3.a.4. Identidad etaria

Nacidas entre finales de la década de los años 50 e inicios de la década de los años 60 del siglo XX, las edades de las sujetas de estudio las ubican como adolescentes en la época que estudiaron en Instituto Normal Central para Señoritas Belén, de conformidad con la distribución etaria que prevalece en las ciencias sociales. La diferencia de años entre ellas (tenían entre 13 y 18 años) en esa época de la vida, no representa grandes diferencias, porque no implica cambios de generación. De esa cuenta, la música que escuchaban, los libros que leían, las películas que veían, son bastante parecidas, aunque hubiera diversidad de gustos entre ellas, también influidas por los orígenes de las familias.

De acuerdo con el enfoque de generaciones, estas adolescentes crearon una generación alrededor de sus ideales, sus sueños, sus proyectos de vida, que se fueron vinculando a la promoción de la participación estudiantil por demandas educativas.

La elección del Instituto Normal Central para Señoritas Belén como centro para estudiar fue hecha, generalmente por la madre y/o el padre, o ambos; en varios casos se dio porque la madre había estudiado en él, o tenían alguna referencia; Belén era un instituto público de mucho prestigio para el estudio de magisterio.

Para la época, graduarse de maestra, secretaria o contadora era importante, porque les daba acceso a una profesión que podía permitirles la manutención, en tanto que ser bachiller básicamente servía para ingresar a la Universidad, pues las oportunidades

laborales para una bachiller no eran tantas como siendo maestra, secretaria o perita contadora.

No todas las entrevistadas soñaban con ser maestras de primaria cuando ingresaron al Instituto Normal Central para Señoritas Belén, pese a que este era un instituto normalista; una de ellas quería ser maestra de Párvulos, pero sus tías se habían graduado del Instituto Normal Central para Señoritas Belén y, por eso, la inscribieron ahí (diálogo 4), lo que sucedió en otros casos de manera similar (diálogos 1 y 5); había quienes querían ser secretarias o peritas contadoras (diálogos 1, 3, 5), otras no tenían una preferencia por la carrera media, sino tenían sueños universitarios (diálogos 6, 9 y 10), o simplemente porque necesitaba una carrera que le permitiera trabajar para estudiar en la Universidad y ayudar económicamente a la familia (diálogo 8). Es decir que su identidad vocacional no necesariamente estaba vinculada al ser maestras, que sería el objetivo final de estudiar en dicho establecimiento.

Las entrevistadas estudiaron en el Instituto Normal Central para Señoritas Belén en la década de 1970, pero solo algunas de ellas se graduaron de maestras en el instituto; otras se fueron a otros establecimientos, incluyendo el caso de la estudiante que fue expulsada del instituto por su participación estudiantil y a quien se le impidió inscribirse en cualquier otro establecimiento público, como una muestra de represión política.

Algunas entraron desde básicos y otras directamente a 4º magisterio. Al graduarse, algunas trabajaron como maestras, tanto de primaria (que era el título obtenido), como en básicos; pocas no lo hicieron. En los diálogos, algunas indicaron que necesitaban trabajar al salir del instituto, por lo que buscaron colocarse en plazas de maestras, aunque otras trabajaron en otras áreas, como secretarias, recepcionistas,

despachadoras de mostrador, entre otras cosas, básicamente por la necesidad económica de ayudar a la familia.

Algunas siguieron directamente a la Universidad, otras no lo hicieron inmediatamente; sin embargo, todas las entrevistadas habían estudiado en la universidad para el tiempo en que se realizó esta investigación, aunque no todas se graduaron; en algunos casos, se identifica que fue porque tuvieron que salir del país y abandonar los estudios por la violencia política.

Para identificar si sus gustos y preferencias académicas pudieron influir en su decisión de participar, se preguntó en los diálogos cuáles eran sus materias favoritas, encontrándose una diversidad que no permite establecer que solo aquellas que preferían las ciencias sociales fueran quienes se inclinaron por la participación.

Son variadas las materias favoritas de las estudiantes, como estudios sociales, idioma español, ciencias naturales, artes plásticas, matemática; entre las materias de magisterio, se identifican pedagogía y química, pese a que no todas ellas expresan haber tenido vocación de maestras, generalmente se inclinaron por la pedagogía. Las que colocaron sus preferencias por la química o la matemática, optaron en determinando momento por carreras de ciencias naturales en la universidad o carreras técnicas vinculadas a la informática.

Entre las y los maestros favoritos, se reconoce a quienes, de una u otra manera, apoyaron la formación de la asociación y la participación de las estudiantes, no tanto por la materia que impartían o si habían recibido clases con ellas, como Élide Amelia Barrios, Arminda Flores de Rosales, Grace Arenales de Flores, Carlos Enrique Gómez, Flor de María Padilla, Carmen Zea Ruano de Rodríguez, Celeste Funes, Gladys Palma,

entre otros. Algunas de las entrevistadas refirieron que estos maestros y maestras las inspiraron en sus vidas, llevándolas a querer ser maestras; fue en momentos posteriores cuando se encontraron con algunos de ellos o ellas en las gestas reivindicativas magisteriales o universitarias, convirtiéndose también en compañeras de lucha.

De acuerdo con sus edades, el origen y las condiciones de sus familias, y sus propias experiencias, la mayoría de las entrevistadas indicó que tenía entretenimientos propios, como manualidades, estudiar inglés, lectura, artes (pintura, danza, teatro) o deportes (basquetbol, voleibol), que no le habían sido impuestos por la familia; en algunos casos, indican que los padres proponían, pero ellas tomaban decisiones. Muchos de esos entretenimientos se mantienen a la fecha en que fue realizada esta investigación.

Varias de ellas se vincularon también a la participación a través del teatro o se habían sensibilizado al pertenecer al movimiento de Muchachas Guías. Dos de las entrevistadas señalaron que habían aprendido a servir a los demás, a ayudar a otras personas, a preocuparse por quienes tenían menos que ellas, en este movimiento de niñas, adolescentes y jóvenes mujeres, inspiradas en los principios del escultismo de Baden Powell (diálogos 1 y 2).

No se identificó un patrón en relación con las actividades recreativas; en un solo caso se realizaba una actividad deportiva (basquetbol) que era tradición familiar, que lo practicaban todos como parte de la integración (diálogo 5).

La mayoría de estas entretenciones personales se vieron afectadas con la decisión de participar en el movimiento estudiantil, porque el tiempo que se había dedicado, por ejemplo, a los deportes o las clases de arte, ahora era orientado a la participación

estudiantil o revolucionaria. Sin embargo, ninguna de las entrevistadas expresó resentimiento por ello.

Aunque tampoco fue con resentimiento, sí se presentó la reflexión de no haberle dado más tiempo a la convivencia con la familia por causa de la participación (diálogo 9), a la preparación académica (diálogos 3 y 9) o, por ejemplo, no haber podido culminar estudios por haber sido expulsada del instituto, en uno de los casos.

Muchas de las entrevistadas consideran que su participación política estudiantil en una edad tan joven, las llevó a no vivir una adolescencia "normal", con fiestas, bailes, noviazgos, etc. Una de ellas señala: "me hubiera gustado cursar una vida "normal" con una adolescencia y juventud centrada en mi desarrollo y en aportar económicamente a mi familia. Estudiar, estudiar, estudiar..." (diálogo 3). Otra reflexiona: "Dejé de ir a fiestas, a parrandear... Ahí dejé toda mi juventud" (diálogo 5).

Sin embargo, quienes ya gustaban del baile, por ejemplo, lo continuaron haciendo, aunque se incorporaron a la participación estudiantil o revolucionaria. En este elemento de identidad se percibe que hubo mucha influencia de la familia, si en esta se bailaba o se iba a fiestas, las adolescentes tenían más esa costumbre. Algunas ya tenían novio o lo habían tenido antes de organizarse, pero otras encontraron a sus novios dentro del movimiento estudiantil.

Algunas recuerdan la música de moda con mucha claridad, baladas románticas y rock, en español o en inglés; pero todas recuerdan la música protesta y la nueva trova que comenzaron a escuchar a través de la participación en el movimiento estudiantil y a la que, de una u otra forma, fueron tomándole el gusto y convirtiéndose en parte de su música cotidiana, pese a que, en la época, comenzaron a introducirse cassettes con esa

música de manera clandestina; algunos se vendían o se compartían de persona a persona y no abiertamente en las tiendas de discos.

Los gustos en películas se refieren a lo que estaba de moda, dentro de una diversidad de géneros (*The way we were/Nuestros Años Felices*, *Julia*, *Adiós a las Armas*, *Violinista en el Tejado*, *Rocky*, *Naranja Mecánica*, *Vaselina*, *Atrapado sin salida*, *El Padrino*); solo una de las entrevistadas señaló que no iban al cine por falta de dinero, y que la única vez que recuerda, fue por haber ganado entradas para ver *Holocausto de los Zombies*.

En el caso de la literatura, ninguna menciona los libros que se estudiaban en los cursos de literatura del instituto, excepto una de las entrevistadas que mencionó la novela *María* (Jorge Isaacs). Más bien libros se refieren a libros más profundos, se identifica la influencia de los escritores revolucionarios y no todas eran novelas de moda (*Shibumi*, de Trevanian; *Los Tres Mosqueteros*, de Alejandro Dumas; *Así se templó el acero*, de Nikolai Ostrowsky; *Cien años de Soledad*, de Gabriel García Márquez; *Canto General*, de Pablo Neruda; *La Madre*, de Máximo Gorki; *El Principito*, de Antoine de Saint-Exupéry; *Los Miserables*, de Víctor Hugo; *Poema Pedagógico*, de Anton Makarenko; *De los Apeninos a los Andes*, de Edmundo de Amicis). Se mencionan autores como Mario Benedetti, Gabriel García Márquez, Otto René Castillo, Paulo Freire, Anton Makarenko, Ernest Hemingway, Alejo Carpentier, José Martí, Pablo Neruda, Máximo Gorki.

Excepto una de las entrevistadas, a la mayoría le gustaba mucho leer, lo que era un hábito formado en la familia, incluso con lecturas guiadas por el padre, la madre o ambos. Cabe mencionar que el hábito y el gusto por la lectura se forma en los primeros años en que se aprende a leer, es decir durante los años en los que se está en la educación primaria; generalmente, se desarrolla en la familia, ya sea porque la madre, el padre, o ambos, la inculquen y/o dirijan, o simplemente porque las niñas y niños lo

hagan como imitación, porque siempre los ven leyendo. Acoto esto porque, para la profesión que estaban eligiendo, leer es una actividad muy importante.

3.b. Participación y construcción de ciudadanía

Monzón señala que “Las mujeres representan el último grupo social en incorporarse a la vida política. Su participación ha sido restringida, esgrimiendo argumentos que descalifican sus capacidades para actuar en el mundo público.” (Asociación La Cuerda, 2011, pág. 146) Asimismo, señala que “Muchas de las herederas de la Revolución del 44 se incorporaron al movimiento estudiantil de los años sesenta y setenta, empezaron a organizarse y manifestarse en las calles...” (Asociación La Cuerda, 2011, pág. 160)

Las mujeres van construyendo ciudadanía a partir de sus luchas y sus experiencias. De esa misma manera, lo hicieron las estudiantes belemitas que decidieron participar en el movimiento estudiantil y que, como ya se anotó, establecieron relaciones femealógicas con maestras que habían participado en otras gestas populares, ya sea las de 1944 o las de los años 60 en el movimiento estudiantil, con quienes se sostuvieron relaciones de igualdad, por el respeto mutuo que había; esas maestras no imponían sus ideas ni sus visiones, aconsejaban, recomendaban, hacían sugerencias desde su experiencia de vida y de lucha, pero nunca descalificaban a las estudiantes (diálogo 1).

Cuando las sujetas de este estudio entraron al Instituto Normal Central para Señoritas Belén, especialmente las que iniciaron en 1º básico, no habían participado previamente, pero algunas tenían la experiencia de participación de, por lo menos, uno de sus progenitores o familiares cercanos, por ejemplo, en el movimiento magisterial. Algunas provenían de hogares con participación en organizaciones revolucionarias, aunque ellas aún no fueran parte de las mismas.

La mayoría tenía familiares que habían tenido alguna participación o simpatía con el movimiento social o revolucionario; o habían crecido oyendo sobre las gestas que llevaron a la *Revolución de Octubre*, o lo que ya se relataba sobre la participación en el movimiento de las Muchachas Guías, que les había “enseñado a servir”. Esto les daba algunas ideas sobre las desigualdades e injusticias que se vivían en el país, es decir que muy pocas llegaron al Instituto Normal Central para Señoritas Belén sin algún vínculo con lo social.

Pero también algunas de ellas provenían de hogares donde sus progenitores participaban; en un caso es la madre la que participaba en el movimiento social, aunque el padre no lo hiciera; en otro caso, el padre, y en otro caso, la madre, estaba vinculado al movimiento revolucionario; dos casos en los cuales ambos padres militaban en el movimiento revolucionario; y una que había participado en la juventud comunista de su país natal, antes de llegar a vivir a Guatemala (ella ingresó a este instituto en 4º magisterio).

Las acciones y conversaciones en el hogar influían en su conciencia social. Una de ellas recuerda que, para un cumpleaños de su infancia, estaba todo listo para celebrar y el padre decidió llevar el pastel y la piñata a un pueblo, a compartirlo con niños y niñas pobres; ella iba con su vestido elegante de vuelos y mallas en las piernas, y ahí le tocó celebrar, con el correspondiente discurso paterno sobre la “justicia social y lo que significa compartir lo que se tiene, sobre todo con la gente que tiene menos que una” (diálogo 2).

Las conversaciones en la familia eran diversas; hay un caso de constantes alusiones a los logros de la Revolución de 1944 y los gobiernos de Arévalo y Árbenz, a los derechos

humanos y la justicia social, a la importancia de que las mujeres “no se casaran a tontas”, a los derechos de las personas, aunque ninguno de los padres participaba en el movimiento social y menos revolucionario (diálogo 1).

Algunas refieren cómo influyó escuchar Radio Habana para la época del terremoto, cuando se cayeron las comunicaciones nacionales y, quienes tenían radio de onda corta (que era bastante común en la época), solo podían sintonizar radios del exterior (diálogo 1). Una de las entrevistadas recuerda que, desde muy pequeña, a la hora de dormir el padre le contaba cuentos que llevaban mensaje social (diálogo 4) y, habiendo crecido un poco más, les dirigía lecturas también con contenido social.

Todo lo anterior no deriva automáticamente en el apoyo de la madre y el padre u otros familiares a la participación de las estudiantes. En algunos casos se dio un apoyo explícito, sobre todo en casos en que la madre, el padre o ambos participaban también; en otros hay una especie de respaldo y apoyo, pero con mucha preocupación por lo que pudiera suceder. En estos casos había una especie de complicidad entre generaciones, porque la preocupación del padre o madre lo que hacía era darle más consejos a la hija y establecer mecanismos de comunicación que les permitieran saber que se encontraban a salvo (diálogos 2, 4, 6 y 10).

Sin embargo, también entre las entrevistadas hay quienes participaban sin que sus padres lo supieran o, incluso, con el desacuerdo de ambos o uno de ellos. En estos casos, las estudiantes escondían su participación, pero, eventualmente, las descubrieron y hubo reclamos, restricciones, castigos, para impedir que continuaran. Una de ellas cuenta que, cuando descubrieron su participación, le prohibieron salir durante las vacaciones, por lo que se inscribió en un curso de taquigrafía que le permitía

salir algunos días y poder dedicarse a las actividades revolucionarias, pues para entonces ya militaba en una organización clandestina (diálogo 1).

Todas las entrevistadas mantienen alguna forma de participación, ya sea a través de organizaciones no gubernamentales, grupos comunitarios, organizaciones de mujeres, o en las luchas ciudadanas contra la corrupción y la impunidad; así como un aporte social relacionado muchas veces con su trabajo, tanto a través de organizaciones no gubernamentales, como en instituciones públicas.

El motivo por el que iniciaron su participación también es diverso, pero seguramente hubo influencia de esas conversaciones familiares, o el que hubiera huelgas magisteriales cuando entraron al instituto (1972, 1973 especialmente). La huelga de 1973 es importante, porque hubo una participación de todos los trabajadores del Estado quienes, por iniciativa del sector magisterial, sostuvieron un paro de 75 días en demanda de mejoras económicas. En dicha huelga fue asesinado el profesor José Luis Rodríguez Bracamonte; la huelga terminó cuando el gobierno ofreció incremento salarial, pero un mes después se reanudó por inconformidad con el incremento otorgado. A partir de esa huelga, el gobierno comenzó a promover la formación de un sindicato blanco para el magisterio⁵⁷ (del Valle Cobar, 1991, pág. 46).

En 1973 también coincidió la lucha de los estudiantes de la Escuela Normal Central para Varones contra la disposición de las autoridades de la misma de establecer uniforme, lanzándose a paros estudiantiles que fueron apoyados por otros institutos. La Escuela Normal, fundada en 1875, solo había utilizado uniforme cuando estuvo militarizada, por lo que, para los estudiantes normalistas, era una afrenta volver a utilizarlo (del Valle Cobar, 1991, pág. 47).

⁵⁷ La Unión de Maestros de Guatemala UMAGUA.

Por otro lado, hay estudiantes que señalan que les llamó la atención las actividades que organizaba la Asociación de Estudiantes Belemitas, como las actividades culturales llamadas "Viernestinas", concursos de declamación y oratoria con ocasión de diversas celebraciones (independencia, día del maestro/a, día de la belemita, entre otros), los mensajes enviados a través de la radio⁵⁸ que funcionaba a la hora del "recreo"⁵⁹, etcétera.

Las asociaciones estudiantiles habían sido diezmadas y desaparecidas después de la represión contra el movimiento estudiantil de *Marzo y Abril de 1962*; en algunos institutos públicos el Claustro de Catedráticos había establecido el Consejo de Aulas como organización estudiantil, el cual estaba integrado por representantes de todas las aulas, pero bajo la dirección y conducción del claustro docente. La Asociación de Estudiantes Belemitas fue fundada en 1974, después de casi un año de acción política y propagandística -inicialmente clandestina y, posteriormente, de manera abierta- por parte de un grupo de estudiantes, generando conciencia de la necesidad de la sustitución del Consejo de Aulas por una asociación estudiantil, donde las estudiantes fueran quienes establecieran sus líneas de acción y tomaran sus decisiones. En esa reivindicación se emulaba la acción política estudiantil que ya se había iniciado en otros establecimientos públicos de educación media (diálogo 1).

Ese vínculo con lo social, con la sensibilidad de tiempos mejores durante la Revolución de 1944, con la evidencia de la mala educación recibida o los malos tratos dados por las y los maestros a las estudiantes, se fue combinando con la presencia de un

⁵⁸ Se había obtenido un aparato de transmisión que tenía una bocina, desde el cual se lanzaban mensajes, se leían documentos, se ponía música (diálogo 1).

⁵⁹ Descanso a la mitad de la jornada escolar, principalmente establecido para tomar merienda.

pensamiento revolucionario que, en 1974, lanzaba mensajes políticos en medio de la campaña electoral presidencial, o que colocaba periódicos, volantes y comunicados en los baños y la biblioteca del instituto, donde denunciaban la represión y la violación de derechos humanos, entre otras cosas.

Poco a poco también fueron conociéndose los hechos represivos que se habían suscitado durante los gobiernos militares; recordemos que en 1970 asumió como presidente de la República, el coronel Carlos Manuel Arana Osorio, que había sido ministro de la Defensa del gobierno anterior y era conocido también por sus acciones represivas en la zona oriental del país, por lo que se le llamaba el "Chacal de Oriente". También fueron conociéndose las historias de los años anteriores, de los antecedentes del movimiento estudiantil, como las *Jornadas de Marzo y Abril de 1962*, impulsadas por estudiantes y donde el estudiantado de educación media tuvo un papel importante.

Con la participación se fueron identificando demandas estudiantiles concretas, frente a carencia de escritorios suficientes para todas las estudiantes, docentes que no asistían a dar sus clases o llegaban mal preparados, las minijornadas establecidas en 1976 con motivo del terremoto y que no permitían cubrir el pensum completo del año, el daño en los edificios escolares y la falta de atención gubernamental para repararlos. Estas demandas específicas se combinaron con demandas más generales por una educación liberadora, sobre todo cuando se fueron conociendo textos de Anton Makarenko y Paulo Freire (diálogo 2). Una de las entrevistadas recuerda a una maestra de quinto magisterio que siempre les decía que no iban a aprender, porque los latinoamericanos eran unos haraganes y tontos, lo que entraba en absoluta contradicción con el esfuerzo que ellas hacían por ser maestras para enseñar en el futuro inmediato. (diálogo 1).

Entre 1973 y 1974, la Asociación de Estudiantes Universitarios (AEU) intentó reconstruir la Asociación de Estudiantes de Educación Media, realizando la llamada "Conferencia de Mixco", que trataba de vincular estudiantes de diversos establecimientos de secundaria de todo el país, pues participaron estudiantes de Quetzaltenango, Sacatepéquez, Chiquimula, Jalapa y la capital (del Valle Cobar, 1991, pág. 47). Estos esfuerzos, y el desarrollo de las movilizaciones magisteriales y estudiantiles llevaron a que, en 1974, se reorganizaran algunas asociaciones que habían existido, como las de la Escuela Normal Central para Varones y la del Instituto Nacional Central para Varones. Asimismo, se organizaron las asociaciones del Instituto Normal Central para Señoritas Belén, el Instituto Normal para Señoritas Centro América (INCA), el Instituto Normal Mixto Rafael Aqueche, el Instituto Mixto Nocturno, la Escuela Nacional de Ciencias Comerciales, el Instituto María Luisa Samayoa Lanuza y el Instituto Técnico Vocacional para Varones (del Valle Cobar, 1991, pág. 48).

La participación en los grupos estudiantiles también pudo estar determinada por la búsqueda de identidad de grupo, de formas de socialización de la juventud y de relacionamiento (diálogo 3), como también se daba en los grupos de teatro, o grupos musicales, como la orquestina, la marimba y el coro. En general, la participación se fue dando por invitación de amistades, personas cercanas, tanto la participación estudiantil, como la del movimiento revolucionario.

Una de las entrevistadas recuerda que, cuando decidieron promover la creación de la Asociación de Estudiantes Belemitas y acabar con el Consejo de Aulas, lo hicieron porque personas que participaban ya en el movimiento magisterial se los habían planteado. En ese momento, indica, no tenían conciencia que era una orientación que venía de una organización revolucionaria que estaba tratando de organizar a los diversos sectores sociales. Les pareció lógico el planteamiento, porque el Consejo de

Aulas estaba completamente controlado por la dirección del establecimiento y el claustro de maestros/as, lo que no permitía que se hicieran cosas por iniciativa propia de las estudiantes (diálogo 1).

Reflexiona una de ellas: "participar no era un proceso de madurez política que obedeciera a la comprensión racional de las cosas y, de ahí, deviene la decisión de incorporarse a movimientos u organizaciones". Participar, entonces, era "la extensión de la amistad y los afectos", en una época de la vida en que "los amigos son la vida" (diálogo 3).

En general, se reconoce que no hubo una formación política planificada para la participación estudiantil, aunque cuando iban a realizarse congresos y encuentros, se preparaban documentos para la discusión. Se discutía temas de teoría política y temas de educación, como el Poema Pedagógico, de Anton Makarenko, y la Pedagogía del Oprimido, de Paulo Freire. Una de las entrevistadas reporta que, en su casa, sí recibía formación política, pues ambos padres participaban, por lo que había lecturas guiadas y discusiones políticas (diálogo 4), pero ella es una excepción a la generalidad, incluso cuando las estudiantes tenían el apoyo de uno o los dos padres.

Varias de las entrevistadas se graduaron en 1978 y trabajaron juntas la investigación para el Seminario "Posibles causas que provocan o condicionan las deficiencias en el rendimiento escolar del alumno en el nivel primario de la ciudad capital", que analizaba las posibles causas que provocaban o condicionaban las deficiencias en el rendimiento escolar de la niñez de primaria en la capital. Cabe señalar que, para la fecha en la que se graduaron, varias de ellas ya tenían años de participación (eran fundadoras de la AEB en 1974 y de la CEEM en 1977), algunas incluso estaban incorporadas a organizaciones revolucionarias. En la introducción de dicho trabajo escolar se identifica el vínculo entre ser humano y desarrollo, para el avance de la sociedad, así como los derechos de los

que debieran gozar las personas y la niñez en particular, señalando que a la niñez se le priva de sus derechos y oportunidades. Un elemento que refleja el nivel de participación de este grupo de estudiantes y su influencia en el trabajo colectivo es la frase con la que cierra la introducción: “¡En cada una de nosotras está la responsabilidad y el porvenir de las generaciones futuras!” (Instituto Normal Central para Señoritas Belén, 1978, págs. 1-2).

Por otro lado, un elemento que tiene que ver con la formación política es la capacidad de análisis que fueron desarrollando las estudiantes. En el citado Seminario, se plantea la importancia de “estar consciente de la situación socioeconómica en la que el niño se desenvuelve”, lo que pone en evidencia que las estudiantes no se quedan en el ámbito psicobiológico para determinar las causas de bajo rendimiento escolar, sino se van a las causas sociales. (Instituto Normal Central para Señoritas Belén, 1978, pág. 32) De la misma manera, el análisis sobre la desnutrición de la niñez que acude a la escuela primaria incorpora el factor socioeconómico como incidente en la alimentación que reciben (Instituto Normal Central para Señoritas Belén, 1978, págs. 37-38).

Demuestra también el nivel de formación política el hecho que, en el análisis del Seminario de Graduación, se estableciera que Guatemala vivía con un 76 % de analfabetismo, se carecía de escuelas y maestros suficientes, situación agravada por el terremoto de 1976. Asimismo, se analiza el sistema educativo con “contenidos alejados de la verdad”, y que influye el factor socioeconómico del estudiantado. En concreto, se reconoce el “abandono de la educación guatemalteca” que llevan “al maestro a utilizar métodos de enseñanza que convierten al educando en un receptáculo pasivo de conocimientos”. (Instituto Normal Central para Señoritas Belén, 1978, pág. 68) Este nivel de formación y compromiso político también se reflejó en que las estudiantes que se graduaban en 1978 le dedicaron el acto a Oliverio Castañeda de León, el dirigente

estudiantil universitario que había sido asesinado el 20 de octubre de ese año, aproximadamente 15 días antes del acto de graduación. Las estudiantes incluso colocaron una manta con su nombre al fondo del escenario del Salón de Actos del Instituto.

Sin embargo, cabe mencionar que varias de las entrevistadas señalaron que su formación política se fue desarrollando mucho más a partir de su participación en el movimiento revolucionario al cual se vincularon.

Otro espacio de formación política, fue la participación en los espacios extracurriculares en el Instituto Normal Central para Señoritas Belén, tal el caso de los eventos que se realizaron (Congresos) desde la Coordinadora de Estudiantes de Educación Media (CEEM) y el vínculo con la Asociación de Estudiantes Universitarios (AEU) y las centrales sindicales que apoyaban al movimiento (Federación Autónoma Sindical de Guatemala FASGUA y Central Nacional de Trabajadores CNT), porque el intercambio y la participación en actividades más allá de las demandas estudiantiles fue proporcionando formación política que no fue planificada. En ese caso, se refiere, entre otras cosas, a la participación en las movilizaciones populares que se gestaron en esos años, como las *Jornadas de Agosto* de 1977, las Jornadas de octubre de 1978, la participación en las huelgas magisteriales de 1972, 1973 y 1974, así como en movilizaciones para denunciar las violaciones a los derechos de los trabajadores de las minas de Ixtahuacán 1977, la protesta contra la masacre de Panzós 1978, entre otros eventos.

En el propio proceso de creación de la Asociación de Estudiantes Belemitas y la lucha por las demandas estudiantiles, también se fue generando formación política, tanto por parte de quienes apoyaron dichos movimientos (maestras y maestros, por ejemplo), como por el reconocimiento mismo de ser sujetas de derechos. Las demandas por

escritorios y maestros, por jornadas completas de estudio, especialmente después del terremoto de 1976, por maestros capaces, por no cerrar el cupo para el ingreso al instituto, entre otros temas, fueron también desarrollando esa conciencia del derecho a la educación. Varias de las estudiantes recuerdan la protesta cuando, después del terremoto, las autoridades llevaron escritorios viejos de la Escuela Politécnica (escuela militar) al Instituto Normal Central para Señoritas Belén; en protesta, las estudiantes los apilaron en el patio y, por poco, los queman (diálogos 5 y 7).

Con el paso del tiempo, hay una valoración de cómo la misma represión fue convertida en elemento motivador, con consignas como “podrán masacrar a nuestros dirigentes, pero... mientras haya pueblo, habrá revolución”⁶⁰, los llamados a levantar las banderas de quienes cayeron, recordando el poema *A los Intelectuales*, de Otto René Castillo: “si uno cae es porque alguien tenía que caer, para que no cayera la esperanza”. Dos de las entrevistadas perdieron a sus padres por la represión política, incluso una de ellas cuando estaba estudiando en el Instituto Normal Central para Señoritas Belén (diálogos 2 y 4).

La generalidad de las entrevistadas plantea que, aunque pudieran haber dudado de seguir participando, por el temor que se generaba frente a la represión y a las evidentes pérdidas de compañeros y compañeras durante esos años, nunca consideraron en serio dejar de hacerlo. Una de ellas refiere que, cuando ya participaba en la universidad, identificaron mucha gente infiltrada u oportunista, lo que sí le hizo pensar mucho sobre continuar participando (diálogo 10).

⁶⁰ Esta frase fue pronunciada al final del discurso del secretario general de la Asociación de Estudiantes Universitarios, Oliverio Castañeda de León, el 20 de octubre de 1978, minutos antes de ser asesinado a 150 metros de la entrada del Palacio Nacional y la Casa Presidencial.

La mayoría señaló que tomaba sus propias decisiones en la vida (qué estudiar, entretenimientos, qué deporte practicar, etc.), por lo que no se cuestionó el derecho a decidir qué hacer. Sin embargo, también algunas reconocen que, por la época, había un predominio patriarcal en las familias, y el padre autorizaba las cosas que se hacían y las que no. En algún caso, fue el padre el que cuestionó la participación de la estudiante (diálogos 1 y 7). La reflexión sobre el derecho a decidir es importante, porque una de ellas señala: "antes de comenzar la participación política no me lo cuestionaba; cuando empecé sí, porque mi padre pensaba que las mujeres no teníamos que andar en la calle." (diálogo 1)

Lo que queda claro en todos los casos es que la decisión de participar se dio frente a una situación que vivían en el instituto y que, de una u otra forma, violentaba los derechos de las estudiantes: carencias en la educación (escritorios, maestros), maestros abusadores o incapaces, calidad educativa alejada de la realidad; asimismo, la negación de las autoridades educativas a que las estudiantes se organizaran, pretendiendo mantener la dinámica del Consejo de Aulas que existía, en el cual la dirección tenía una injerencia total.

Entre los hechos impactantes para las estudiantes, se encuentran los de la niñez que estudiaba en las escuelas a donde fueron a dar prácticas: llegando a la jornada vespertina sin haber comido nada en todo el día, niñas de 11 y 12 años embarazadas, niños y niñas con piojos y sin bañarse. Pero también el suicidio de una estudiante del Instituto Normal Central para Señoritas Belén que tenía 16 años y que, se comentaba, estaba embarazada (diálogo 2).

La participación de las estudiantes tuvo consecuencias, más allá de que ellas pudieron tomar conciencia social, conocer más la realidad nacional, organizar y generar grupos

de amistad y confianza. También hubo represalias educativas por ello: algunos profesores les negaron el derecho a examen final, les desaparecieron los trabajos que constituían la "zona"⁶¹, les hicieron perder materias (por no entrar a clases o por negarse a desfilas el 15 de septiembre) (diálogos 1 y 3), tratando de hacerles perder la práctica docente (diálogo 5). El caso más grave es el de una de las entrevistadas, que fue expulsada del sistema de educación pública (no solo del Instituto Normal Central para Señoritas Belén) y, por ello, no pudo terminar el magisterio (diálogo 4). Era una forma de imponer autoridad frente a las "muchachitas" (término utilizado despectivamente), que desafiaban esa autoridad y que, en su mayoría, ganaban los cursos sin tanto esfuerzo; por esa misma razón, porque no necesitaban estudiar mucho, fue que se les negó el derecho a examen (diálogos 1 y 3), ya que era la única manera de que no ganaran el curso, si no habían asistido a clases (el punteo por asistencia era de 10 sobre 100, pero se exigía el 85 % de la asistencia a clases).

En los peores casos, la participación tuvo como efecto la represión, con agresiones físicas en las manifestaciones (por parte de la policía y el pelotón modelo), el encarcelamiento (por ejemplo, para las jornadas de octubre de 1978), la desaparición forzada y el asesinato (especialmente de dirigentes) que, generalmente, se daba acompañada de tortura. Algunas de las entrevistadas fueron víctimas directas o colaterales de la represión, pero fundamentalmente relacionada con la participación fuera del movimiento estudiantil. Una de ellas fue víctima directa, y otra colateral⁶², de la detención de varios estudiantes en 1976, cuando hacían trabajo organizativo en barriadas que se habían formado después del terremoto; en el hecho fue asesinado un estudiante de la Escuela de Comercio y quedó herida una dirigente del Instituto Normal

⁶¹ La zona correspondía a un 25 % del punteo total de la materia y se integraba por trabajos que se presentaban por escrito durante todo el año.

⁶² Un familiar fue detenido en dicho evento.

para Señoritas Centro América (INCA) (diálogo 1). Varias de ellas recuerdan la represión de la policía antimotines en la manifestación del 5 de agosto de 1978, cuando se conmemoraba el aniversario del apareamiento sin vida de Robin García; fue la primera vez que el “pelotón modelo”⁶³ utilizó gas lacrimógeno en contra de quienes iniciaban una manifestación.

El final de la participación en el instituto se dio, fundamentalmente, por graduación; la mayoría salieron graduadas del Instituto Normal Central para Señoritas Belén, excepto la que fue expulsada por la participación estudiantil (y le vedaron la inscripción en cualquier instituto público) y otra que tuvo que suspender temporalmente su carrera de maestra para ponerse a trabajar.

La mayoría de las entrevistadas indicó que terminó militando en organizaciones del movimiento revolucionario, con distintos niveles y espacios de participación. En los espacios de participación del movimiento revolucionario sí se daban procesos de formación, estudio y aprendizajes más formales, que también incluían orientaciones para el trabajo en el movimiento de masas, no solo en el movimiento estudiantil de secundaria o universitario, sino para quienes se vincularon después al movimiento magisterial, movimiento sindical o de pobladores.

3.b.1. Participación organizada

La organización estudiantil tuvo impacto en el instituto, pues tener organización independiente permitió a las estudiantes hacer sus propias actividades, tomar sus propias decisiones y levantar sus propias demandas, sin subordinarse a la voluntad de la dirección del establecimiento o de las y los docentes. Pero también tuvo impacto en

⁶³ Fuerza policial antimotines.

las propias estudiantes que se organizaron, porque les permitió sentir que podían hacer algo por cambiar las situaciones que les parecían nefastas en el instituto.

Otro impacto importante fue que las asociaciones estudiantiles se fueron agrupando, primero en la Asociación de Estudiantes de Educación Media, en 1970, con participación de estudiantes de la Escuela Normal Central para Varones, del Instituto Nacional Central para Varones, el Instituto Normal Central para Señoritas Belén, el Instituto Normal para Señoritas Centro América (para señoritas) y el Instituto María Luisa Samayoa Lanuza (secundaria para señoritas) (del Valle Cobar, 1991, pág. 46).

Posteriormente, se agruparon en la Asociación de Estudiantes de Guatemala (1975), la Federación Nacional de Estudiantes (1976)⁶⁴, y, finalmente, la Coordinadora Nacional de Estudiantes de Educación Media (CEEM), en 1976, realizando el I Congreso Departamental de Estudiantes de Educación Media en julio de ese año y que logró reconocimiento en todo el movimiento social y popular, como lo describe del Valle (1991, págs. 51-66). Desde las asociaciones estudiantiles se promovió la organización en otros institutos en los que no la había (es la razón por la que una de las estudiantes entrevistadas fue expulsada del sistema de educación pública, por liderar la toma de un edificio escolar para asegurar la creación de la asociación estudiantil).

Las estudiantes organizadas lograron ser interlocutoras del claustro de catedráticos del instituto, con quienes se discutieron asuntos de currícula, metodología y otras cuestiones académicas. Asimismo, lograron niveles de interlocución con las autoridades del Ministerio de Educación, lo que tuvo que hacerse respaldado en medidas de hecho

⁶⁴ La realización del II Congreso Nacional de Estudiantes de Educación Media, en septiembre de 1975, en Jutiapa, permitió la consolidación de varias de las asociaciones que se habían reorganizado en 1974. (del Valle Cobar, 1991)

(huelgas, paros estudiantiles y tomas de edificios), porque las autoridades educativas gubernamentales no abrieron fácilmente sus puertas al diálogo.

El vínculo con el movimiento social y popular hizo que la actividad de las asociaciones fuera más allá de las demandas estudiantiles, acuerpando planteamientos por los derechos de las y los trabajadores, las y los campesinos y pobladores, así como denuncias por la represión, la estructura económica y los poderes políticos que controlaban el país. Las acciones del movimiento popular (del cual participaba el movimiento estudiantil de la época) contribuyeron a generar conciencia social sobre la situación de violencia, represión y violaciones a derechos humanos en el país, alzando las voces para denunciar lo que sucedía.

Cabe mencionar que la dinámica de las organizaciones de los años 60-70 y primera mitad de los 80, por lo menos, iban más allá de las reivindicaciones gremiales o sectoriales, generalizándose consignas contra la intervención extranjera, el saqueo de los bienes naturales, la represión en el campo y demandando mejores condiciones de vida y de trabajo. El movimiento estudiantil acuerpó huelgas magisteriales, movilizaciones sindicales, de campesinos y de pobladores, tanto como sus propias demandas educativas, así como participó en espacios de coordinación del movimiento popular, como el Comité Nacional de Unidad Sindical (CNUS) y el Frente Democrático contra la Represión (FDCR).

3.c. Proyecto de vida

La participación contribuye a generar proyecto de vida en las estudiantes, porque les da una perspectiva de lo que puede llegar a ser su vida. Asimismo, la decisión de participación y la acción participativa, también afectaron las vidas de las sujetas de

estudio, en su mayoría expresan que positivamente, pero también hubo efectos negativos o no deseados.

Aunque, por la edad que tenían las sujetas de estudio en la época en que participaron en el Instituto Normal Central para Señoritas Belén, no había sido factible que hubieran ya construido un proyecto de vida, es preciso considerar que algunas tenían idea de lo que querían ser; unas claramente expresaron que querían estudiar en la Universidad, otras querían ser maestras, otras querían obtener una profesión para poder ayudar a sus familias.

Sin embargo, la participación definitivamente afectó sus vidas, como lo declararon todas ellas.

Probablemente en la adolescencia una no tiene claridad de qué quiere ser en la vida, muchas veces lleva la influencia familiar en la profesión u oficio, seguir la profesión de la madre o el padre, ir a la universidad porque los padres no pudieron hacerlo, buscar una profesión que le dé mejores condiciones económicas porque se ha vivido con muchas limitaciones, etcétera. Una de ellas señala que "la adolescencia es un momento en el que la vida solo es imaginación; difícil que esta resulte como la imaginamos, si es que logramos concebir algo en la mente" (diálogo 3). Para las entrevistadas, la situación no fue diferente. En la convivencia familiar y social fueron identificando lo que querían ser, no solo por "imitación" de la madre o el padre, sino en el sueño de profesiones universitarias. "Quería ser maestra, porque mi mamá lo era" (diálogo 3); "quería ser médica, para poder ayudar a las personas más pobres; aunque era el sueño original de mi padre, pensaba irme a trabajar a las aldeas más alejadas del país, a donde no llegaba la atención en salud" (diálogo 1).

Algunas de las entrevistadas visualizaban entonces un futuro que lograron desarrollar profesionalmente, algunas querían ser maestras y lo lograron e, incluso, algunas tenían aspiraciones de profesiones universitarias que realizaron y para lo cual el magisterio les sirvió de camino o de plataforma.

Pero no todas lo lograron, está la entrevistada que fue expulsada del instituto por su participación, que no pudo graduarse de maestra; o el caso de la entrevistada que tuvo que dejar de estudiar para ponerse a trabajar.

Otras tenían sueños diferentes al magisterio, pero optaron por quedarse para seguir en el movimiento estudiantil, como la que quería "hablar idiomas y viajar por el mundo. Por eso quería estudiar secretariado bilingüe" (diálogo 1). O la que quería ser contadora para llevar "ese orden perfecto de llevar un proceso contable con resultados precisos y, por lo tanto, perfectos" (diálogo 3).

Algunas entrevistadas señalan que dejaron de estudiar lo que querían por la participación estudiantil, en algunas de ellas con un dejo de nostalgia por lo que no pudo ser. Otras asumen que era lo que podía ser y que, aunque hoy piensan que les hubiera gustado "una adolescencia y juventud" normales (diálogo 3), con las fiestas y las cosas que hacían las otras adolescentes, como salir con amigos y amigas o participar en deportes, así como los noviazgos, valoran mucho los aprendizajes de vida obtenidos con la participación.

Al final, todas las entrevistadas son resilientes, unas porque encontraron nuevas rutas en sus vidas y otras porque lograron reencauzar sus caminos, ya sea buscando lo que originalmente querían o desarrollándolo en otros espacios, por ejemplo, quienes querían ser maestras y no lo lograron, dando clases en distintos niveles y contenidos.

Es decir que, aunque los planes en sus vidas fueron cambiando y tuvieron que andar otros caminos, todas ellas se vincularon profesionalmente al servicio a la población; algunas tuvieron que interrumpir sus estudios universitarios por el exilio después que familiares fueran asesinados o desaparecidos; otras lograron desarrollar estudios fuera del país; otras lo hicieron al regreso a Guatemala.

Cuando se pregunta ¿Cómo cambió sus vidas la participación? Hay una valoración positiva de las entrevistadas. La mayoría expresa que, si tuviera que volver a vivirlo, lo haría de nuevo (diálogos 4 y 10), cambiando únicamente las pérdidas, de los seres queridos y de las y los colegas. Cabe mencionar que más de la mitad de las entrevistadas tuvo que vivir años de exilio por causa de su participación; las que no salieron del país tuvieron que resguardarse por diversos períodos para proteger sus vidas e integridad personal y, en la mayoría de los casos, también de sus familias.

La conciencia sobre la represión, y lo que podía llegarles a pasar como consecuencia de su participación, fue muy explícita con los asesinatos de Robin García y Leonel Caballeros, quienes fueron detenidos a finales de julio de 1977, brutalmente torturados y, finalmente, asesinados, incluso después de masivas manifestaciones exigiendo el apareamiento de Robin vivo, de que su familia se pusiera en huelga de hambre y la dirigencia estudiantil de secundaria y de la universidad se entrevistara con el presidente de la República. Nada de esto fue suficiente para que respetaran su vida. Aunque estos no fueron los primeros hechos de violencia en el grupo, porque incluso dos de las entrevistadas habían vivido represión en 1976, una directa y otra de forma colateral, el impacto social que tuvo la desaparición, tortura y asesinato de García y Caballeros, fue mucho más generalizada y puso en evidencia lo que podía pasar.

En relación con las dudas sobre participar o no, una de ellas declara que tuvo duda de integrarse al movimiento revolucionario, porque creía en Dios; pero le hicieron ver que no tenía que renunciar a su creencia para dar ese paso (diálogo 5). En algunas familias, hubo presiones para que las estudiantes dejaran de participar, incluso sin saber que había participación más allá del movimiento estudiantil, pero fundamentalmente por el temor que provocaba la represión que se vivía. En algunos casos, incluso hubo intentos de frenar la participación, amenazando, restringiendo los permisos de salida, negando acceso a fondos para el transporte, entre otras cosas. También se dio el caso de una estudiante que tuvo dudas con la participación cuando se dio cuenta que había personas infiltradas en el movimiento, pero esto sucedió ya en el momento en que se encontraba estudiando en la Universidad (diálogo 10).

3.c.1. ¿Qué sucedió con sus proyectos de vida?

Algunas sujetas de estudio hablan de haber logrado crecimiento personal e independencia individual (emancipación), satisfacción por el deber cumplido, el servicio al prójimo, encontrar un espacio para la realización de los discursos sociales que escuchaba en casa; aprender a diferenciar entre lo bueno y lo malo, lo correcto e incorrecto, no en el sentido moral, sino por la conciencia que se fue adquiriendo. "Mi ética. Hay un conjunto de valores éticos que fueron forjados en aquellos años y se mantienen muy fuertes" (diálogo 3). "La satisfacción del deber cumplido en el servicio al prójimo" (diálogo 1).

Varias de ellas señalan que, en la participación estudiantil, aprendieron a ver de manera más global los problemas, a ser más solidarias (diálogo 1, 2, 9, 10), a ser responsables (diálogo 9); casi todas expresaron que esa experiencia de vida marcó sus vidas a futuro, incluso para sus comportamientos profesionales de adultas. "Mi visión ante todos los

problemas siempre es más integral y más profunda que el común de las personas” (diálogo 3).

Hubo un crecimiento personal también en la tarea de “orientar y formar conciencia política” (diálogo 3) en las estudiantes que venían en los grados inferiores, a quienes se les trasladaba “esa visión integral de la realidad” (diálogo 3). “Le puedo enseñar a mis hijos lo bueno, lo malo, lo correcto, lo incorrecto, no en el sentido moral, sino por la conciencia que uno adquirió en ese camino” (diálogo 5).

También se reflexiona sobre cómo se ganó el respeto de otros miembros de la familia ante el empoderamiento personal proveniente de la conciencia y la participación; “emancipación y respeto hacia mi persona por los demás miembros en mi familia” (diálogo 7). En algunos casos, también refieren que les sirvió para “sentar posiciones frente a la familia, defenderse y sobrevivir, defendiendo sus derechos” (diálogo 7). En algunos casos se fortaleció el vínculo familiar, porque alguno de los padres, o ambos, participaban (diálogos 2 y 3). Aunque en otros casos hubo distanciamientos familiares por razones de seguridad, ya que las comunicaciones en los años 70 y 80 eran menos ágiles y diversas que en la actualidad (diálogo 6).

“Mi capacidad de buscar y construir explicaciones se formó en esa vida política” (diálogo 3). Y también había un respeto y reconocimiento de parte de las estudiantes que venían de grados inferiores, pero también de las y los estudiantes de otros institutos (diálogo 6), sobre todo cuando se participó en los espacios interinstitutos, o se establecieron relaciones con la Asociación de Estudiantes Universitarios, los sindicatos, los grupos campesinos, las organizaciones de pobladores, etcétera (diálogos 1 y 7).

La capacidad de tomar decisiones, dirigir, analizar y discutir ideas, significó para estas estudiantes sentar posiciones y ganar respeto y reconocimiento de algunas maestras y algunos maestros, quienes solidariamente apoyaban el movimiento. Les dio la formación para “esforzarse más, ser más organizada, mejorar hábitos de estudio para compensar el tiempo que invertía en la participación” (diálogo 10), o generó “amor a la lectura” (diálogo 3).

Sin embargo, también hay una reflexión sobre cómo la participación disminuyó sus espacios familiares de compartir, o el tener que dejar otras actividades que les gustaban, por no poder compatibilizar el tiempo para ello (diálogos 3, 6 y 9). Una de las entrevistadas, incluso señala que postergó la maternidad por participar (diálogo 6).

Otra de las entrevistadas señaló que no le “gustó odiar, maldecir” (diálogo 5), lo cual asocia a la participación, porque es “la misma posición hacia el ejército, porque tanto asesinato, tanta violación a derechos humanos”, es decir que hay una “animadversión para ese sector hasta la fecha” (diálogo 5).

En general, les permitió “conocer el país, su lucha, su tremenda desigualdad e injusticia” (diálogo 6), lo que hizo que se comprometieran para siempre con seguir un trabajo para cambiar la realidad de este país (incluso la estudiante extranjera). Este conocer más allá de lo aparente, permitió que las entrevistadas tengan hoy vidas analíticas y no se conformen con visiones simplistas de las cosas. “Mi paso por Belén fue un constante descubrir, luchar y comprometerme” (diálogo 6).

Una de las entrevistadas considera la experiencia como valiosa, “tanto así que lo volvería a hacer si naciera de nuevo. No me arrepiento. Tal vez sería un poco más cautelosa.” (diálogo 10). También se reconoce el empoderamiento que la participación

le dio, "Me forjó como mujer con decisión, crítica y solidaria. Me hizo sensible ante el dolor y ante la injusticia, con conciencia de la realidad", pero haciendo la valoración a la fecha sobre cómo, "tras 40 años de haber salido de Belén, la situación del país y su gente sigue siendo tristemente pésimas, con un nivel de desarrollo humano de los más bajos y con condiciones de vida paupérrimas" (diálogo 10).

Entre las reflexiones de las entrevistadas, algunas señalan que si no hubieran participado "tal vez hubiera terminado casada y con hijos" (diálogo 1), "hubiera estudiado lo que quería, pero no hubiera desarrollado estos niveles de conciencia social, de género y de clase" (diálogo 1), "me hubiera quedado siendo una 'chica fresca' que termina 'bien casada' y con montón de hijos" (diálogo 2). Una de ellas, claramente señala que no concibe su vida sin haber participado (diálogo 4).

Aunque la participación y la organización llevó a la mayoría de ellas al exilio o a ser víctimas de violencia política, hay un balance positivo a la decisión de involucrarse en la construcción de una nueva Guatemala, de ver siempre una perspectiva más amplia de todo lo que sucede en la vida. "Gracias a esa experiencia que viví me permite estar al tanto de los acontecimientos nacionales, poder dar una opinión al respecto" (diálogo 5).

Ciertamente mantienen dolor por las pérdidas de amigos y familiares, pero también por las cosas que directamente vivieron algunas de ellas; una de las entrevistadas señala que "pese al costo emocional involucrado, podría decir que es aprender a sobreponerme al dolor de tantas pérdidas" (diálogo 3), generando altos niveles de resiliencia, pues "no hay problema académico, personal, laboral o profesional que pueda ser más duro que todo aquello por lo que pasamos... entonces siempre tengo una fuerza particularmente grande para enfrentar lo que sea" (diálogo 3).

Pero también hay una reflexión sobre momentos en los que no se valoró la seguridad personal, anteponiendo las responsabilidades y compromisos de la participación. Esta reflexión se hace autocriticamente, porque en algunas de ellas hoy existe claridad de que, en aras de la participación, dejaron de lado su propia seguridad. Sin embargo, también considerando que quienes dirigían y orientaban, debían haber puesto atención a dichas situaciones, porque posiblemente se corrieron riesgos innecesarios.

En ese sentido, también se reconoce que se pudo haber puesto en riesgo la seguridad del grupo familiar, aunque en una buena cantidad de la entrevistadas había alguien más de la familia que participaba. En algunos casos, se fortalecieron vínculos familiares a partir de compartir la participación, aunque fuera en espacios diferentes.

Una reflexión por demás interesante fue reconocer que los riesgos corridos o la represión sufrida no fue responsabilidad de quienes participaban, sino de la respuesta del Estado ante esa participación, lo que ubica claramente dónde se encuentra la responsabilidad de las pérdidas humanas durante esos años (diálogo 3).

Definitivamente la participación mejoró la autoestima de las estudiantes y las preparó para la toma de decisiones en sus vidas. “No sería lo que soy sin esa experiencia de vida, de complicidades con las compañeras, amigas, que son importantes hasta hoy en mi vida” (diálogo 6). “Nos dio autonomía y seguridad” (diálogo 2). “Lograr total independencia personal... autodeterminación en todas las decisiones de mi vida” (diálogo 7), lo que constituye una clara ruptura de los estereotipos de género para las mujeres y, aún más, para las jóvenes. De la misma forma que otra entrevistada señala que un gran aprendizaje es que “nunca se debe dejar de hacer, nunca dejar de pensar con la propia mente y buscar los sueños en todos los ámbitos” (diálogo 3).

“Nos hemos construido y reconstruido a pesar de todo y la vida logró que muchas nos reencontráramos y sigamos en una senda común” (diálogo 6).

IV. Sus vidas en la actualidad

La vida actual de las entrevistadas está vinculada al aprendizaje y la experiencia acumulada en los años de la participación estudiantil; ninguna de ellas está totalmente alejada de ello, sobre todo de la preocupación por hacer de Guatemala un mejor lugar para vivir, aunque un par de ellas ya no participen en espacios organizados. Algunas se han organizado alrededor de los temas que atienden en la actualidad, ya sea académicos, artísticos o políticos.

La mayoría hace aportes a la defensa de los derechos humanos de diversas formas, ya sea en lo laboral o por voluntariado. Algunas de las entrevistadas también tuvieron la oportunidad de conocer el feminismo y comprometerse con él, lo que hoy les permite hacer aportes desde esa perspectiva, influyendo también en el análisis actual de la situación y en la valoración de su propia experiencia de participación en el movimiento estudiantil de los años 70 del siglo XX.

Hay un sentimiento de realización “como ser humano y con un ideal colectivo de democracia y justicia social” (diálogo 2); otra se siente “muy realizada y agradecida con la vida” por ser madre y abuela, pero también hija y hermana, habiendo una valoración especial a tener una pareja maravillosa en esta etapa de la vida (diálogo 3).

Aunque algunas tuvieron que cambiar de vida, porque no pudieron realizar sus sueños de adolescencia, la mayoría considera que se las fue arreglando y que las decisiones

que las tienen hoy donde están, no fueron obligadas, lo que demuestra los altos niveles de resiliencia de las sujetas de estudio. “Lo que puedo decir es que, todo lo que he hecho, me llena de orgullo y satisfacción” (diálogo 3). Sin embargo, una de las entrevistadas valora que lo que hace actualmente no es lo que soñaba hacer, sino lo que la vida le ha permitido, pues le ha tocado vivir en un país al que aún no logra integrarse después de varios años (diálogo 6).

Aunque la idea de esta investigación era enfocarse en las vidas de cada una de las entrevistadas, es innegable que, haberse forjado y formado en un espacio de lucha colectiva, de participación por cambios sociales, hace que todas ellas reflexionen sus vidas pasadas y actuales atravesadas por la historia del país. De esa cuenta, en general señalan que no se arrepienten de lo hecho, porque de ahí surgieron, ahí crecieron, ahí aprendieron, ahí nació su conciencia y su amor por el servicio al prójimo, que marcó sus vidas. Algunas lamentan las pérdidas humanas de amigas/os o familiares, pues al contrastarlas con los logros obtenidos, hay una gran brecha (diálogo 3), incluso analizando si había o no camino en la ruta que el movimiento revolucionario trazó para el país.

Capítulo Cinco. Feministorias: la participación estudiantil como una línea de vida

Como mencioné, en la revisión realizada para este estudio, identifiqué la necesidad de visibilizar la vida de las mujeres, sus identidades y la construcción de su ciudadanía. De esa cuenta, me decanté por las técnicas y herramientas que reconstruyen historias de vida, construyendo la propuesta metodológica de *feministorias*, que se refiere a una forma de reconstruir las historias-relatos de vida de las mujeres. Esta herramienta metodológica se propone contribuir a la recopilación de la historia de las mujeres guatemaltecas con un enfoque feminista interseccional.

Las *feministorias*, como las he nombrado, son un poco historias y un poco relatos de vida, se construyen como herramientas de la investigación cualitativa; se centran en las vidas de las mujeres desde una perspectiva feminista; es decir que no son simples relatos o historias de vida, sino se relacionan con las genealogías feministas o *femealogías* de las que he hablado anteriormente.

La Escuela de Chicago impulsó las historias de vida, en los primeros años del siglo XX, buscando los significados sociales que las personas le dan al mundo; yo he decidido que las *feministorias* se configuran con las interpretaciones que las mujeres les dan a sus vidas, a su mundo. Es decir, que incorporo la visión de las mujeres que son sujetas de la investigación, porque ellas vivieron las situaciones que estoy estudiando; busco encontrar sus voces, sus historias, sus experiencias para reconstruir, con sus relatos, el relato más general que presento en esta investigación, sin pretensiones de generalización ni de invisibilizar las vidas individuales.

Las *feministorias* se construyen a partir de lo que se ha llamado entrevistas en profundidad, que he preferido llamar diálogos e interlocución, porque desde el feminismo reconocemos a las sujetas de la investigación como sujetas activas, no sujetas pasivas de una entrevista.

Retomo la línea planteada por Óscar Zapata, citado por Rodelo Pérez, quien, al referirse a la técnica etnográfica llamada historia de vida, plantea que ella requiere de la interpretación de los hechos por parte de quien informa, pues esa interpretación se construye a partir de su identidad, que -a su vez- está construida a partir de materiales culturales, desde los cuales le da significado a las cosas (2013, pág. 110).

También asumo que las *feministorias* tienen algo de revelación personal, porque las mujeres están contando su propia historia, sus propias experiencias y vivencias, desde sus relatos.

Estas *feministorias*, construidas a partir del diálogo con las sujetas de la investigación, siguen la guía que se encuentra en el anexo y que constituye una serie de preguntas orientadoras. En este espacio, se presentan las *feministorias* redactadas en primera persona porque son sus relatos, aunque no sean transcripciones textuales de esas conversaciones.

1. Feministoria: Participar y construir ciudadanía trazaron mi línea de vida

Era una joven mestiza de capa media, mi madre y mi padre eran peritos contadores, aunque mi madre inicialmente había sido maestra de primaria, graduada del Instituto Normal Central para Señoritas Belén; ambos eran empleados públicos. Era la 2ª de cuatro hermanos y hermanas, siendo los hermanos el primero y cuarto. Vivíamos en casa propia, que habían ido construyendo con el tiempo, en un terreno de la familia materna. Éramos una familia ampliada, con nosotros vivía la abuela y la tía maternas, quienes ayudaban en la crianza de la prole.

En casa no se profesaba ninguna religión, aunque la abuela era católica. Yo percibía ciertas reticencias paternas hacia los "curas" católicos; papá siempre criticaba la opulencia en que vivía el Papa y la miseria de la feligresía en el mundo. Las sobremesas de la cena, cuando todos nos juntábamos, eran el espacio para que papá siempre hablara de las bondades de la *Revolución de Octubre*, pese a que ninguno de los dos había sido militante en esa época, ni fueran revolucionarios en los años 70. De esa cuenta, el pensamiento familiar se iba orientando hacia la necesidad de cambios sociales en beneficio de las grandes mayorías, para revivir los avances que se tuvieron durante la Revolución. Papá admiraba sobre todo los avances en educación.

Mis materias preferidas eran Estudios Sociales e Idioma Español; mis maestras favoritas eran mayoritariamente mujeres que, aunque no todas me habían dado clases, se identificaban con la lucha que las estudiantes hacíamos por organizarnos. En la infancia y pubertad había pertenecido a las Muchachas Guías, que no eran del mismo grupo de los Boy Scouts, en donde también aprendí principios de apoyo y servicio al prójimo.

Entré a ese instituto porque mi madre se había graduado de ahí y, tanto mi mamá como mi papá, pensaban que el magisterio era una formación integral y que me permitiría obtener un trabajo. Varias de mis tías paternas eran maestras en el pueblo donde vivían. Yo quería ser secretaria bilingüe, porque quería aprender idiomas. Fueron las circunstancias de la organización estudiantil las que me motivaron, u “obligaron” de repente, a quedarme a estudiar magisterio, al considerar que era necesario permanecer y continuar con la lucha estudiantil. Además, el secretariado lo haría en un establecimiento privado, donde no había organización estudiantil.

Con la participación estudiantil, más que con el solo estudio del magisterio, me di cuenta de las carencias de la educación en Guatemala, no solo a nivel de secundaria, sino en las escuelas primarias donde nos tocaba dar clases como práctica docente. El terremoto de 1976 puso al descubierto muchas más de esas carencias, incluyendo la debilidad de la infraestructura educativa, pero en las aulas a veces no alcanzaban los escritorios, o estaban rotos y astillados que, incluso, nos lastimaban las piernas.

En el instituto había docentes que no sabían los contenidos que debían impartir, o que eran abusivos, insultaban y hasta acosaban a las estudiantes; recuerdo un profesor que no tenía capacidad de explicarnos matemáticas y nos decía que no preguntáramos, porque la matemática se aprendía “como mono amaestrado”, u otro que daba ciencias naturales y, cuando había algún fracaso en las calificaciones, nos decía que al mundo no habíamos venido a “comer, dormir y cagar” y que debíamos estudiar.

Pese a que en la época había un tipo de música de moda, mi familia era de escuchar música clásica; no recuerdo ni siquiera haber visto a mis padres bailar; la música de moda no se escuchaba más que en el radio y por momentos. A mí pronto me gustaron los boleros, porque era música que se escuchaba en la época y también la oían y

cantaban los muchachos con los que nos relacionábamos en el movimiento estudiantil. También me gustó la música de protesta que empezaba a entrar al país.

El cine fue uno de los gustos adquiridos, porque no era muy barato asistir; vi películas que me impactaron por su relación con luchas sociales, como "The Way We Were" y "Julia". Mis libros favoritos en esos años eran Shibumi (novela que me regaló mi padre), Los Tres Mosqueteros (la habíamos leído incluso en familia con uno de mis hermanos), Así se Templó el Acero (esta ya la conocí en el marco de la participación). Me gustaba leer novelas de aventuras y hechos históricos, casi tanto como hacer manualidades (especialmente bordar y tejer). Papá era un asiduo lector y nos compraba libros y nos inculcó el gusto por la lectura; mamá era muy habilidosa con las manualidades, incluso nos hacía nuestra ropa cuando éramos chicas.

Al hacer un recuento de los hechos trascendentes que recuerdo, identifico el proceso electoral de 1974, en el cual Arana tenía que entregar el poder y, por lo que se decía en la época, había ganado el Frente Amplio y le hicieron fraude; entonces, el presidente impuesto fue Kjell Lauguerud, quien fue el presidente mientras estábamos en lo más fuerte del movimiento estudiantil. También recuerdo las huelgas magisteriales de 1973 y 1974, que fueron mi entrada a la lucha estudiantil, al principio porque la suspensión de clases nos hizo preguntarnos qué pasaba y, después, porque nos sumamos en apoyo a la huelga magisterial; la toma del Instituto Normal Central para Señoritas Belén en 1975, por demandas estudiantiles en otros institutos; el secuestro y aparición del cadáver de Robin García en 1977, y las visitas a la morgue buscándolo; la Marcha de los mineros de Ixtahuacán en 1977 en su demanda por mejores condiciones de trabajo, quienes viajaron más de 300 kilómetros a pie hasta la ciudad; y las jornadas de 1978 contra el incremento al precio del transporte urbano, en las que participé activamente. Recuerdo también el asesinato y entierro de Oliverio Castañeda de León, con quien

había logrado una cercanía, y la desaparición de Antonio Ciani, con quien también teníamos amistad; ambos eran estudiantes y dirigentes universitarios.

No recuerdo que en la época hubiera conciencia de género, no se hablaba del tema; sin embargo, muchas decisiones las tomé por mi cuenta, incluso retando a mi padre que no aceptaba mi participación; no me parecía que yo tuviera que pedir permiso y mi hermano mayor solo avisaba que iba a salir y a qué hora volvería. Recuerdo una ocasión en la que, discutiendo con él, me dijo que era cierto que había que cambiar muchas cosas, pero que no quería que sus hijos se arriesgaran.

Esto se complicó con los hechos de violencia que sufriera la familia en 1976, al ser detenido mi hermano mayor. Fue con la participación y las necesidades que ella imponía, que me cuestioné el derecho a decidir, porque la visión dentro de la casa era que las mujeres no tenían nada que andar haciendo en la calle; a mi hermano mayor se le permitía ir a reuniones, pero a mí no. Mi hermano mayor me ayudó en algunas ocasiones para poder salir y participar, pero otras veces me las tuve que ingeniar para hacer compromisos de estudio y lograr salir de la casa, recuerdo que me inscribí en un curso los sábados a las 7 de la mañana, con tal de salir de casa y ya me quedaba el resto del día en mis tareas relacionadas con la participación.

Ni mi padre ni mi madre tenían algún tipo de participación social o política; la violencia sufrida en 1976 les dejó mucho miedo de que otra cosa peor pasara (lo que sucedió cuatro años después cuando asesinaron a mi hermano, el mismo que había sido detenido). Mamá apoyaba silenciosamente, incluso con dinero para la movilización, y la tía, desde la ventana, "controlaba" el barrio, los movimientos extraños en la calle que podían tener algún significado sobre la seguridad y nos los contaba cuando llegábamos a la casa.

En el instituto hubo represalias por la participación, incluso la directora del mismo mandó a llamar a varios padres de las compañeras que participábamos, para quejarse de que sus hijas estaban organizándose. Recuerdo que un día, cuando iba a salir del instituto porque finalizó la jornada, vi a mi padre adentro del mismo cerca de la puerta de salida; en el camino de regreso a casa, me dijo lo que había dicho la directora, no recuerdo con claridad cómo se desarrolló la conversación, pero no hubo una prohibición expresa a la participación, aunque tampoco una anuencia.

Derivado de la participación, hubo violencia de parte de algunos docentes, enfrentamientos verbales con algunos profesores y profesoras; en otros casos nos negaron el derecho a exámenes finales o "desapareció la zona", haciéndonos perder materias que tuvimos que sacar "en retrasada". Seguramente lo hicieron no solo como represalia, sino para hacernos desistir de participar; pero todas las estudiantes a las que nos obligaron a pasar esta situación, ganamos los cursos y seguimos estudiando y participando.

Como muchas personas en esos años, fui víctima colateral de la violencia política, con la muerte de un gran amigo, la detención de mi hermano mayor y una gran amiga -con quien participábamos en el instituto, así como la desaparición de varios colegas, a quienes anduvimos buscando (recuerdo especialmente la peregrinación por la morgue, buscando a Robin García).

No todo era miel sobre hojuelas; recuerdo la oposición de algunas estudiantes a la formación de la asociación, a que pasáramos hablando a las clases sobre la organización; pero, en general, logramos mucho apoyo a las luchas estudiantiles,

porque las necesidades eran visibles e innegables, lo que fortalecía el discurso de las demandas.

Al revisar el porqué de la participación, considero que influyeron las conversaciones que papá tenía en las sobremesas, alabando los dos gobiernos de la Revolución, así como el caminar en las Muchachas Guías y que, al ingresar al instituto, inmediatamente hubo una huelga del magisterio, que puso al descubierto una serie de debilidades de la educación en el país. La formación política se fue desarrollando desde la familia, pero también se hicieron círculos de estudio cuando ya se optó por participar. Previo a la organización de eventos como los Congresos estudiantiles que se realizaron, también se estudiaban textos sobre el derecho a la educación (Makarenko y Freire).

La organización por sí misma es un logro alcanzado en esos años, hacer participar a muchas personas, hacerles conciencia de sus derechos, la coordinación con otros sectores del movimiento popular y social, incluyendo al estudiantado universitario, para acuerpar demandas nacionales, más allá de las demandas específicas del estudiantado de secundaria, y logrando forjar relaciones de solidaridad.

En cuanto a las relaciones con colegas masculinos, es importante recordar que el Instituto Normal Central para Señoritas Belén era un instituto femenino, pero en el movimiento más general de secundaria se dieron liderazgos importantes de mujeres, que prácticamente obligaron a que estas fueran reconocidas y no discriminadas; muchas de estas dirigentes se habían desarrollado en la construcción de su liderazgo en el instituto femenino, por lo que llegaron empoderadas al espacio colectivo. Recuerdo particularmente a las líderes del INCA, especialmente Tania Palencia.

Realmente yo no tenía experiencia de trato con los muchachos, porque en la familia no se nos permitía muchas relaciones sociales fuera del grupo familiar. Tampoco había esa conciencia de los micromachismos que hoy se entienden mejor, y los compañeros nos protegían y cuidaban, cuando íbamos a los eventos y reuniones o a barranquear; cuando la CEEM decidió tomar el instituto para hacer presión con las demandas de inscripción de los líderes estudiantiles de la Escuela Nacional de Agricultura, varios hombres y mujeres pernoctamos en el lugar en un total respeto entre ambos; además, todos cocinaban, todos lavaban platos, etc. Pero en esta reflexión, también es importante valorar que las líderes nos sentíamos dignas interlocutoras frente a personas adultas, pues llevamos ideas y planteamientos a las y los maestros.

Algo importante fue el crecimiento personal y la satisfacción del deber cumplido en el servicio al prójimo. Aunque mi sueño de hablar idiomas no se cumplió, por haber decidido quedarme en el instituto, sí pude realizar otros sueños. La participación también me hizo cuestionar la maternidad, sobre todo por las condiciones de violencia y represión que se vivían, tomando la decisión de no tener hijos, porque tenía la certeza de que no quería ser mamá soltera y temía que eso sucediera con la violencia; esa decisión no me pesa en la actualidad.

Por supuesto que hay una reflexión sobre las pérdidas, el dolor, el exilio, las cosas truncadas, afectación porque se desarmó la familia. Pero, en el fondo, hay una valoración positiva de esa etapa de la vida y una convicción de que, de darse de nuevo la situación, volvería a participar. Claro está que se quisieran evitar las pérdidas y los dolores, pero también hay una convicción de que todo lo vivido es fundamental para lo que se ha llegado a ser, porque fortaleció mi carácter y mi espíritu de servicio.

Como sobreviviente de los años de violencia, valoro mucho la vida, la oportunidad de haber podido estudiar y crecer personal y académicamente en el extranjero, donde estuve por exilio. Hoy he logrado tener una profesión consolidada, con la que me siento bien, y en la cual soy respetada; pude continuar estudiando y obtener títulos universitarios, porque una de mis pasiones es el aprendizaje; he llegado a tener trabajos que me gustan y me mantienen de alguna forma vinculada a esa contribución para lograr un país con pleno respeto a los derechos humanos.

2. Feministoria: Realizarme como ser humano y con un ideal colectivo de justicia social y democracia

Crecí prácticamente con mi madre y mi abuela, siendo la mayor de tres hermanas. Mi padre fue víctima de la violencia política cuando yo era muy joven. Tanto mi madre como mi padre estudiaban en la universidad, él era maestro y daba clases en colegios, habiendo fundado institutos de educación nocturna. No había una práctica religiosa en la casa, porque ambos se asumían ateos.

Papá había vivido fuera del país por trabajo. Mamá y papá se dedicaban a vender cosas y otras actividades para completar el ingreso familiar. Vivimos en varias casas, tanto en propiedad materna como paterna, dependiendo de cómo estuvieran las relaciones de pareja, pues se juntaban y se separaban; cuando se contentaban, mi madre y las tres hijas nos trasladábamos a la casa de mi padre, pero la abuela se quedaba en la casa materna, a donde volvíamos cuando se complicaban las relaciones entre la pareja de adultos.

En el contexto de amenazas contra intelectuales, periodistas y docentes, el nombre de mi padre apareció en una lista de personas amenazadas y se plantearon salir del país; él se adelantó para protegerse y establecer algunas condiciones para la llegada de la

madre y las hijas. Cuando nosotras llegamos a ese país, las cosas no fueron fáciles, porque tuvimos que quedarnos en hoteles, cada vez más precarios, durante tres meses, lo que fue deteriorando la convivencia y haciendo insostenible la permanencia. Él no consiguió trabajo y mi madre decidió regresar a su empleo en Guatemala, porque solo había pedido permiso.

Mis materias favoritas eran literatura, ciencias naturales y artes plásticas; seguramente influenciado por mis habilidades en diversas artes y porque mi padre era escritor y mi madre era una asidua lectora. En la casa había apreciado diversidad de música y literatura y, cuando conocí la música protesta, me aficioné a ella. Mis películas favoritas de la época fueron "Adiós a las Armas" y "Julia". En cuanto a la literatura, también había tenido mucho acceso a libros, pero recuerdo con gusto a autores como Gabriel García Márquez, Otto René Castillo, Paulo Freire, Anton Makarenko, Ernst Hemingway, Alejo Carpentier y José Martí.

Entre los eventos destacados de la época, recuerdo la huelga estudiantil por falta de pupitres, los secuestros y asesinatos de Robin García y Leonel Caballeros, el terremoto de 1976. Pero también recuerdo la caída de Salvador Allende en Chile.

Tenía muy claro que quería ser maestra cuando ingresé al instituto. No había tenido ninguna participación política previa, pero había pertenecido a las Muchachas Guías, que me habían dado alguna enseñanza en el servicio y el trabajo colectivo. Además, estaba todo el ambiente revolucionario en el pensamiento de mi madre y mi padre que, de alguna forma, se transmitían.

Mi madre y mi padre estaban relacionados con el arte y la cultura; él era escritor y fundador de un grupo cultural revolucionario, habiendo escrito su primer libro cuando

tenía 20 años; siendo bastante joven, se había vinculado con el movimiento revolucionario. Mi madre era sindicalista, había participado en el movimiento estudiantil en su época, habiendo sido detenida y encarcelada durante un año, pese a ser menor de edad; en la cárcel organizó grupos de lectura; al exilarse nuevamente participó en el movimiento de mujeres migrantes; a la fecha sigue activa, y ha organizado un grupo de teatro y coordinado un libro-club.

Mis gustos y entretenimientos en la época incluían la pintura, las artes plásticas, el ballet, el teatro, habiendo participado en un movimiento literario juvenil. Siempre decidía lo que quería hacer, lo que fue una práctica casi desde la infancia.

La decisión de participar derivó de las vivencias; cuando tenía 8 años vi lo malo que hacían las maestras en la escuela, aunque realmente inicié mi participación organizada estando en 4º magisterio, a partir de un festival de teatro y la declamación, que eran mis pasiones. Nunca tuve dudas sobre la participación, porque mi madre también participaba y nos apoyábamos mutuamente. Recuerdo que por la época cuando desaparecieron a mi padre, amenazaron a mi tío; yo estaba estudiando en el Instituto Normal Central para Señoritas Belén y fue algo que manejamos en la familia para poder seguir adelante.

La primera formación política la recibí escuchando pláticas de mi padre sobre derechos humanos y justicia social, recomendando a las hijas que estudiáramos *para ser autónomas y no se casaran a tontas*; hablaba de la violencia contra la niñez y otros temas. Recuerdo particularmente que, para un cumpleaños siendo yo muy chica, mi padre dijo que había que hacer algo diferente y decidió llevar el pastel y la piñata a un pueblo cercano a la ciudad, a compartirlo con niños pobres; yo iba vestida elegantemente, con mi vestido de velos y mallas en las piernas, pero compartir con

quienes tenían menos que nosotras y no podían celebrar de esa forma, me marcó la conciencia.

Ya en el movimiento estudiantil, recuerdo charlas dadas por el grupo, tanto del Instituto, como de la CEEM, pero también cómo aprendí preparándome para la declamación; había poesía muy comprometida, y oratoria, porque eran temas de la realidad nacional los que se ventilaban en los concursos.

Los problemas que recuerdo que resaltaban en la época eran la sobrepoblación estudiantil que generaba mala calidad educativa, profesores que pretendían enseñar cuestiones alejadas de la realidad, estudiantes en condiciones de pobreza, solo había un laboratorio para un montón de estudiantes. Cuando se realizó la práctica docente, vi niñas de 11 y 12 años embarazadas, niños sin higiene, con piojos, porque nos tocaba dar clases en escuelas primarias.

En la época, como un reflejo de la represión estatal contra la juventud, se encontraban aquellos profesores que tomaron represalias contra las estudiantes organizadas, negándonos el derecho de examen final. Parte de esa represión estatal la recuerdo claramente, porque la asocio con la desaparición de mi padre.

Un aprendizaje muy valioso fue la capacidad que desarrollamos para dirigirnos con contenido a las autoridades, a las personas adultas. En lo personal, fue importante encontrar en el mundo lo que oía y vivía al interior de la casa y la familia. También fue importante haber salido de mi burbuja de la lectura para relacionarme con más personas, compartir ideas, experiencias, pensamientos. En general recuerdo que la mayoría de las estudiantes eran abiertas al discurso que llevábamos, eran pocas las que no participaban y eran poco solidarias con nosotras.

Recuerdo una situación cuando estaba en 6° magisterio: seguramente iba a perder Seminario por no llenar la asistencia y eso significaba que no me iba a graduar. En eso escuché que la imprenta no iba a poder hacer a tiempo la impresión del documento final, por la transcripción, y se me ocurrió ofrecer pasar a máquina el texto (pensando en que mi mamá me ayudara a salir adelante), lo que me ganó un espacio con las compañeras y la maestra. Finalmente, no fue necesario, pero fue una jugada arriesgada para poder graduarme.

Empecé mi participación en el Instituto; cuando llegué al movimiento estudiantil más amplio, fuera del instituto, ya llevaba un liderazgo propio, construido en el Instituto Normal Central para Señoritas Belén, lo que permitía sentir que había igualdad de capacidades, no eran solo ellos los que podían, así que no nos intimidaban con sus comentarios a veces pesados. Hubo ocasiones en las que tocó compartir espacios para dormir, en actividades colectivas, pero había respeto entre nosotros.

Sí logré realizar mi sueño de ser maestra, lo tenía claro desde el principio, desde que me inscribieron en Belén; incluso logré ejercer la docencia en Guatemala y, luego, en el exilio. En mi sueño también estaba la escritura y ser parte de un colectivo, donde compartiera la misma propuesta, porque eso me daba fuerza, lo que también he logrado construir.

No creo haber dejado de hacer algo por la participación, porque había cosas, como el ballet, que ya las había dejado; pero si no hubiera participado, hubiera sido una chica fresa que estuviera "bien casada". La participación fortaleció el vínculo que tenía con mi madre, porque ella también participaba y me apoyaba.

Hoy sigo escribiendo con las mismas convicciones, he logrado desarrollarme académicamente y ser una buena profesional; me siento realizada como ser humano y con un ideal colectivo de justicia social y democracia. Vivo el feminismo como una decisión de militancia.

3. Feministoria: Soy mi principal proyecto de vida

Mi madre y mi padre eran profesionales medios, yo era la menor de tres hermanas, y teníamos, además, un hermano menor. Mi madre era maestra y mi padre contador y trabajaban muy duro para mantener a la familia. En la casa no se practicaba ninguna religión. Con el esfuerzo de mis padres pudieron obtener un terreno y construir una casa propia en un barrio popular, donde vivía la familia nuclear.

Mi materia favorita era matemáticas, destacando predilección por el maestro y maestra que me impartieron esa materia. Me gustaba la música protesta que conocí en el marco de la participación, pero también los boleros y la música disco que estaba de moda. No recuerdo una película que fuera mi favorita en la época, pero recuerdo haber quedado muy impactada por "Atrapado sin salida" y "La Profecía". También recuerdo con mucho impacto la novela "Así se templó el Acero".

Entre los hechos destacados en mis recuerdos, se encuentra la huelga nacional de maestros de 1973, el fraude electoral en 1974, el terremoto en 1976, así como la efervescencia social entre 1977 y 1979. También recuerdo el asesinato de Robin García, Leonel Caballeros, Manuel Colom Argueta y Oliverio Castañeda de León.

Originalmente quería ser perita contadora, porque me gustan mucho los números, pero me inscribieron en el Instituto Normal Central para Señoritas Belén. No había tenido

ninguna participación previa al movimiento estudiantil, pero mi padre era simpatizante de los movimientos sociales de la Revolución del 44, aunque no había estado involucrado directamente; sin embargo, estuvo preso y en el exilio por su colaboración con el movimiento guerrillero de finales de los años 50. Mi madre no pertenecía a ninguna organización, pero participó en la huelga magisterial de 1973 desde la escuela donde daba clases.

Mis gustos de la época eran caminar por la ciudad con amigos y amigas, cantar boleros con compañeros del movimiento estudiantil; también recuerdo los paseos con mi novio hasta donde el tiempo y los recursos nos pudieran llevar. Me gustaba mucho leer novelas y estudiar cosas como materialismo dialéctico y otros escritos revolucionarios, tenía mucho gusto por la lectura. Creo que fue en esos años que forjé el amor a la lectura, lo que se suma al aprendizaje infantil del gusto por el estudio. Estos gustos los decidí yo misma, era determinada en lo que quería. A la fecha sigo siendo de la misma forma, lo que también se reflejó en algunas decisiones que tomé y que provocaban regaños y castigos en la casa.

Decidí participar en espacios estudiantiles organizados, porque me pareció que era lo correcto, como un deber. A la distancia, he podido reflexionar que también era una forma de socializar de la juventud de la época, una forma de relacionamiento entre nosotros, una extensión de la amistad con personas de la misma edad, un momento de la vida en que los amigos SON LA VIDA. Por ello, si me hubieran invitado a participar en otra clase de organización, posiblemente lo hubiera hecho, porque pienso que participar no era un proceso de madurez política que obedece a la comprensión nacional de las cosas, sino se daba por invitación de personas cercanas, a las que se les tenía afecto. Nunca dudé de mi participación.

La formación política que obtuve fue en las organizaciones en las que participé, especialmente una visión socialista de la vida y la participación social. Algunos problemas que identifiqué se relacionan con la oposición de una parte del claustro de catedráticos a la organización estudiantil; hacían un contradiscurso a las propuestas de organización y defensa de derechos estudiantiles, así como las reivindicaciones del movimiento estudiantil. De esa cuenta hubo represalias de algunos profesores conservadores, negándonos el derecho a realizar exámenes finales en la mayoría de las materias en 3º. básico, como una forma de imponer su autoridad frente a las jóvenes que les desafiaban y porque se había demostrado que, con poco esfuerzo, los estudiantes que participaban ganaban los cursos.

Entre las valoraciones de los logros alcanzados, puedo resaltar que el movimiento estudiantil iba más allá de sus demandas gremiales; hubo un acercamiento a las organizaciones sindicales y campesinas que reivindicaban derechos económicos, aunque no sé si teníamos una completa comprensión de lo que significaban las estructuras económicas y los poderes políticos en la violación a los derechos de la población. Esas experiencias y esos aprendizajes, diseminaron un poco la conciencia social de que el país necesitaba (y sigue necesitando) un Estado que gobierne para todas las clases, no solo para los empresarios avorazados y violentos. Los discursos que circulan en la actualidad sobre la situación del país y las necesidades estructurales, básicamente siguen siendo los mismos, porque han cambiado muy poco las bases estructurales de Guatemala, sobre todo en lo económico.

Personalmente, considero que la participación me permitió desarrollar una visión más integral y profunda para el análisis de los problemas, y no una visión simplista. Considero que desarrollé una capacidad de buscar y construir explicaciones sobre los fenómenos, sin ahogarme en ellos. Asimismo, la ética con la que vivo hoy mi vida, deriva

de esa formación en la vida política, porque fue ahí cuando se generaron una serie de valores éticos que mantengo a la fecha.

En esa participación se desarrollaron diversos niveles de amistad o cercanía afectiva con las compañeras estudiantes, lo que determinaba mucho cuánto se compartía y cuánto nos influenciábamos mutuamente. Pero también estaban las cuestiones académicas, actividades, tareas grupales, exámenes. Considero no haber tenido relaciones conflictivas ni competitivas con las compañeras de aula; con las que iban en grados inferiores había una buena relación, porque se les estaba trabajando para el movimiento estudiantil, se les orientaba y se formaba su conciencia política, brindándoles esa visión integral de la realidad. De esa cuenta, nos ganábamos el respeto y simpatía, así como el apoyo en las actividades que promovíamos.

En esos años concentré mis relaciones en la gente que estaba en el movimiento, casi no había otro tipo de relaciones ni amistades; se trataba de las mujeres y hombres que participaban en el movimiento estudiantil y popular. No recuerdo que identificáramos diferencias sexistas en la época, no había hombres organizados rodeados de mujeres obedientes, era un espacio bastante igualitario con relación al acceso de posiciones de influencia y autoridad, porque también había liderazgos femeninos fuertes y carismáticos; no me sentí disminuida por ser mujer.

En esa edad, mi sueño era cambiar el país, no tenía sueños personales, pese a que hubiera querido estudiar otra cosa que no era magisterio, es decir llegar a ser perito contador, y estudiar en la Universidad. En el momento en que podría haberme cambiado para estudiar perito, decidí mantenerme en Belén para mantener el trabajo de la asociación. Lo de la Universidad no pude hacerlo, porque había que trabajar y el empleo que encontré coincidía con los horarios de los estudios que me interesaban.

Entonces, estudié una carrera que, de alguna forma, se relaciona con esa vocación y que, después, me permitió estudiar en la Universidad la carrera que he mantenido a la fecha, aunque tuve que hacerlo ya fuera de Guatemala.

Uno de los balances hechos es que, por la participación, dejé de estudiar, porque priorizaba las actividades del movimiento estudiantil; si me hubiera dedicado enteramente a la formación, hubiera sido una muy buena profesional. También he reflexionado que me hubiera gustado cursar una vida "normal", con adolescencia y juventud, centrada en mi desarrollo y en aportar económicamente a mi familia. Hubiera querido estudiar, aprender idiomas y desarrollarme profesionalmente. Si pudiera, le diría a aquella muchacha inteligente, fuerte, disciplinada y esforzada: dejá esas cosas, ponete a estudiar, cambiá el país desde el ejercicio de una profesión. Pero digo esto sin amargura, porque ... al final la vida me dio otras oportunidades que supe aprovechar... me convertí en esa persona estudiosa y en una buena profesional.

Como parte de los aprendizajes, haberme organizado me permitió aprender a sobreponerme al dolor de tantas pérdidas, ver siempre en perspectiva todo lo que nos pasó, a mí, mi novio, mi familia y mi pueblo. La participación me llevó a ser víctima de la represión, pero no me he dejado vencer; aprendí que no hay problema académico, laboral o profesional que pueda ser más duro que todo aquello por lo que pasamos; entonces, siempre tengo una fuerza particularmente grande para enfrentar lo que sea. Esto me ha llevado a que, personas que han trabajado conmigo, me reconozcan como una mujer valiente y fuerte, sin haber conocido toda la historia que hay detrás. Siempre digo lo que tenga que decir, procuro hacerlo con respeto y serenidad, tratando de abordar los problemas y no atacar a las personas; siempre hago lo que me parece que debo hacer y sin pedir permiso; en general, asumo la vida sin miedo.

Pese a que haya problemas cotidianos que reten esa serenidad, mi actitud frente a la vida es ir para adelante, con toda la fuerza que sea capaz; nunca dejar de hacer, nunca dejar de decir, nunca dejar de pensar con mi propia mente y pretender mis propios sueños.

Se logró muy poco a un costo humano muy alto, tal vez había mucha ingenuidad en cómo se desarrollaba la participación y las adolescentes no tenían muchas oportunidades de tomar las grandes decisiones que movieron la lucha política de esos años. Creo que la política requiere más inteligencia y cabeza fría, que pasión y valentía, que era lo que nos sobraba. Hay que desarmar esos mecanismos de sometimiento desde la mente, trabajar desde la construcción de dinámicas cotidianas y personales que vayan desarmando las bases ideológicas del sistema.

Con todo lo que nos ha pasado, tengo una valoración sobre cómo la familia sufrió por la respuesta represiva del Estado contra esa generación de jóvenes luchadores y contra la población. Esos hechos represivos siguen doliéndole a la familia, porque fueron muy graves, y aún no nos recuperamos del inmenso daño emocional de todo aquello. Pese a ello, siempre tuve apoyo de la familia, mi madre ha expresado el orgullo por la participación de sus hijas, aunque esto esté relacionado con lo que nos ha tocado vivir.

Hoy continúo viviendo fuera del país, trabajo en algo que me gusta y para lo que me he preparado académicamente, siendo una buena profesional. Me realicé como madre y abuela, que es otra profesión. Me siendo muy realizada y agradecida con la vida por estas relaciones. Soy hija y doy gracias a la vida, porque puedo cuidar directamente a mi madre, la mujer más admirable de mi vida y la que me heredó un poquito de su fuerza vital. Soy hermana de dos guerreras, a quienes admiro y quiero muchísimo; me enseñan algo cada vez que hablamos. Soy pareja de un hombre maravilloso que llegó

a mi vida; somos compañeros de vida y amigos. Y, sobre todo, soy una persona que disfruta demostrar sus principios y valores con valentía y ejercer su libertad en cada espacio y en todas las circunstancias. Todo lo que he hecho me llena de orgullo y satisfacción. Soy mi principal proyecto de vida.

4. Feministoria: Participar es parte de mi aprendizaje familiar

Mi padre fue víctima de la violencia política; entonces, cuando estábamos en el instituto, vivía con mi madre y dos hijos de otros compañeros de la organización en la que participaban mis padres. Fui la quinta hija, pero la primera nacida viva; luego vino un hermano menor. Mi madre y mi padre estudiaban en la Universidad de San Carlos de Guatemala y se declaraban ateos, por eso nunca tuvimos prácticas religiosas en la familia. Ambos eran militantes de una organización revolucionaria, dedicándose profesionalmente a la revolución, por lo que no tenían un empleo fijo. Por esa misma razón, no tuvimos estabilidad en la vivienda cuando era pequeña. Recuerdo que era casi un juego irme a dormir en una casa y, cuando despertaba, ya estaba en otra. Con el tiempo, la familia logró comprar un terreno y se construyó la casa.

Mis materias favoritas eran idioma español y estudios sociales. Mis maestras favoritas eran las que apoyaban el movimiento estudiantil. Me gustaba bailar la música disco que estaba de moda en la época, pero también me aficioné a la música de protesta, especialmente al Quinteto Tiempo. Me gustaba leer y leía de muchos temas.

Recuerdo como hechos destacados en la época el terremoto de 1976, porque nos tocó recibir aulas en galeras en los pasillos del edificio, por el daño que hubo en las aulas. Haber entrado a estudiar al Instituto Normal Central para Señoritas Belén marcó un cambio en mi vida, porque significaba ir sola en camioneta desde la casa.

Otro hecho que recuerdo es la protesta estudiantil en el Instituto, cuando -ante la carencia de escritorios- nos llevaron escritorios viejos de la Escuela Politécnica (escuela militar); como protesta contra lo militar, las estudiantes juntaron los escritorios en el patio y, por poco, los quemamos. Recuerdo también mi participación en reuniones de la Coordinadora de Estudiantes de Educación Media en la "Casa del Estudiante", donde se reunían estudiantes de otros institutos de educación media con quienes coordinábamos acciones.

Un recuerdo triste son las muertes de compañeros del movimiento estudiantil, como Robin García y Leonel Caballeros. Me impactó mucho el asesinato de un compañero de la Universidad que cuidaba a las y los estudiantes de secundaria. También recuerdo la muerte de Oliverio Castañeda de León, pues nuestras familias tenían relación, el tío de él había sido el médico que nos recibió cuando nacimos.

Asimismo, recuerdo el impacto de la masacre de Panzós en 1978; las de la asociación de estudiantes estaban llamando a salir al patio para hablar de ello y el profesor de idioma español no paró su clase; entonces, recuerdo haberme parado y decirle: profesor, disculpe, yo no puedo seguir aquí como que no pasa nada. Y él le respondió: pues si quiere salirse, se sale, pero sepa que no entra más. Y quien quiera seguirla, ya sabe. Yo todavía no tenía conciencia de las cosas, pero me salí, y recuerdo con mucha emoción que solo se quedaron tres estudiantes en la clase.

Otro hecho destacado de la época fue el suicidio de una estudiante del Instituto; se decía que lo había hecho porque estaba embarazada, pero nunca supimos con certeza; ese fue mi primer contacto con la muerte, porque mi padre está desaparecido, no

muerto. Lo peor de esta experiencia con la muerte es que se trataba de una joven de mi edad aproximadamente.

Mi madre y mi padre no solo eran militantes revolucionarios, sino fueron fundadores del Partido Guatemalteco del Trabajo (PGT) reconocido como el partido comunista. En mi casa siempre se hablaba de temas políticos, porque lo hablaban entre ellos y con otra gente que llegaba. Mi padre había estado preso en los años 60, volvió a la casa casi año y medio después (cuando yo tenía apenas 17 días de nacida); lo detuvieron-desaparecieron en los años 70, cuando yo tenía 9 años.

Entre mis aficiones estaba el teatro, placer que mantuve incluso después de salir del instituto en otros espacios. También me interesaban los concursos de oratoria, lo que me abrió un espacio en el movimiento estudiantil; uno de mis primeros recuerdos relacionados fue cuando gané el concurso de oratoria y alguien de la Asociación de Estudiantes Belemitas me entregó un clavel; al año siguiente participé en el tribunal electoral y, en 3º. básico, ya era parte de la asociación.

Mi padre también me leía mucho y me llevaba a barranquear, hacía trucos de magia. Lo recuerdo como el maestro de aparecer y desaparecer, por eso no me preocupé ni me pareció raro cuando lo desaparecieron; mi lógica infantil decía que iba a aparecer, que era otro truco de magia; además, el pasaba tiempo fuera y luego volvía a la casa, derivado de su actividad revolucionaria. Durante mucho tiempo me quedé esperando, casi segura de que iba a volver.

Las decisiones se tomaban en colectivo, lo que era un aprendizaje de vida de la familia; no solo porque la visión de la vida no era el individualismo, sino porque se llevaba una vida semiclandestina y, cualquier decisión que se tomara, podía afectar a las demás

personas. Entonces, la decisión de participar derivó de la formación del aprendizaje en la familia, porque mis padres eran revolucionarios. Nunca dudé de mi participación, pero me deprimía sentir que me podía quedar desconectada frente a toda la represión que se estaba dando en la época; el teatro fue algo importante para mantener el ánimo y la sensación de estar haciendo algo. Debo decir que no concibo mi vida sin haber participado. Aunque había preocupación en la familia, por causa de la represión estatal, la familia apoyaba mi participación, porque había una coherencia con los principios.

Mi formación política empezó en casa, porque mis progenitores siempre hablaban de temas políticos, fueron coherentes en su discurso y su práctica todo el tiempo. Después de la desaparición de mi padre, mi mamá siempre les contó la historia, manteniendo la coherencia con los ideales y la lucha, lo que también influyó en mi propia coherencia.

La consecuencia más seria de mi participación se dio con la represión sufrida en carne propia. No me pude graduar de Belén, porque me expulsaron del instituto por la participación estudiantil; las autoridades del Instituto se encargaron de que no pudiera estudiar en ningún establecimiento público, es decir que me negaron el derecho a la educación. Por ello tuve que irme a estudiar a un colegio y graduarme de bachiller. Hay que decir que, ante ese hecho, hubo enorme solidaridad humana.

Inicialmente, había querido ser maestra de párvulos, era lo que más me llamaba la atención, pero decidí entrar al Instituto Normal Central para Señoritas Belén, porque de ahí se habían graduado mis tías, en la época de la Revolución. No había tenido ninguna participación política previa, pero estaba siempre el ambiente de la participación revolucionaria de mis padres que, seguramente, alguna influencia ejercía.

Las relaciones dentro del Instituto fueron diversas; recuerdo enfrentamientos con algunos maestros, como la maestra auxiliar que promovió mi expulsión, pero también relaciones de colaboración y respeto con otros. En relación con los compañeros que participaban en el movimiento estudiantil, hay que decir que no había un cuestionamiento sobre el género, nos sentíamos cuidadas por los compañeros mayores, no tengo recuerdo de un trato machista o discriminatorio hacia las mujeres, y éramos 3-4 mujeres entre 50 hombres. Pero eso era con los estudiantes organizados, porque en las tomas de los institutos, sí se dieron algunos toqueteos contra alguna estudiante que llegó a apoyarles.

Reflexionando sobre los sueños, debo decir que no pude lograr el objetivo de graduarme de maestra en el Instituto donde se habían graduado mis tías, por haber sido expulsada del mismo y del sistema de educación pública. Con el tiempo encontré la posibilidad de estudiar en la Universidad una carrera que me gustaba y me ha llevado a desarrollarme.

Hoy trabajo en temas relacionados con violencia contra las mujeres y me realiza mi trabajo, que se relaciona con mi vocación de comunicadora y mi visión feminista. Si volviera a ese tiempo, todo lo pasaría nuevamente, salvo las pérdidas... nos tragamos el llanto, no pudimos llorar a quienes fueron asesinados y desaparecidos; nos creímos las consignas de que "a los héroes no se les llora, se les imita" y, "si uno cae, miles se levantarán", porque no teníamos estos conceptos del feminismo.

5. Feministoria: Construyo conciencia social para transmitirla a mis hijos

Yo vivía con mi familia nuclear, soy la 5ª hija y la única mujer entre varios hombres. Mi madre y mi padre eran maestros, trabajando en esa rama del servicio público. La familia

era católica, pero no muy practicante, aunque sí manejábamos esos valores. Teníamos casa propia en un barrio popular, siendo prácticamente un gran cuarto dividido por roperos, pero no teníamos la pena de pagar alquiler.

En realidad, confieso que no me gustaba estudiar, pero si sacaba mala nota, me pegaban en la casa, por lo que me aplicaba lo más que podía para no sacar bajas calificaciones. Mis maestras y maestros favoritos destacan entre quienes apoyaron el movimiento estudiantil, alguno de los cuales también me dio clases, porque en realidad no me gustaba ninguna materia en particular.

Me gustaba la música; me encantaba la música de los Beatles, Santa Fe, Creedence, que estaban de moda; también me llegó a gustar la música protesta. Recuerdo que me gustaron las películas "Rocky" y "Vaselina". Obviamente, como no me gustaba estudiar, no me gustaba mucho leer, pero recuerdo libros que me gustaron, como Cien años de Soledad, María, y la poesía de Mario Benedetti.

Entre mis recuerdos de los hechos destacados de la época, se encuentran las huelgas y manifestaciones, así como la participación estudiantil en ellas. Un tema que destaca es el terremoto de 1976, sobre todo porque lo había soñado una semana antes; le conté a una compañera que había soñado un gran temblor y que se caían casas y que se movió el televisor que había en mi casa; el día del terremoto, efectivamente se cayeron todos los libros de la biblioteca y se movió la televisión, como lo soñé; la misma compañera a la que le conté el sueño, me fue a buscar a la casa cuando eso sucedió, porque se habían cortado las comunicaciones y éramos amigas.

De mi propia iniciativa me involucré en ayudar censando a la gente de la colonia, con los grupos de la iglesia; uno de mis hermanos se fue a un departamento cercano en

brigadas de ayuda, hasta sacando muertos, porque él era mayor. Mi papá llegó desde el departamento donde trabajaba formando personal de saneamiento, solo se aseguró que la familia estuviera bien, y volvió al trabajo. No recuerdo mucho la vivencia del Instituto en esa época, pero sí que había aulas en los corredores y una gran torre de escritorios en el patio.

Recuerdo que nos salíamos de clases para ir a las reuniones de la Coordinadora de Estudiantes de Educación Media (CEEM) y recuerdo algunas actividades, como cuando fui candidata a presidenta de la Asociación de Estudiantes Belemitas y ganamos las elecciones.

Mi sueño no era ser maestra, sino secretaria, pero mi madre se había graduado de maestra en el Instituto Normal Central para Señoritas Belén y me inscribió ahí por esa razón. También recuerdo que mi mejor amiga iba a estudiar ahí, lo que me dio tranquilidad y conformidad con no estudiar lo que quería. Cuando entré al instituto ya me vino el deseo de ser maestra... y hasta llegué a tener claro qué profesión universitaria seguir, situación que logré con el apoyo, fundamentalmente, de mi mamá.

No había tenido ninguna participación previa, pero en 1972 hubo una gran huelga de maestros y mi madre era una de las coordinadoras de los grupos de manifestantes, organizando a las y los maestros de la escuela donde daba clase. Mi papá también tenía alguna participación como estudiante en la Universidad; ambos tenían una posición progresista, él más humanista, ella más social. Mi hermano mayor estudiaba en la Universidad y había ido adquiriendo más visión social y apoyaba las demandas estudiantiles. Todo ello influyó definitivamente en que yo participara.

Me gustaba mucho el basquetbol; en realidad, mi padre tenía un equipo en la colonia y mi madre había sido seleccionada del Instituto Normal Central para Señoritas Belén. Casi toda la familia practicaba este deporte, por lo que generalmente las decisiones que se relacionaban con ello eran familiares.

Entonces, empecé a participar cuando ingresé al instituto, en 1972, porque mi mamá participó en la huelga magisterial, pero todavía no había asociación de estudiantes. Dos años después fue que un grupo de compañeras promovió la creación de la asociación, y participé como candidata a la presidencia de la AEB. Sobre la participación estudiantil nunca tuve dudas; estas vinieron cuando me invitaron a incorporarme al movimiento revolucionario; esto fue fundamentalmente por mis creencias religiosas, porque en la época se decía que incorporarse a las organizaciones revolucionarias implicaba definirte como ateo y eso no iba conmigo.

La formación política la fui obteniendo desde la casa, pues ambos progenitores participaban y tenían conciencia social. Aunque no se hablaba de esos temas directamente, se daba como algo natural hablar de los problemas del país. Cuando participé en la huelga magisterial de 1972 era más por la participación de mi madre; cuando participé en la huelga de 1973, realmente no tenía claridad política, pero me identifiqué con las demandas gremiales, porque las consideré adecuadas. Ya en el movimiento estudiantil, encontré gente que enseñaba sin enseñar, muy sutilmente; otra formación vino de algunos profesores que apoyaban el movimiento estudiantil y participaban.

Entre las consecuencias de la participación, recuerdo que había profesores que les bajaban los 10 puntos de asistencia, para ver si así perdían la clase, yo siempre ganaba, aunque no era la más estudiosa. Al final del magisterio, a una compañera y a mí nos

hicieron perder la práctica docente, porque solo dábamos la clase y nos íbamos para la asociación, sin quedarnos a observar al resto del grupo de estudiantes. Recuerdo que la mamá de esta compañera fue a hablar con la maestra de práctica, a defendernos, a decir que habíamos hecho nuestro trabajo y que no merecíamos perder. La maestra quería ponernos la nota mínima de aprobación, solo para quitarse el problema de encima, pero la mamá de la compañera no aceptó y se fueron a hablar con la directora de la escuela de aplicación, diciéndole que no querían que les regalaran puntos, sino que les calificaran su trabajo. Finalmente, la directora de la escuela pidió el expediente y nos volvió a calificar, ganando con 77 y 75 (muy por encima del 61 de nota mínima).

Valoro positivamente mi participación por las cosas de vida que aprendí en esa experiencia, porque le puedo enseñar a mis hijos lo que es bueno, lo que es malo, lo que es correcto, lo incorrecto, no en el sentido moral, sino por la conciencia que uno adquirió en ese camino. Recuerdo algunas tensiones con otras compañeras que no participaban, por influencia de algunos de esos profesores contrarios a la asociación, los que les negaban exámenes y les quitaban puntos de asistencia en la zona; sin embargo, había relaciones de colaboración y respeto con otros profesores y profesoras.

En relación con los compañeros organizados, recuerdo relaciones de respeto, de igualdad, no había rivalidad; incluso algunos compañeros expresaban su admiración por algunas de las estudiantes que participaban en el movimiento. En mi forma de verlo, seguramente influyó la forma en la que crecí, porque tenía cuatro hermanos hombres que eran mayores que yo; en mi casa, mi papá lavaba ropa, planchaba... mis hermanos iban por las tortillas. Había una relación de complemento entre hombres y mujeres. Siempre lo he visto así, como complementarios.

Al ver en retrospectiva, tengo la sensación de cosas que no hice y me hubiera gustado hacer... dejé de ir a fiestas, parrandear, hacer las tonteras que hace la juventud; mientras las amigas hablaban de los novios y las escapadas al cine, yo hacía pancartas para la manifestación del día siguiente. Tampoco me gustó "aprender" a odiar y maldecir; mantener la animadversión al que asesinó, desapareció, torturó a los compañeros, el que fue responsable de tanta violación a los derechos humanos, en general, pero también por la experiencia personal.

Sin embargo, si no hubiera participado, no hubiera logrado la conciencia que tengo hoy y que he transmitido a mis hijos, para que no sean abusadores, que sean buenas personas; mi hija y mi hijo tienen conciencia social y son personas de bien. La participación me permitió poder hoy tener opiniones sobre las cosas que suceden en el país, pese a que sigo sin ser una buena lectora.

Además, la participación en el Instituto Normal Central para Señoritas Belén me preparó para la participación en la Universidad, a donde entré de lleno al movimiento estudiantil, logrando compatibilizar la participación y los estudios. Para ese entonces, ya mis padres querían que me abstuviera de participar, porque habían conocido muchas experiencias de violencia y represión, aunque cuando estaba en el instituto, mi mamá se llenaba la boca con la participación de su hija, que era la presidenta de Belén y cosas así.

Hoy disfruto estar jubilada por una institución del Estado y tener aún la posibilidad de trabajar en la iniciativa privada en la profesión de servicio que elegí. Al ver hacia atrás, siento un poco de frustración, porque hubo muchos traidores en el camino, gente que vendió el movimiento, muertos por gusto y seguimos peor...

6. Feministoria: Éramos las subversivas, inconformes, revoltosas, pero, también, las más activas y estudiosas

Llegué a Guatemala por razones de trabajo de mi familia; vivía en un núcleo familiar donde yo era la hermana mayor, tenía 3 hermanos y 2 hermanas menores. Mis progenitores eran profesionales universitarios, pero mi madre se dedicaba a atender a la familia, por el trabajo de mi padre. Yo ya había tenido participación política en mi país de origen y mi madre y padre también; ya teníamos una experiencia previa.

Entré al Instituto Normal Central para Señoritas Belén en 4º magisterio y tenía sueños de estudiar en la Universidad. Mi materia favorita era pedagogía y mis maestras y maestros preferidos eran aquellos que apoyaban el movimiento estudiantil que ya estaba organizado cuando yo ingresé. Por la experiencia política en mi país, yo ya conocía la música protesta latinoamericana y me gustaba mucho; mi película favorita en esos años era "Naranja Mecánica" y mi libro favorito era "Canto General", de Pablo Neruda, uno de mis autores preferidos.

Entre los hechos trascendentes que recuerdo de esa época, está el terremoto de 1976, los asesinatos de Oliverio Castañeda de León en 1978, Mario López Larrave en 1977, Robin García en 1977, así como la masacre de Panzós en 1978 y la marcha de los mineros de Ixtahuacán en 1977. Asimismo, recuerdo problemas presentes como la sobrepoblación escolar agravada por el terremoto (año en el que ingresé al instituto), y que muchas compañeras tenían dificultades económicas para estudiar.

Entre las actividades extracurriculares, estudiaba inglés, mecanografía y también estudiaba temas sobre Guatemala, para los exámenes que me permitirían hacer las equivalencias de mis estudios con los guatemaltecos. En mi casa realmente no había

un cuestionamiento sobre las decisiones que cada uno tomaba, porque la familia le daba libertad de elegir a cada uno qué quería hacer. Por ello fue que decidí participar en el movimiento estudiantil, porque me identifiqué con el país y comprendí que era la única forma de lograr los cambios que se necesitaban en Guatemala.

Había tenido alguna formación política en las discusiones y reflexiones familiares, pero también por la participación previa en mi país y con amigos de mi familia a quienes conocí en Guatemala; ellos eran mayores que yo y ya tenían una visión política más amplia, de la cual fui aprendiendo. Mi participación incluyó la participación en un programa de radio que tenía la asociación de estudiantes.

Por la participación estudiantil, las adolescentes fuimos estigmatizadas, éramos las subversivas, inconformes, revoltosas, pero también las más activas y estudiosas. Entre las compañeras había algunas que admiraban y apoyaban a quienes organizaban, aun sabiendo que era peligroso lo que se hacía en esos años. Esa lucha estudiantil logró acuerdos con la dirección del instituto, incluso para hacer actividades culturales y participar en reuniones de maestros donde se decidía la currícula, metodología y cuestiones académicas. Se logró tener maestros suficientes para todas las materias e, incluso, cambiar a algunos que eran pésimos docentes.

La Coordinadora de Estudiantes de Educación Media CEEM dio voz nacional al estudiantado de secundaria, participación y articulación con otras organizaciones populares y de estudiantes; se convirtieron en parte de un proyecto más amplio, que tenía demandas sociales y políticas nacionales; por eso participé también en ella.

Participar en la asociación me dio la oportunidad de conocer más el país, su lucha, su desigualdad e injusticia social; me marcó para siempre, me comprometí con la lucha

popular e hice mío un país al que recién llegaba; logré integrarme y ser parte de un proyecto más allá de lo estudiantil, dándoles un sentido más amplio y fuerte a mi deseo de cambiar las cosas.

No sería lo que soy sin esa experiencia de vida, de complicidades con las compañeras, amigas, que son importantes hasta hoy en mi vida. Con esas amigas se desarrolló complicidad y confianza, había un cuidado mutuo y se colaboraba para lo que había que hacer. Nos hemos construido y reconstruido a pesar de todo y la vida logró que muchas nos reencontráramos y sigamos en una senda común en la defensa y construcción de la paz y la democracia.

Las relaciones con otras personas organizadas, era cordial y de mucho compañerismo; se hacían jornadas de estudio y formación. Los hombres de esos espacios eran más confiables que la generalidad de los hombres, porque había un espíritu de colaboración y compañerismo dentro del movimiento. Había algunos que asumían el cuidado o paternalismo con las estudiantes, especialmente las adolescentes. Sin embargo, pese a tener un pensamiento amplio y más progresista, los compañeros eran muy tradicionales, producto del aprendizaje social; esto no solo generó dificultades para las relaciones amorosas, sino también porque esa actitud paternal podía ser más de protección que de respeto, dentro del estándar de género, en el que las mujeres deben ser cuidadas y protegidas.

Siento que, en algunos momentos y espacios, fui discriminada y descalificada por no ser guatemalteca, por tener mejores condiciones económicas que la mayoría de las y los compañeros. En esa época no era tema presente en Guatemala la discriminación de género, pero yo venía de otro lado donde ya se hablaba de ello abiertamente; cuando

decía algo al respecto, me decían: tenés que acostumbrarte, así somos los chapines, para que dejara de criticar o señalar debilidades del comportamiento machista.

Tenía claro mi proyecto de entrar a la universidad, y el estudio del magisterio me daría una buena formación; la participación en el Instituto Normal Central para Señoritas Belén también me dio elementos para la participación en el movimiento estudiantil universitario, al cual me integré cuando ingresé a la USAC. Sin embargo, la situación de seguridad me obligó a salir del país cuando ya estaba en la Universidad y tenía pareja, por lo que se frustró mi sueño profesional.

Entre las valoraciones sobre lo que dejé de hacer por la participación política, se encuentra el haber postergado la maternidad, por la situación de seguridad que nos tocó vivir con mi compañero. Esto también me hizo perder mucha convivencia con mi familia y me llevó al exilio; mi familia pasó mucho tiempo solo con noticias de que estaba bien y viva, pero sin detalles ni mayor información y, mucho menos, la oportunidad de encontrarnos. Pero también esa participación me ayudó a desarrollar habilidades en muchos sentidos, especialmente para enfrentar situaciones de riesgo que jamás hubiera pensado, ni siquiera cuando tuvimos que salir de nuestro país.

En la actualidad vivo fuera de Guatemala, en un país donde todavía no siento que esté integrada, pero fue lo que la vida me permitió; acá mis hijos han tenido muchas oportunidades. Me he dedicado a formarlos sola desde que mi pareja falleció; realizo algunas labores profesionales que me permitan generar algunos ingresos extras, vinculadas a traducción e investigación social, especialmente en relación con el género.

Entre todo, trabajo por la solidaridad con América Latina, generando espacios de trabajo por los derechos de las mujeres y el feminismo. Esta tendencia a organizar

grupos y colectivos es uno de los aprendizajes de la participación en la adolescencia, porque sigo creyendo que la participación es el camino para luchar por las grandes causas, esas que nos dan un sentido en la vida.

7. Feministoria: Mi despertar consecuente con las personas más vulnerables

Mi familia emigró hacia la capital en busca de mejores condiciones de vida; éramos una familia nuclear, es decir que vivíamos con mamá y papá, yo era la mayor de tres hermanos, una niña y un niño. Pertenecíamos a una familia de recursos económicos más bien bajos, siendo papá maestro rural y mamá ama de casa, sin grado de estudio. Vivíamos en una casa alquilada en un barrio modesto de la ciudad capital. Teníamos la religión católica, pero no éramos asiduos practicantes, sino más bien creyentes.

Mi padre había sido maestro rural durante la Revolución del 44 y había sido perseguido después de la contrarrevolución, por lo que tuvo que migrar internamente, donde también tuvo acercamiento con las luchas por los derechos de los campesinos en las fincas.

Pese a esa experiencia, o tal vez por ella misma, mi papá nunca respaldó mi participación, llegando incluso a ejercer violencia física en mi contra, porque yo me rebelaba ante las limitaciones que pretendían imponerme. En mis reflexiones posteriores, identifico que mi familia no fue afectada por mi participación ni por la violencia que nos rodeó.

Por la época cuando comencé a participar era adolescente, era soltera y tenía un hijo; continuaba viviendo en la casa familiar y mi mamá me ayudaba a criarlo para que yo

fuera a estudiar. Mi materia favorita era estudios sociales y mis profesores favoritos eran los que apoyaban a la asociación y el maestro de música.

En relación con la música, tenía gustos variados, desde música romántica en español y en inglés, hasta la nueva trova, que conocí en ese espacio de participación. Recuerdo como película favorita "Violinista en el Tejado", no solo por la historia, sino por la música impresionante de toda la película; mi libro favorito llegó a ser "La Madre", de Máximo Gorki. Uno de mis gustos era jugar voleibol, lo que me facilitaba la convivencia con mi hijo.

Recuerdo que quería ser maestra desde el principio, para poder ser independiente; logré graduarme y ejercer la profesión durante muchos años en varios lugares. Incluso llegué a jubilarme como maestra, aunque no he dejado de trabajar en otras cosas.

Como hechos trascendentes de la época puedo mencionar los asociados a los movimientos en los que participé, aunque no había tenido ninguna participación previa. Había maestros que cuestionaban a las estudiantes que participaban, había injerencia de funcionarios de turno en los programas de estudio sin un criterio pedagógico, los reglamentos internos del instituto también eran antidemocráticos.

Desde el principio me llamó la atención las actividades culturales que la asociación organizaba, porque siempre he tenido inclinaciones hacia el arte y la cultura; comencé a participar en las "viernestinas", que fue lo que me vinculó a otras actividades más políticas, llegando a integrarme a la asociación y a la Coordinadora de Estudiantes de Educación Media. Siempre estuve segura de mi participación, pero tenía muchos problemas, porque en mi casa cuestionaban el riesgo en que ponía a la familia y pretendían limitarme. Por eso, cuando pude, me separé de mis padres y comencé a

luchar por mí y mis hijos (ya en la Universidad conocí a quien es el padre de mi segundo hijo, pero seguimos viviendo solos mis hijos y yo).

Las decisiones en mi vida siempre estuvieron atravesadas por la figura de mi padre, quien era el que autorizaba los permisos para todo. Yo no lo cuestionaba, porque siempre había sido así; además, en la mayoría de los hogares de las personas que conocía, era la misma situación, no importaban los deseos de los hijos, sino se hacía lo que el padre quería y decidía. Pese a ello, las conversaciones de los adultos de la línea paterna, me fueron despertando el interés en aprender más cosas sobre la situación y me gustaba escuchar programas de radio y televisión con orientación política, lo que influyó en mi admiración por Fidel Castro y Ernesto Che Guevara; en la época era fácil sintonizar Radio Habana, incluso cuando vivimos en el oriente del país lo hacíamos en un radio de transistores normal, ni siquiera se necesitaba un radio de onda corta, de tan fuerte que era la señal.

Fui víctima de persecución, acoso, represión y viví la muerte y desaparición de varios dirigentes a quienes conocía en el movimiento. Hubo profesores que me negaron derecho a examen, como a varias otras compañeras de la asociación, porque ellos no estaban de acuerdo con la participación estudiantil. Había estudiantes que no apoyaban la participación y nos criticaban, pero yo decidí hacer oídos sordos a quienes no estuvieran de acuerdo, por lo que perdí a varias "amigas", que se apartaron ante ello.

Considero que uno de los logros del movimiento fue consolidar las bases de la organización estudiantil y alcanzar un alto nivel de participación de toda la población estudiantil en las demandas ante los gobiernos de turno de la época. Como un logro personal, con la participación me fortalecí y gané independencia y autodeterminación

en todas las decisiones de mi vida; eso me permitió emanciparme, ganando el respeto de mi familia hacia mi persona, aunque siempre reclamaban por el riesgo de mi participación. Aprendí a sobrevivir, a defenderme y defender mis derechos, a aceptarme como soy y a vivir bajo mis principios y valores.

Fuera del instituto, considero que las relaciones que se daban entre compañeras y compañeros eran cordiales, armónicas, porque se encaminaban a las actividades conjuntas, prevaleciendo la equidad y el respeto con los compañeros, en ambas direcciones.

Hoy me dedico a la defensa de los derechos humanos, como una forma de realización de mis anhelos; no participo en ninguna organización, sino hago mi aporte desde el espacio laboral y profesional. Todo ello derivado de los años que determinaron mi vida, el despertar consecuente con las personas más vulnerables y necesitadas, las personas desposeídas.

8. Feministoria: Nuestra participación fue necesaria para generar cambios y promover criterios hacia un mejor futuro

Fui estudiante belemita con muchos esfuerzos de mi madre, quien era soltera y trabajó arduamente para darme de comer y educarme. Aunque en la época la identidad Maya no era una reivindicación ni había conciencia de ella, con el tiempo he aprendido a autoidentificarme y reivindicarme como Maya. Mi madre solo había hecho la primaria, pero quería que yo estudiara.

Ella era católica, por lo que el ambiente en el que crecí era católico; teníamos un hogar bastante pobre, en casa alquilada, que compartíamos con una hermana de mi madre y su hija. Mi mamá vendía alimentos y otras cosas para obtener un ingreso económico, pues no tenía un trabajo estable.

Entré al Instituto Normal Central para Señoritas Belén en 4º magisterio, porque tenía claro que quería ser maestra para poder tener un trabajo y un salario; pero tuve que ponerme a trabajar al siguiente año, por lo que regresé tiempo después a continuar los estudios. No identifico una materia predilecta, pero sí prefería a las profesoras que apoyaban a las estudiantes.

Tampoco tenía predilecciones en la música o el cine; adquirí el gusto por la música protesta cuando entré al movimiento, que fue donde la conocí. No tenía una película favorita, porque las limitaciones económicas no nos permitían ir al cine ni teníamos televisión. Mi libro favorito era "El Principito", pero tampoco había tenido oportunidad de leer mucho. En mi tiempo libre de los estudios asistía a un templo Yoga y trabajaba.

Como hechos trascendentes de esos años, recuerdo la exposición de temas sociales en el auditorio del instituto por parte del licenciado Manuel Colom Argueta. También recuerdo la Revolución Sandinista en 1979.

Nunca antes había participado en nada, ni mi madre lo había hecho, pero tampoco tuvo una oposición a lo que yo hacía. Mi vinculación a participar fue, principalmente, por la demanda de apertura de espacios en el instituto, porque habían establecido un cupo limitado en los establecimientos públicos, lo que afectaba a una gran población guatemalteca que no podía pagar colegios; además, no había condiciones para estudiar, pues no había suficientes pupitres y faltaban algunos docentes; es decir,

nuestras demandas eran fundamentalmente gremiales, pero tenían de fondo las políticas educativas.

La participación logró mantener la presencia de la asociación en la promoción de derechos y deberes estudiantiles. En ese espacio de participación, encontré solidaridad en relación a mi situación económica, pues varias compañeras me dieron ayuda económica para estudiar o me heredaron el uniforme; una incluso me apoyó consiguiéndome trabajo. Forjé relaciones cordiales con estudiantes y profesores, habiendo desarrollado amistades con personas que siguieron participando cuando salieron del instituto. Con los colegas hombres organizados de otros institutos se tenían relaciones de respeto mutuo, por lo que no había agresiones de género, pero en la época tampoco era un tema del cual se hablara mucho.

El año que entré a estudiar al Instituto Normal Central para Señoritas Belén fue el mismo en que mataron a Oliverio Castañeda de León (1978); uno de mis sueños, era poder llegar a la universidad para estudiar, igual que él, porque lo admiraba, era un dirigente carismático, pero excelente estudiante. Pese a que tuve que dejar de estudiar para trabajar, un año después logré volver a estudiar, aunque seguí trabajando. Sin embargo, la participación también me consumía tiempo, por lo que no pude tener una estabilidad laboral que ayudara a resolver el problema económico de la familia.

No considero haber sido víctima directa de violencia, pero sí tuve que resguardarme un tiempo por la violencia que sufría el movimiento social de la época, lo que afectó también a mi familia, porque se generaba temor e incertidumbre.

En la actualidad sigo trabajando para ser mejor persona y profesional, pero he podido estudiar solo si mantengo mi trabajo, lo que me consume mucho tiempo. Además,

decidí seguir soltera pero tener una hija a la que he ayudado a ser profesional también, inculcándole los valores aprendidos en el movimiento estudiantil, especialmente en la defensa de derechos y en asumir responsabilidades. Considero que la participación fue necesaria para generar cambios y generar criterios hacia un mejor futuro que todavía seguimos construyendo.

9. Feministoria: Participé en una de las asociaciones estudiantiles más organizadas, combativas y beligerantes en los años 70

Nosotras éramos dos hijas, yo soy la menor. Mi papá nos dejó y fue mi mamá quien tuvo que encargarse de nosotras. Ella había tenido alguna participación en los años de juventud y tenía estudios universitarios, trabajaba en temas administrativos en la misma universidad. Mi padre era un profesional universitario y docente, pero no vivían con nosotras. Vivíamos con una hermana y un hermano de mi mamá que estaban solteros, en una casa propia que mi mamá había logrado. Yo nos clasificaría como clase media.

No nos inculcaron ninguna religión en la familia. Mi hermana mayor ingresó al instituto un año antes que yo; cuando entré a estudiar magisterio, tenía claro qué profesión quería estudiar en la Universidad y era ese mi mayor anhelo, pero estudiar magisterio me podía dar una formación más completa.

Mis materias favoritas eran matemática y química, pero mis maestras favoritas están relacionadas con las que apoyaban al movimiento estudiantil, además de quien impartía mis materias preferidas. Me gustaba mucho la música de boleros, que también se escuchaba en casa, y la música protesta que conocí en el movimiento. Mi película favorita era "Nuestros Años Felices" y mi libro favorito era "Así se templó el acero", de Nikolai Ostrowsky.

Los hechos trascendentes que recuerdo de esa época están relacionados con el conflicto armado que se vivía, el terremoto de 1976, la masacre de Panzós, el asesinato de Manuel Colom Argueta (1979) y el triunfo sandinista en 1979. En la época eran comunes los problemas con docentes, repercusiones académicas de la falta de docentes en las aulas o su mala formación, así como los problemas políticos que había. Se desarrollaron movilizaciones y concentraciones grandes para presentar las demandas gremiales, de interés social a favor de las clases populares.

No tenía una participación previa, pero mis dos progenitores habían participado y mi hermana mayor también se había incorporado al movimiento estudiantil, por lo que fue algo natural y nunca puse en duda mi participación. Tomaba mis propias decisiones, porque consideraba que era un derecho para todas las personas el de hacer sus propias decisiones de vida y estudiantiles; además, en la familia siempre hubo esa libertad. Mi madre nos apoyaba en la participación, porque era una decisión que yo había tomado, pero vivía muy intranquila y perturbada por el temor de la seguridad, porque ella había tenido experiencias de participación e incluso había sido víctima de la represión en años anteriores.

Mi formación política inició en el seno familiar, por la participación de mi madre, sus amistades, y diversas experiencias; la formación en el movimiento estudiantil fue bastante empírica, más por las discusiones sobre los temas y demandas que se levantaban, pero no recuerdo haber tenido una formación sistemática. Me incorporé a la asociación de estudiantes y participaba también en la CEEM, en la coordinación con otros establecimientos públicos educativos.

La participación me trajo problemas en el rendimiento académico, relaciones tensas con algunos maestros, pero también riesgos políticos para mí y mi familia, pues se vivía

el conflicto armado interno y el movimiento estudiantil apoyaba las demandas de los sectores populares. Siento que, por participar, no le dediqué suficiente tiempo a la familia y a la preparación académica. La vida de mi familia también se afectó, porque con mi participación se acabó la tranquilidad, seguridad, felicidad, buena comunicación... también se redujo el tiempo de compartir y divertirnos en familia. Viví violencia emocional y psicológica, porque el gobierno atacaba, perseguía y mataba a los dirigentes sociales.

Con la mayoría de estudiantes del instituto había buenas relaciones, muchas participaban en las manifestaciones; algunos maestros y maestras compartían la misma forma de pensar de las estudiantes, por lo que había buenas relaciones. Pero había otros con ideología diferente y se generaban relaciones tensas y amenazantes. Había buenas relaciones con colegas de otros institutos, especialmente en la CEEM y organizaciones del movimiento sindical y popular. El trato de los hombres hacia las mujeres era respetuoso y, aunque ocasionalmente se presentaban actitudes machistas, era de forma sutil; en general, no las percibíamos, porque no era un tema que estuviera tan presente en la época.

Valoro positivamente haber sido parte de una de las asociaciones estudiantiles más organizadas, combativas y beligerantes en esos años, que llevaron adelante luchas valientes por el pueblo guatemalteco. La participación cambió mi vida, en cuanto a que me hice más solidaria, responsable de mi formación académica y consciente de la forma en que me debo relacionar con las personas.

En la actualidad estoy jubilada de la profesión universitaria que elegí y pude desarrollar, y me he dedicado a estudiar otras cosas que me gustan; disfruto a mi familia, especialmente mi hija y mi hijo.

10. Feministoria: Si volviera a nacer, volvería a participar

Mi padre y hermano mayor participaban activamente en el movimiento social, así como varias de mis tías. Soy la segunda hija de cuatro, siendo la única mujer. En la familia nos formamos sin ninguna religión, por lo que me reconozco como atea. La nuestra era una familia de capa media, ambos progenitores eran docentes, él universitario y ella maestra de párvulos. Inicialmente vivíamos en la casa de la abuela, pero ellos lograron obtener un terreno y construir casa propia. Mis padres se divorciaron y mamá volvió a casarse, teniendo otro hijo.

Mi materia favorita era matemática e idioma español; pero mis maestras favoritas eran las que apoyaron el movimiento estudiantil. Conocí la música protesta y me gustaba, al igual que alguna de la música que estaba de moda.

Tenía claro que quería una profesión universitaria que me ayudara a apoyar a la gente de mi país y a resolver los problemas estructurales; como tenía dudas sobre dos carreras, me inscribí en las dos, pero era imposible llevarlas paralelamente; la carrera en la que me quedé, se truncó por la violencia política de la que fue víctima mi familia, lo que me obligó a irme al exilio y cambiar mi proyecto de vida. Fuera del país logré realizar el nuevo proyecto y, a la fecha, continúo ejerciendo esa profesión.

Recuerdo como hechos trascendentes de la época, el terremoto de 1976, las noticias que se conocían sobre el movimiento guerrillero urbano, los fraudes electorales consecutivos en el país, la represión generalizada del Estado contra el movimiento popular (obrero, campesino, estudiantil), así como el asesinato de líderes democráticos, estudiantiles, obreros, campesinos y políticos de oposición. Destaca en mi memoria la

marcha de los mineros de Ixtahuacán en 1977 y los sepelios de los líderes asesinados, especialmente Manuel Colom Argueta, Robin García, Mario López Larrave, Aníbal Caballeros, Oliverio Castañeda de León y otros.

Mi película favorita era "El Padrino" y mis libros favoritos, "De los Apeninos a los Andes", "La Madre" y el "Poema Pedagógico". Me gustaba el deporte, la música, la lectura, estudiaba inglés; estuve en las Muchachas Guías y me gustaba el baile y las fiestas.

En relación con mis decisiones, casi siempre yo las tomaba; en algunas ocasiones mis progenitores hacían las propuestas, pero era yo quien decidía si estaba de acuerdo o no. Esa había sido siempre la dinámica en la familia, por lo que no había un cuestionamiento sobre quién decidía las cosas.

Antes de mi participación en el Instituto Normal Central para Señoritas Belén, no había participado en otra actividad; ahí me integré a la Asociación de Estudiantes Belemitas, donde tuve un cargo directivo, y luego a un grupo estudiantil que abarcaba a estudiantes de otros establecimientos de secundaria.

Había tenido alguna formación política a través de lecturas guiadas por mi padre y, luego, por amigos y compañeros. Esto me permitió tener una visión del país y también influyó en mi decisión de participar en el movimiento estudiantil al ver la necesidad de cambiar las cosas, de luchar contra las injusticias.

En realidad, no dudé de mi participación, pero hubo momentos de dudas, cuando percibimos que había personas infiltradas y oportunistas, que afectaban al movimiento. Sin embargo, considero que la organización estudiantil permitió abrir la conciencia de muchas compañeras, sensibilizó a otras, también me ayudó a formarme políticamente;

esa participación nos preparó para la participación en otros ámbitos (universitarios, sindicales, gremiales, etc.). Personalmente, me permitió conocer más de cerca los problemas estructurales del país, a ser más tolerante, más organizada en mi tiempo y en mis asuntos, y a ser solidaria.

Recuerdo que hubo represalias y control de maestros a quienes no les gustaba que participaran las estudiantes, nos señalaban como estudiantes problemáticas. Con otras estudiantes y la mayoría de maestros había relaciones de respeto, incluso de apoyo. Fuera del instituto, recibíamos el apoyo de otros estudiantes organizados, colaboraban con nuestras actividades y eran muy solidarios con nuestras luchas. Como yo venía de una familia donde había muchos hermanos hombres, mis relaciones con el sexo opuesto eran muy "normales", no había un cuestionamiento de cómo tratarnos o relacionarnos.

Creo que una de los efectos de la participación es que dejé de hacer "deporte como disciplina", porque no me daba tiempo con las necesidades de la participación estudiantil, pero debo reconocer que la participación me ayudó a esforzarme más, ser más organizada, mejorar hábitos de estudio para compensar el tiempo que invertía en la organización.

Mi vida y la de mi familia no se vieron afectadas mientras participaba en el instituto; la familia siempre apoyó mi participación, incluso dándome recursos extras, prestándome la casa para reuniones y cualquier cosa que necesitara. La vida realmente cambió después de salir del Instituto Normal Central para Señoritas Belén, porque asesinaron a mi hermano mayor y, como yo también continuaba participando, tuve que irme al exilio, abandonando el proyecto estudiantil universitario, obligándome a cambiar de carrera.

Estudió una nueva carrera hasta regresar a Guatemala, sobre la base de la experiencia laboral que tuve en el exilio, en la cual me he desarrollado todo este tiempo. Actualmente participo en la asociación gremial de esa profesión.

Mi valoración sobre la experiencia de la participación es que esta es valiosa, tanto así que lo volvería a hacer si naciera de nuevo. No me arrepiento. Tal vez sería un poco más cautelosa. Me forjó como mujer con decisión, crítica y solidaria. Me hizo sensible ante el dolor y ante la injusticia, con conciencia de la realidad.

Conclusiones / reflexiones finales

Las conclusiones generalmente son definidas como el fin de un estudio, que se elaboran a partir del análisis o examen de una serie de datos. Edelberto Cifuentes Medina señala que "Las conclusiones más importantes surgen de las preguntas problema, los objetivos y las hipótesis, que son las de más interés." (Cifuentes Medina, 2003, pág. 194)

En ese sentido, más que conclusiones, en este apartado se presentan reflexiones finales del estudio realizado, de conformidad con los objetivos establecidos. Dado que se trata de historias personales que construyeron ciudadanía en su participación estudiantil, al tiempo que sus vidas se transformaron, nos parece más adecuado pensar en reflexiones que en conclusiones propiamente dichas.

Como he señalado durante todo el estudio, cada historia y cada vida son diferentes, tienen sus propias características; el elemento común fue encontrarse en el Instituto Normal Central para Señoritas Belén, en los años 70 del siglo XX, en un contexto donde el movimiento popular se reorganizaba después de varios golpes y escaladas represivas; en ese mismo contexto, el movimiento estudiantil de educación media también fue permeado por esa ola de concientización y organización.

En tanto mujeres jóvenes en una sociedad patriarcal, estas estudiantes enfrentaron diversos retos; por un lado, el solo hecho de continuar estudiando en un país donde el destino de las mujeres estaba marcado por el matrimonio y la atención del cónyuge, las hijas y los hijos; por otro lado, el gran reto cuando decidieron participar que no solo era enfrentarse a la autoridad (aunque no tuvieran claro que su enfrentamiento al reclamar derechos educativos las enfrentaba al Estado y no solo a la autoridad del

instituto), sino también los retos de romper con esos estereotipos de género dentro de sus propios núcleos familiares (pues no todas ellas tenían familias con alguna participación política que pudieran comprender estas inquietudes de participar), pero también los propios retos de participar en un espacio básicamente dominado por hombres, sobre todo cuando salieron de los muros del Instituto Normal Central para Señoritas Belén hacia la participación más global.

El objetivo general de esta investigación fue descrito como: *Identificar qué impacto tuvo en las vidas de algunas estudiantes del Instituto Belén la participación o acercamiento a la realidad social y política del país, en la década de los años 70*. En términos generales, podemos decir que el estudio permitió identificar los importantes impactos que la participación estudiantil tuvo en las 10 estudiantes con las que se dialogó, acercándose a comprender la realidad del país, de tal manera que ello influyó en las rutas de sus vidas, de diversas maneras y con diferentes profundidades. Puede decirse que todas ellas encausaron sus vidas influenciadas por esa participación.

A continuación, presentamos algunas reflexiones finales, organizadas a través de los objetivos específicos del estudio:

- 1. Documentar desde una perspectiva feminista el destacado papel de las mujeres adolescentes jóvenes del Instituto Normal Central para Señoritas Belén en el movimiento estudiantil de los años 70**

La elección de las sujetas de estudio fue directa, a partir de hacer una lista de quienes habían participado en esos años, contrastando con aquellas que estaban accesibles o se podía localizar. Todo ello fue posible dado que la autora de esta investigación fue parte de ese grupo de mujeres que estudió en el Instituto Normal Central para Señoritas Belén y que participó en el movimiento estudiantil.

El rol de las entrevistadas era diverso, algunas fueron activistas, otras directivas o líderes del movimiento; sus vidas cambiaron a partir de haber tomado esa decisión de participar y todas ellas tuvieron un destacado papel en las gestas populares de esos años.

Decidí trabajar desde una metodología de investigación cualitativa con enfoque feminista, metodología que permitió que la revisión teórica fuese enriquecedora para el análisis del resultado de los diálogos entablados con las sujetas de estudio, utilizando aportes teórico-metodológicos de muchas autoras que se ven reflejadas en las referencias de esta investigación, entre las que resaltan Martha Patricia Castañeda Salgado y la importancia de poner en el centro de la reflexión, la experiencia y la vivencia de las mujeres; Ana Silvia Monzón y las Femealogías que identifican la línea relacional entre mujeres, que constituye también la línea de la herencia entre ellas; Alejandra Restrepo y el rescate de la historia de las mujeres en cualquier lugar donde se encontrasen, no necesariamente aquellas mujeres destacadas o excepcionales, sino las mujeres "comunes", en su interacción unas con otras; Alejandra Ciriza y la genealogía-memoria, es decir, analizando el presente a través de ver el pasado (su lugar y su no-lugar).

Trabajé desde una perspectiva del valor de la memoria, que se va construyendo con técnicas de elaboración de relatos e historias de vida, así como historias orales. De esa cuenta, este trabajo constituye una especie de memoria colectiva construida con los relatos de las diversas mujeres sujetas del estudio.

El estudio de Castañeda Salgado y su análisis de las sujetas cognoscentes y cognoscibles, con la capacidad de construir conocimiento sobre sí mismas, permitió abandonar las falsas pretensiones de neutralidad, y reforzar el conocimiento implicado.

De las historias y experiencias de las sujetas de estudio, surge el resultado de esta investigación que es una feministoria, que se centra en las vidas de las mujeres, sus relatos desde un enfoque feminista. La feministoria es una herramienta metodológica que apporto para la visibilización de los diversos elementos en las vidas de las mujeres frente a la reconstrucción de sus historias y trayectorias.

2. Identificar los contenidos y las formas de la participación de las estudiantes en el Instituto Normal Central para Señoritas Belén, detectando también las demandas que rebasaron el ámbito escolar

Las estudiantes belemitas fueron pioneras en la reconstrucción del movimiento estudiantil de los años 70, junto a estudiantes de otros establecimientos educativos masculinos, mixtos y femeninos; es decir, que no se quedaron en el ámbito de organizarse dentro de su establecimiento, sino salieron a apoyar la organización de otros.

Las vidas y participación de estas mujeres se dieron en el marco de una situación política que vivía Guatemala en esos años, por lo que fue necesario analizar dicho contexto para comprenderlas, en tanto que las sujetas de investigación son sujetas sociales, políticas e históricas, y no seres aislados.

Ello también llevó a estudiar no solo la historia de los años 70, temporalidad en la que se encuadra esta investigación, sino los antecedentes de las luchas estudiantiles durante el siglo XX, lo que llevó a una revisión de lo escrito sobre los movimientos de

1913, 1920, 1944 y 1962. Apenas en los escritos sobre 1962 aparece la visión de algunas mujeres que participaron en las gestas; en algunos relatos sobre 1944, se menciona la participación de mujeres, pero no son ellas quienes escribieron sus relatos.

Las estudiantes participaron tanto dentro del instituto, creando o fortaleciendo la Asociación de Estudiantes Belemitas, como en una interrelación con otros estudiantes organizados, a través de la Coordinadora de Estudiantes de Educación Media (CEEM) y sus antecedentes, la Federación Nacional de Estudiantes de Educación Media y la Asociación de Estudiantes de Guatemala. Otras, también participaron en grupos estudiantiles alternos entre varios institutos.

Las demandas estudiantiles en la época eran coincidentes entre los institutos de educación pública: falta de maestros, maestros sin formación y con mala actitud educativa, falta de escritorios, sobrepoblación escolar, falta de organización estudiantil o existencia de organización dirigida por el claustro de docentes, represalias escolares ante la participación, falta de conciencia de la población estudiantil. Todo ello se agravó con el terremoto de 1976, pues muchos edificios se dañaron, incluso algunos quedaron totalmente destruidos, y la calidad de la educación disminuyó ostensiblemente a través de minijornadas educativas.

Cabe mencionar que la educación no era universal, ni siquiera el acceso a la escuela primaria. El acceso a la Universidad se calculaba en apenas el 2.2 % de la población. La educación normalista había sido establecida desde finales del siglo XIX, el Instituto Normal Central para Señoritas Belén fue fundado en 1875; los institutos normales estaban ubicados en la ciudad capital y en dos regiones del país: occidente, en Quetzaltenango; oriente, en Chiquimula. Funcionaba un instituto para formación de maestros rurales en Chimaltenango, departamento cercano a la ciudad capital.

Además, en esa coyuntura económica y política en el país, había otros gremios organizándose o reorganizándose después de la represión que se había generalizado en los años 60, cuando el gobierno reprimió al movimiento popular para desarticular el movimiento guerrillero que nacía. Entre los gremios que se reorganizaban, estaba el magisterio que, definitivamente, influyó en la sensibilización y creación de conciencia de las estudiantes del Instituto Normal Central para Señoritas Belén, quienes, en 1972, 1973 y 1974 apoyaron las huelgas magisteriales y de trabajadores del Estado, por mejores condiciones laborales.

La búsqueda de apoyos para la organización, hizo que las asociaciones estudiantiles, en cuenta la Asociación de Estudiantes Belemitas, buscaran organizarse y, por ello, los esfuerzos de las coordinaciones entre estudiantes, concretándose en la Coordinadora de Estudiantes de Educación Media. Esto también llevó a relacionarse con el Frente Nacional Magisterial y con la coordinadora sindical que lo albergaba, la Central Nacional de Trabajadores (CNT).

Las relaciones de las y los estudiantes con otros espacios (maestros, sindicatos, organizaciones campesinas, pobladores), facilitaron que fueran conociendo la situación más global del país y las demandas de otros sectores, lo que les llevó a comprometerse con esas otras luchas. De ahí que el movimiento estudiantil de secundaria no estuvo aislado, participó hombro con hombro en las grandes e importantes movilizaciones sociales y populares, denunciando la represión del gobierno, demandando mejores condiciones laborales, mejores condiciones de vida, el cumplimiento de obligaciones del Estado, sin que se tuviera clara conciencia de que se defendían derechos humanos, pero con todo ese enfoque.

En ese proceso de participación estudiantil general, se inserta la participación específica de las mujeres jóvenes del Instituto Normal Central para Señoritas Belén con quienes hemos dialogado. Ellas se integraron a esos espacios de participación, asumieron liderazgo o fueron activistas empedernidas, rompiendo los roles de género establecidos, no solo frente al Estado y a las autoridades educativas, sino frente a los compañeros de lucha del movimiento estudiantil, un espacio que había sido ocupado privilegiadamente por hombres (aunque las mujeres no han estado ausentes en los movimientos sociales del país).

3. Identificar cambios en las vidas de las estudiantes belemitas a partir de su participación en el movimiento estudiantil

A través del análisis de las categorías establecidas, se identificó la relación que establecieron entre sí las mujeres sujetas del estudio, pero también los lazos que establecieron con las mujeres de sus familias, madre o hermanas mayores que participaban o apoyaron su participación; las jóvenes que se iban graduando de maestras, con las maestras que eran docentes en el instituto, así como con otras mujeres que participaban en el movimiento estudiantil en la época. Esa relación entre mujeres marcó sus vidas. Se analizó también cómo se dieron sus relaciones con hombres que estuvieran organizados en el movimiento estudiantil, en sus familias, con los maestros.

De conformidad con los objetivos de esta investigación y sus categorías de análisis, hay un análisis sobre la identidad o identidades, es decir, la articulación de los diversos elementos de identidad entre sí (clase, etnia-cultura, género, edad, condición conyugal, contexto rural o urbano, pertenencia religiosa, ideario político, subjetividad, etcétera), a través del análisis interseccional. En este caso, se trabajó desde una perspectiva de

generación, más que de grupo etario, haciendo énfasis en la identidad generacional del grupo de sujetas del estudio.

Recordamos que las sujetas de estudio vivieron una época en la que el país era víctima del control militar del gobierno con el uso de Estados de Sitio y represión a los movimientos sociales, una fuerte presencia del Ejército en la vida nacional y la militarización de los servicios de seguridad pública que corresponden a la responsabilidad de la policía. Pero también vivían en un país que tenía una larga historia de lucha social, de participación en la construcción de ciudadanía, una población que había hecho la *Revolución de Octubre* para derrocar al dictador Jorge Ubico. El inicio de la década de los años 70 del siglo XX, marcó la rearticulación del movimiento popular que había sido diezmado a finales de la década anterior.

Es decir que los cambios en las vidas de estas mujeres, se insertan en las categorías de análisis establecidas.

De las identidades

Tomando en cuenta que se abordaron las identidades de género, etnia, clase y edad, los diálogos destacaron que su identidad como mujeres jóvenes (en edad adolescente), la mayoría urbanas y mestizas, la mayoría católicas no practicantes, se transformó de alguna manera, en tanto que pudieron tomar sus propias decisiones sobre la participación estudiantil. Esto fue marcado por los niveles de negociación dentro de sus familias; a algunas se les facilitaron estas negociaciones, por la participación de sus progenitores u otros familiares, pero otras se encontraron en soledad dentro de los núcleos familiares. Conscientes o no, la decisión de participar en el movimiento estudiantil, las llevó a romper los mandatos de género para las mujeres jóvenes. Y, de esa forma, asumieron los costos que tuvo esta subversión de lo establecido.

También se identificó que la identidad étnica no destacaba, porque el uso de uniforme y del idioma español en la comunicación, invisibilizaba otras expresiones de identidad étnica, como la indumentaria propia o el idioma.

En relación con la identidad de género, aunque a nivel mundial había despertares relacionados, a las estudiantes guatemaltecas aún no les había llegado ese reto teórico. Sin embargo, en los diálogos se constató que todas ellas rompieron los esquemas y roles patriarcales sobre el papel de las mujeres en la sociedad, sobre todo de las mujeres jóvenes, con su involucramiento en la participación política estudiantil, con tomar sus propias decisiones, con relacionarse con hombres que no eran sus familiares, entre otras cosas.

Las relaciones personales y el desarrollo de los afectos se dieron de manera diferenciada, influenciados por las experiencias familiares y de su propio entorno. Algunas habían tenido relaciones con mujeres mayores que habían participado en otras gestas sociales, otras tenían familiares que participaban en algún movimiento social o revolucionario, unas más tenían hermanos estudiando en otros institutos de educación media, por ejemplo.

Todo ello les sirvió para establecer relaciones igualitarias y de respeto con los estudiantes de los institutos masculinos y mixtos con quienes convergieron en el movimiento estudiantil. Al interior del grupo de estudiantes belemitas, se desarrollaron lazos de apoyo para quienes tenían más dificultades económicas (regalarles los uniformes usados, o compartirles libros de texto, por ejemplo). Con estudiantes que no participaban, se desarrollaron lazos de respeto, al ver que las estudiantes que

participaban, lo hacían defendiendo los derechos de todas y cumplían generalmente con las responsabilidades académicas.

Aunque las relaciones con maestras y maestros que no apoyaban su participación fue bastante compleja, lograron sortear los problemas cuando les quitaron el derecho a examen o cuando intentaron impedirles que se graduaran. Por un lado, los vínculos con otras maestras y maestros, fueron útiles para estudiar y prepararse para esos exámenes que tendrían que hacer, así como la intervención de la madre de una de las sujetas de estudio, para evitar la injusticia de negarles la graduación sin ninguna verdadera razón.

En la relación con personas de afuera del instituto, hay una experiencia generalizada de respeto y cierta protección, ya sea paternal de parte de estudiantes mayores o de dirigentes de los sindicatos y otras organizaciones con quienes se relacionaron; la visión de entonces, no identificaba los micromachismos que hoy ve claramente la teoría feminista. Quienes reflexionan sobre las actitudes machistas y patriarcales de activistas estudiantiles, los ubican fundamentalmente en la Universidad, no tanto en el ámbito de la secundaria.

Varias de las estudiantes indicaron que no necesariamente su sueño era ser maestras, pero lo asumieron como algo posible, en tanto que les permitía trabajar, aunque no todas llegaron a ejercer el magisterio; en algunos casos, porque sus madres o tías eran maestras, algunas incluso graduadas del Instituto Normal Central para Señoritas Belén. Otras señalan que, en el camino, encontraron ejemplos de maestras y maestros a quienes quisieron emular.

En lo socioeconómico, las familias de las sujetas de estudio eran de clase media, unas un poco más acomodadas y otras menos; se encontró únicamente una que venía de un

hogar muy pobre y monoparental. No todas las familias eran dueñas de sus viviendas, o estaban pagándolas. La mayoría de las familias que no eran originarias de la capital, se habían mudado a ella hacía muchos años, por lo que las estudiantes nacieron en ella.

En la integración familiar, también se encontró una variedad de situaciones, familias ampliadas, familias nucleares, familias monoparentales; en general todas tenían hermanas y hermanos, excepto una de ellas que era hija única. En las familias se aprendió mucho sobre la relación con los hombres, porque muchas de ellas tenían hermanos varones.

Tampoco hubo uniformidad en la escolaridad de la madre y el padre; en tanto había unas profesionales universitarias, otras profesionales medias, había también amas de casa con escolaridad básica. En esa misma línea se ubica la participación de madre y padre o de otros familiares cercanos, que influyó en la vida de las estudiantes.

Todas las sujetas de estudio tenían entretenimientos que iban más allá de la escuela; algunas aprendieron en ellos elementos que les sirvieron para la participación en el movimiento estudiantil, como el trabajo en equipo (a través del deporte), el servicio a los demás (a través de las Muchachas Guías), facilidad para ganar los cursos sin estudiar mucho (por la práctica de la lectura y el gusto por la literatura), entre otras cosas. Seguramente, algunos de estos entretenimientos están relacionados con las materias favoritas de las estudiantes, como idioma español, artes plásticas u otras.

El estudio nos permitió identificar que la participación estudiantil de alguna manera cambió las identidades de las estudiantes, especialmente en relación con la identidad de género, al romper los esquemas patriarcales; por otro lado, su identidad etaria y de clase se vio confrontada, en relación con los estereotipos de lo que deben hacer las

jóvenes y adolescentes -especialmente las mujeres- y las personas de origen económicamente menos favorecido. En ese sentido, podemos decir que la participación estudiantil sí contribuyó a empoderar a estas estudiantes y les dio herramientas para orientar sus actuaciones siendo más asertivas en sus vidas.

Participación y construcción de ciudadanía de las mujeres

Al hablar de ciudadanía en esos años, hay que recordar que se trataba de analizar la ciudadanía de las mujeres en un país sin democracia, patriarcal y autoritario. Hablamos de un país sin democracia genérica, como señala Lagarde. Dada mi experiencia en la defensa y promoción de los derechos humanos, no puedo dejar de considerar que la ciudadanía se refiere al ejercicio de los derechos humanos y, en este caso, de los derechos de las mujeres.

Los enfoques sobre la ciudadanía de las mujeres hablan de logros de las mujeres dentro de un mundo de hombres, en una democracia formal; de ciudadanía jurídica pero no práctica, es decir que se ha logrado avance en las legislaciones, pero en la práctica las mujeres siguen siendo "ciudadanas de segunda".

Las sujetas de este estudio se fueron empoderando en el devenir de esa participación, tomando conciencia de sus propias existencias, posicionándose a favor de sus derechos, su independencia y construyéndose como sujetas políticas. Aunque provenían de distintas experiencias y contextos, la mayoría de ellas expresó que se sumaron a la participación porque consideraron necesario hacer algo, defender sus derechos, demandar mejor educación, y que, aunque en sus casas no tuvieran apoyo, se constituyó en algo importante; no hay un patrón en el respaldo u oposición familiar.

No todas ellas habían tenido acercamiento con la formación política, algunas habían escuchado algo en sus hogares, fundamentalmente recuerdos de la *Revolución de Octubre*; otras provenían de familias donde había participación social y/o política, lo que derivaba en que hubiera alguna formación consciente. Otras no habían tenido ningún acercamiento previo a la participación. Reconocieron que había formación dentro del movimiento y la organización, porque se discutían temas de teoría política, de educación, etc. Esto desarrolló su capacidad de análisis de la situación del país, facilitando su interlocución con las otras organizaciones, y reflejándose en el Seminario de Graduación de 1978 "Posibles causas que provocan o condicional las deficiencias en el rendimiento escolar del alumno en el nivel primario de la ciudad capital", cuando se graduó la mayoría de las entrevistadas.

Una reflexión interesante en este sentido es que, como las estudiantes formaron y consolidaron su liderazgo estudiantil dentro del instituto femenino, no tuvieron que dar "la batalla de los sexos" para ello; por eso, cuando llegaron al espacio mixto, ya estaban empoderadas sobre su liderazgo. En muchos casos sin saberlo, rompieron estigmas sobre el lugar asignado a las mujeres en la sociedad, sobre las restricciones a la participación, pues las mujeres fueron las últimas en incorporarse a la vida política del país.

Por su edad, la mayoría de estas mujeres no había tenido oportunidad de participar; construyeron ciudadanía desde su capacidad de agencia, según el concepto acuñado por Amartya Sen, a través de su participación en el movimiento estudiantil, a partir de levantar demandas académicas y nacionales; porque el movimiento estudiantil de la época abrazó demandas como la lucha antiimperialista que promovían otros sectores, y acompañó luchas gremiales obreras, campesinas, de pobladores, entre otros.

Aunque el enfoque de derechos humanos es una creación “occidental”, que tal vez no correspondía a la visión de los pueblos originarios del continente, es innegable que dieron un sustento para la construcción de la democracia y la vida en un estado de derecho. Por ello, para construir ciudadanía, estas mujeres debieron superar los roles de género establecidos, para concebirse sujetas de derechos, aunque no se tuviera total conciencia y manejo teórico del tema.

Por ello, la participación en el movimiento estudiantil fue lo que desarrolló su conciencia de ciudadanía y orientó las formas en las que la ejercieron y ejercen en la actualidad, pues marcó definitivamente sus vidas.

De los proyectos de vida

Por otro lado, aunque teóricamente se diga que en la adolescencia las personas no tienen proyectos de vida, porque a esa edad no se sabe lo que se quiere, estas mujeres sujetas del estudio ya tenían algún atisbo de ello; algunas soñaban con una carrera universitaria, otras se conformaban con ser maestras para poder trabajar, ayudar a la familia, o reproducir la profesión de su madre.

En la configuración de sus planes de vida, fue influyendo la propia participación estudiantil. Ninguna de ellas dice que lo que hoy hace en su vida está absolutamente alejado de lo que soñaba en ese momento, o que es contrario a lo que hizo en esa época al participar en el movimiento estudiantil.

El estudio nos permitió identificar que muchos de los posibles proyectos que tenían fueron cambiados por causa de la respuesta represiva del Estado a la participación estudiantil; sin embargo, todas ellas desarrollaron proyectos que mantienen básicamente el espíritu original de sus sueños que, aunque diversos, se enfocaban en

el servicio a las demás personas (hacerse médicas, por ejemplo), educar a la niñez (las que trabajaron como maestras y, después de jubiladas, han mantenido algún trabajo educativo), construcción de una Guatemala en justicia y democracia (manteniendo la participación política).

Cómo la participación impactó en sus vidas

La participación en el movimiento estudiantil en el Instituto Normal Central para Señoritas Belén marcó definitivamente la vida de estas estudiantes, unas más otras menos, pero ninguna salió indemne de ello. Su participación fue más allá de la toma de conciencia social, de conocer la realidad del país, de generar amistades que prevalecen a la fecha, dentro de un espíritu de solidaridad.

A pesar de que casi todas ellas fueron víctimas de la represión, directa o indirectamente, el balance que realizan es generalmente positivo. Se reconocen las pérdidas humanas de familiares y amigos, o haber perdido espacios de compartir con la familia o amistades, así como el no poner tanta atención a los estudios. Se encuentra en algunas de ellas la nostalgia de no haber vivido una adolescencia como la vivieron otras compañeras estudiantes, vecinas o familiares, con fiestas, novios, bailes, etc., por estar concentradas en la situación política del país.

Sin embargo, se reconoce la importancia de las relaciones establecidas en la época y a través de la participación con otras instancias, tal el caso de las relaciones con estudiantes hombres en la CEEM o con organizaciones de adultos, como los sindicatos, las organizaciones campesinas y de pobladores. Esto permitió un empoderamiento en ellas para establecer relaciones más equitativas entre hombres y mujeres, así como entre adolescentes-jóvenes y personas adultas.

Al final, todas las entrevistadas son resilientes, unas porque encontraron nuevos caminos en sus vidas, otras porque reencauzaron los suyos, logrando crecimiento personal e independencia individual, lo que les ha permitido tomar sus decisiones a lo largo de la vida, posicionándose frente a la familia. Sin embargo, se reconoce que ese crecimiento personal fue posible por el espacio colectivo en que se compartía y participaba.

Se sobrepusieron a los efectos de la violencia y la represión. Expresan la satisfacción por haber ido más allá de solo estudiar, el servicio al prójimo, aprender a diferenciar lo bueno de lo malo, construyendo una ética que a la fecha les permite ser buenas profesionales en lo que hacen.

Todas las estudiantes entrevistadas tuvieron continuidad de participación en otros espacios, universitario, laboral, gremial. Posteriormente, en sus vidas han mantenido de diversas formas alguna participación social.

4. Contribuir a la memoria de las mujeres guatemaltecas, tanto en rescatar el contenido de su participación, como a través de la metodología propuesta de Feministorias

Finalmente, con este trabajo se contribuye a la construcción de la memoria de las mujeres. He partido de reconocer que la historia de los movimientos sociales está llena de relatos que incluyen hasta situaciones heroicas, anécdotas, y reflexiones diversas. Sin embargo, o se centran en una población sexualmente indefinida (es decir, que no se identifica claramente el sexo de quienes participan en ellos y, por lo tanto, tampoco hay reflexiones sobre los roles de género en dichos movimientos), o es abiertamente la historia de los dirigentes, los activistas, los precursores, es decir, los hombres que construyeron esa historia, independientemente de las mujeres que participaron en ella,

a menos que hayan sido mujeres que, por alguna razón, destacaron, como el caso de María Chinchilla, la maestra asesinada en la gesta revolucionaria de 1944, porque portaba la bandera, lo cual la hacía visible al encabezar la marcha.

En las diversas lecturas sobre movimientos sociales, incluyendo estudios guatemaltecos, no encontré visiones específicas sobre las experiencias de la participación de las mujeres en ellos, incluso cuando había áreas completamente femeninas en el movimiento social, tal el caso de las asociaciones de estudiantes en institutos educativos de mujeres, o las sindicalistas en las fábricas de textiles guatemaltecos, cuya mayoría de personas trabajadoras, si no es que su casi totalidad, eran mujeres.

Por eso constituyó un importante reto el documentar el papel de las mujeres estudiantes del Instituto Normal Central para Señoritas Belén en el movimiento estudiantil de los años 70, mismo que ya podía percibirse destacado dentro de dicho movimiento social de la época; la idea fue hacerlo desde una perspectiva feminista, porque uno de los objetivos era hacer aportes que contribuyan a conocer más sobre cómo fue esta participación y los cambios que provocó en las vidas de quienes decidieron involucrarse.

Un resultado de la experiencia documental y los diálogos desarrollados en este estudio, es la construcción de la herramienta metodológica a la que llamo *feministoria*. Las feministorias son un aporte a la memoria individual de esas mujeres, pero también a la memoria colectiva, no solo de ellas, sino del propio movimiento estudiantil y social de la Guatemala de los años 70 del siglo XX, por lo cual constituyen un aporte a la construcción de la historia de las mujeres guatemaltecas.

Anexo: Guía de preguntas

Datos de identidad

- Nombre completo
- Fecha y lugar de nacimiento
- Nombres de sus padres
- Nombres y número de hermanos / su posición en la familia
- Identidad étnico-lingüística
- ¿Habla(ba) el idioma de su familia?
- Práctica religiosa o espiritual - entonces y ahora
- Escolaridad del padre y de la madre - entonces
- Posición socioeconómica de la familia
- ¿En qué trabajaban su padre y madre?
- ¿Dónde vivían (zona, casa propia o alquilada)?
- ¿Quiénes vivían en la misma casa?
- Maternidad y estado conyugal - entonces y ahora

Sobre contexto

- ¿En qué años estudió en Belén?
- Edad, generación a la que pertenece cuando estuvo en Belén
- ¿Cuál era su materia favorita?
- ¿Recuerda a alguna/algún maestra/o favorita/o?
- ¿Cuál era la música de moda?
- ¿Cuál era la música que más le gustaba (se diferenciaba de la música de moda)?
- ¿Cuáles son algunos de los hechos trascendentales que recuerde de la historia del país en los años en que estudió en Belén?
- ¿Cuál era su aspiración / qué quería ser en esa época?
- ¿Cuál es su película favorita de esos años?
- ¿Cuál es su libro favorito de esos años?

Sobre participación activa / ciudadanía

- ¿Había participado en alguna organización? – entonces (describir)
- ¿Su padre o madre / o familiar cercano habían participado?
- ¿Qué otras actividades tenía - entonces (uso de tiempo en hobbies, trabajo, atención a la familia, etc.)?
- ¿Eran cosas para usted o para la familia?
- ¿Quién decidía sobre estas actividades?
- En esa época, ¿se cuestionaba si usted tenía el derecho a decidir qué estudiar o qué hacer? ¿Por qué?

- ¿Tuvo alguna formación política?
- ¿Cuál fue la causa o motivo para que se organizara? ¿Por qué lo hizo?
- ¿Cuál fue su forma o modalidad de participación?

- ¿Alguna vez dudó de participar o seguir participando?
- ¿Qué problemas visualizaron en Belén cuando se organizaron?
- ¿Qué problemas les trajo la organización en su calidad de estudiantes?
- ¿Qué logros considera que se alcanzaron con la organización estudiantil?
- ¿Algún logro en particular para su persona?
- ¿Cómo se daban las relaciones con personas al interior de Belén, otras estudiantes organizadas, estudiantes no organizadas, catedráticas?
- ¿Cómo se daban las relaciones con otras personas y organizaciones fuera del instituto?
- ¿Cómo se daban las relaciones con los compañeros hombres? ¿relaciones de pareja?

Sobre proyecto de vida

- Cuando estaba en Belén, ¿qué soñaba con ser al llegar a adulta? ¿Lo logró? ¿Cómo? ¿No lo logró? ¿Por qué cree que no pudo hacerlo?
- ¿Qué cosas dejó de hacer por participar?
- ¿Qué cosas hizo que no hubiera hecho si no se organiza?
- ¿Cómo cambió su vida con la decisión de participar?
- ¿Cómo cambió la vida de su familia con su decisión de participar?
- ¿Su familia apoyaba su participación? ¿De qué manera?
- Si su familia no le apoyaba, ¿cómo hacía para que no se dieran cuenta o para poder participar?
- ¿Sufrió algún tipo de violencia por participar?
- ¿Identifica a quién ejerció esa violencia? ¿De qué manera fue?
- ¿Su familia sufrió algún tipo de violencia por su participación?

Actualidad

- ¿Qué hace hoy? ¿A qué se dedica? ¿En qué trabaja?
- ¿Es lo que quería hacer cuando era adolescente? ¿Está relacionado con lo que quería ser?
- ¿Participa en alguna organización en la actualidad?
- ¿Cómo valora esa participación y esos años?

Bibliografía

- Agra Romero, M. J. (2002). En F. Quesada, *Naturaleza y sentido de la ciudadanía hoy* (págs. 129-160).
- Aguilar Urizar, Y. (1978). *Identidades Políticas Feministas en Guatemala. Etnología de la transgresión*. Guatemala: USAC - Tesis de Grado Licenciatura en Antropología.
- Albizures, M. Á. (1996). *El movimiento sindical guatemalteco. Precomposición, auge y desarrollo. Resurgimiento y situación actual (1960-1995)*. Guatemala: inédito - 31 páginas (proporcionado por el autor).
- Albizures, M. Á. (2011). *El movimiento sindical. Lucha, represión y reactivación. Recuperando la memoria histórica. 1974-1983*. Guatemala: Secretaría de la Paz/Dirección de los Archivos de la Paz.
- Alboan. (junio de 2015). ¿Tiene género la participación? Rompiendo barreras en la participación de las mujeres. *¿Tiene género la participación? Rompiendo barreras en la participación de las mujeres, Experiencias(8)*, 36 páginas. Bilbao, País Vasco, Estado Español: Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo.
- Alcaldía de Quito, S. (4 de abril de 2016). *Tú decides*. Obtenido de Tú decides: <http://www.saberpegafull.quito.gob.ec/proyecto-de-vida/como-realizar-un-proyecto-de-vida.html>
- Alexander, M. J. (2004). Genealogías, legados, moviientos. En B. e. Hooks, *Otras inapropiables: feminismos desde la frontera* (págs. 137-184). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Álvarez, V. (2002). *Conventos, Aulas y Trinceras. Universidad y movimiento estudiantil en Guatemala* (Vol. II). (FLACSO, Ed.) Guatemala, Guatemala: FLACSO.
- Amnistía Internacional. (1983). *Homicidios perpetrados por gobiernos*. Madrid, España: Fundamentos.
- Amorós, C. (27 de diciembre de 1994). Espacio público, espacio privado y definiciones ideológicas de 'lo masculino' y 'lo femenino'. En C. Amorós, *Feminismo, igualdad y diferencia* (págs. 23-52). Ciudad de México: UNAM-PUEG. Obtenido de Instituto Interamericano de Derechos Humanos - Biblioteca: <https://biblioteca.iidh-jurisprudencia.ac.cr>
- Amorós, C. (2009). Simone de Beauvoir: entre la vindicación y la crítica al Androcentismo. *Investigaciones Feministas*, 0, 9-27.
- Andrade Roca, M. (1997). Apuntes para la historia del movimiento estudiantil de educación media. (USAC, Ed.) *USAC: Marzo y abril del '62. Jornadas Populares*.(1), 55-58.

- Arias B., J. (1974). La población de Guatemala. Guatemala, Guatemala: C.I.C.R.E.D. Series / Instituto Centroamericano de Investigación y Tecnología Industrial (ICAITI) y Universidad del Valle.
- Asociación de Estudiantes Universitarios. (1977a). *Jornadas Patrióticas de Marzo y Abril: 15 años después* (Vols. Epoca VI, núm. 3, Año Tercero). (V. i. universitaria, Ed.) Guatemala.
- Asociación de Estudiantes Universitarios. (octubre de 1977b). AEU contra la represión y por la defensa de los derechos humanos. *Selección de pronunciamientos públicos de AEU*. Guatemala, Guatemala: USAC.
- Asociación de Estudiantes Universitarios. (1977c). *Jornadas de Agosto de 1977*. Guatemala: AEU/AECCEE.
- Asociación La Cuerda. (septiembre de 2011). Nosotras las de la historia. Mujeres en Guatemala (siglos XIX-XXI). Guatemala: La Cuerda.
- Asuaje, A. y. (mayo-agosto de 2009). El proyecto de vida y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de educación básica. (U. P.-I. Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico "Luis Beltrán Prieto Figueroa" de Barquisimeto, Ed.) *Educare*, 13(2), 95-111.
- Ávila, M. B. (2017). A produção do conhecimento na práxis criativa do feminismo. Aportes a partir de uma perspectiva materialista, situada e emancipatória. En M. (. Sagot, *Feminismos, pensamiento crítico y propuestas alternativas en América Latina* (págs. 145-158). Buenos Aires: CLACSO.
- Bareiro Line, C. (1997). *Ciudadanas. una memoria inconstante*. (C. d. Estudios, Ed.) Caracas: Nueva Sociedad. doi:https://americalatinagenera.org/wp-content/uploads/2014/03/doc_110_Ciudadanas-Una-memoria-inconstante.pdf
- Bartra, E. (2010). Acerca de la investigación y la metodología feminista. En N. Blázquez-Graf, F. Flores-Palacios, & M. Ríos-Everardo, *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (págs. 67-77). México: UNAM-CEIICH-CRIM-Facultad de Psicología.
- Bartra, E. (2010). Acerca de la investigación y la metodología feminista. En N. Blázquez-Graf, F. Flores-Palacios, & M. Ríos-Everardo, *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (págs. 67-77). México: UNAM-CEIICH-CRIM-Facultad de Psicología.
- Biglia, B. /. (2012). Reconocer el sexismo en espacios participativos. (U. d. Vigo, Ed.) *Revista de Investigación en Educación*(10 (1)), 88-99. Obtenido de <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Biglia, B. (2014). Avances, dilemas y retos de las epistemologías feministas en la investigación social. En I. e. Mendía Azkue, *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (págs. 21-44). Bilbao, País Vasco, España: UPV/EHU.

- Blazquez-Graf, N. (2011). *El Retorno de las Brujas. Incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia* (segunda reimpresión ed.). (UNAM-CIICH, Ed.) Ciudad de México, México: UNAM-CIICH.
- Bock, G. (mayo-agosto de 1989). El lugar de las mujeres en la historia. (U. A. Metropolitana, Ed.) *Sociológica, Año 4*(10), 219-239.
- Bonder, G. (Septiembre-diciembre de 1994). Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades . *Revista Iberoamericana de Educación*(No. 6. Género y Educación.), 9-48. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie06a01>.
- Borrayo Morales, A. P. (2007). *En el trazo de mujeres. Historia de las precursoras en la educación superior*. Guatemala: IUMUSAC - Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Borrayo Morales, A. P. (2008). *Experiencias de las mujeres en su acceso a la Universidad de San Carlos de Guatemala Mayas – Xinkas – Garífunas*. . Guatemala: Instituto Universitario de la Mujer/USAC.
- Buggs Lomeli, A. (27 de marzo de 2012). *Mujeres y proyecto de vida*. Obtenido de CIMAC NOTICIAS: <https://cimacnoticias.com.mx/noticia/mujeres-y-proyecto-de-vida/#gsc.tab=0>
- Cáceres, C. (1990). *Perspectiva pra la lucha popular en Guatemala (1977-1985)*. México, D. F., México: UNAM: Tesis de licenciatura en Sociología.
- Cajal, M. (2000). *¡Saber quién puso fuego ahí! Masacre en la Embajada de España*. Madrid: Siddharth Mehta Ediciones.
- Cano, S. (1980). *La noche del colibrí (arde Centroamérica)*. México D.F.: Plaza & Janes.
- Carosio, A. (2017). Perspectivas feministas para ampliar horizontes del pensamiento crítico latinoamericano . En A. e. Carosio, *Feminismos, pensamiento críitico y propuestas alternativas en América Latina* (pág. 228). Buenos Aires: CLACSO / libro digital.
- Carral Torres, V., Jaramillo Aranza, M., & Valverde Viesca, K. (septiembre-diciembre de 2020). La perspectiva de género en el estudio de la ciencia política mexicana (2010-2020). (U. N. México, Ed.) *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, Año* *IXV*(240), 261-291. doi:<http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.240.76631>
- Carreño Ramón, A. (2020). *El patriarcado y sus mecanismos de reproducción en Kate Millet. Notas para comprender la sociedad patriarcal* (Vol. Memoria del trabajo de fin de grado en Filosofía). Palma, Isla de Mallorca: Facultad de Filosofía y Letras. Universitat de les Illes Balears. Obtenido de https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/155134/Carreno_Ramon_Aurora.pdf?sequence=1
- Carrillo, J. D. (julio de 2002). La fuente oral como documento para la historia de las mujeres y las guerrillas en Guatemala. . *Ponencia para el VI Congreso*

- Centroamericano de Historia*. Panamá, Panamá, Panamá: Universidad de Panamá.
- Carrillo-Padilla. (junio de 1994). Sufridas hijas del pueblo: la huelga de las escogedoras de café de 1925 en Guatemala. (I. f.-P. Studies, Ed.) *Mesoamérica*(27), 157-173.
- Carrillo-Padilla. (2004). *Luchas de las guatemaltecas del siglo XX. Mirada al trabajo y la participación política de las mujeres*. Antigua Guatemala: Ediciones Del Pensativo.
- Castañeda Salgado, M. P. (2007). Las mujeres católicas en las asociaciones religiosas: fiestas, poderes e identidades. *Tesis para optar al grado de Doctora en Antropología*. México, D. F., Distrito Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castañeda Salgado, M. P. (2008). *Metodología de la Investigación Feminista*. Guatemala: Fundación Guatemala/CEIICH-UNAM.
- Castañeda-Salgado, M. P. (2010). Etnografía feminista. En N. Blázquez-Graf, F. Flores-Palacios, & M. Ríos-Everardo, *Investigación Feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (págs. 217-238). México: UNAM-CEIICH-CRIM-Facultad de Psicología.
- CEPAL. (1991). *Magnitud de la Pobreza en América Latina en los Años Ochenta*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Cifuentes Medina, E. (2003). *La aventura de investigar: el plan y la tesis*. Guatemala : Magna Terra.
- Cobo, R. (1999). Multiculturalismo, democracia paritaria y participación política. (U. d. Coruña, Ed.) *Política y Sociedad*(32), 12.
- Colom Argueta, M. (1997). Guatemala el significado de las jornadas de marzo y abril. (USAC, Ed.) *USAC: Marzo y abril del '62. Jornadas Populares*(1), 3-12.
- Comisión para el Esclarecimiento Histórico. (1999). *Guatemala Memoria del Silencio*. Guatemala: ONU.
- Concepto.de. (4 de abril de 2016). *Concepto.de*. Obtenido de Concepto.de: <https://concepto.de/proyecto-de-vida/#ixzz44zQeCriH>
- Cornejo, M. M. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. (P. U. Chile, Ed.) *Psyjhe*, 17(1), 29-39. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/262498760>
- Cristian, R. M. (diciembre de 2006). Culturas de identidad: las imágenes en el movimiento de Frida Kahlo. (U. d. Colima, Ed.) *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, Época II. Vol. XII*(24), 101-118. doi:<https://www.redalyc.org/pdf/316/31602406.pdf>
- Cuesta Bustillos, J. (1998). Memoria e historia. Un estado de la cuestión. (A. d. Historia, Ed.) *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*(32), 203-243.
- Curiel Pichardo, O. (2014). Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. En I. e. Mendia Azkue, *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones*,

- herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (págs. 45-60). País Vasco, España: UPV/EHU.
- D'Angelo Hernández, O. (1986). La formación de los proyectos de vida del individuo. Una necesidad social. *Revista Cubana de Psicología*, 31-39. Obtenido de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v3n2/05.pdf>.
- D'Angelo Hernández, O. (2003). Proyecto de vida y desarrollo humano integral. *Revista Internacional Creceremos, Año 6*(1-2). Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20150429033758/07D050.pdf>
- D'Angelo Hernández, O. (2004). *Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social*. CIPS, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, La Habana. Obtenido de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Cuba/cips/20120827125359/angelo8.pdf>
- Darat G, N. (02 de octubre de 2018). Feminismo y ciudadanía. Más allá de la ciudadanía con perspectiva de género. (U. A. Madrid, Ed.) *Bajo Palabra, II Época*(22), 171-188. doi:<https://revistas.uam.es/bajopalabra/article/view/bp2019.22.008>
- De la Cruz, V. (enero de 1986). El movimiento sindical (obrero y campesino) en Guatemala. *El movimiento sindical (obrero y campesino) en Guatemala*. México, D. F., México: mimeo.
- De Miguel, A. (1997). Lo personal es político. *RIFP*(9), 178-182. Obtenido de <http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:filopoli-1997-9-1111/pdf>
- Definición.de. (6 de abril de 2016). *Definición.de*. Obtenido de Definición.de: <http://definicion.de/proyecto-de-vida/>
- del Valle Cobar, D. R. (1991). El movimiento estudiantil en Guatemala 1973-1981. El caso de Educación Media. México, D. F., México: UNAM Tesis de licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública.
- Delgado de Smith, Y. (julio-diciembre de 2008). El sujeto: los espacios públicos y privados desde el género. *Revista Estudios Culturales, 1*(2), 113-126.
- El Tiempo, c. e. (4 de abril de 2016). *Guía Académica*. Obtenido de Guía Académica: http://www.guiaacademica.com/educacion/personas/cms/pregrado/conexionu/quiensoy/quienquieroser/queesproyectovida/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_GUIA-11248701.html
- Escobar-Sarti, C. (2011). Relato de un devenir. En L. Cuerda-Seprem, *Nosotras, las de la historia. Mujeres en Guatemala (siglos XIX-XXI)* (págs. 13-15). Guatemala: Ediciones La Cuerda.
- Escobedo, S. (2011). Complicidades entre feministas. En L. Cuerda-Seprem, *Nosotras, las de la historia. Mujeres en Guatemala (siglos XIX-XXI)* (págs. 17-19). Guatemala: Ediciones La Cuerda.
- Escribens Pareja, P. (. (2011). *Proyecto de vida de mujeres víctimas de violencia sexual en conflicto armado interno* (Vol. Tesis para el grado de Licenciada en Psicología). Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Escuela de Antropología, G. e. (Ed.). (s.f.). (1), 65-80.
- FERG, F. E. (1980). *Porque el color de la sangre jamás se olvida. Los masacraados serán vengados*. Guatemala: FERG.
- Figueroa Ibarra, C. (1980). *EL proletariado rural en el agro guatemalteco*. Guatemala: Universitaria.
- Frankl, V. E. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Gómez, C. (26 de octubre de 2012). *Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana, Olympe de Gouges*. (C. Gómez, Ed.) Recuperado el 19 de diciembre de 2022, de IGUALAMOS, para caminar al lado: <https://igualamos.wordpress.com/2012/10/26/declaracion-de-los-derechos-de-la-mujer-y-la-ciudadana-olympia-de-gouges/>
- González Orellana, C. (1985). *Historia de la Educación en Guatemala, Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala. Cuarta Edición revisada y aumentada*. Guatemala: Editorial Universitaria, USAC.
- González-Monteagudo, J. (2 de Agosto de 2010). La entrevista en historia oral e historias de vida: teoría, método y subjetividad. En L. (. Benadiba, *Historia Oral: fundamentos metodológicos para reconstruir el pasado desde la diversidad* (págs. 21-38). Rosario, Argentina: SurAmérica Ediciones.
- Gráfico, E. (6 de agosto de 1977). Una marea juvenil acompaña féretro de Robin García. *Diario El Gráfico*.
- Grupo Hace 25 años, ¿. d. (2005). Agenda 2005. *Agenda 2005*. Guatemala, Guatemala.
- Guerra Borges, A. (1990). Guatemala 1986-1989: transición hacia la incertidumbre. *Polémica*(10).
- Guzmán-Cáceres, M. (2015). Multiplicar los sujetos, encarnar los conocimientos: plausibilidad de la epistemología social posoderna de Donna Harawal. *Boletín Científico Sapiens Research*, 5(2), 39-44. Obtenido de <http://www.sapiensresearch.org/>; <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6181582>
- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En D. Haraway, *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (págs. 313-345 Capítulo 7). Madrid: Cátedra.
- Hernández-Moreno, K. S. (marzo de 2011). La historia de vida: método cualitativo. (U. d. Juan Carlos M. Coll, Ed.) *Contribuciones a las Ciencias Sociales*.
- Hipólito Ruiz, N. e. (sin dato). *Participación social de las mujeres*. Madrid: Síntesis.
- Imparcial, E. (25 de noviembre de 1944). Fémimas Tendrán Acceso a Educación Superior. (W. -U. Guatemala, Ed.) Guatemala, Guatemala, Guatemala. Recuperado el 20 de octubre de 2020, de https://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_de_San_Carlos_de_Guatemala#CITAR_EFEI_Imparcial25_de_noviembre_de_1944
- Inforpress. (24 de noviembre de 1977). Inforpress. *Inforpress 269*.

- Instituto Normal Central para Señoritas Belén, E. d. (1978). *Posibles causas que provocan o condicional las deficiencias en el rendimiento escolar del alumno en el nivel primario de la ciudad capital. Trabajo de Seminario para optar al título de Maestras de Educación Primaria Urbana*. Guatemala: ninguna.
- Iriarte Rivas, C. (2017). *La ausencia del sujeto mujeres en la configuración del sujeto jurídico. Buscando caminos hacia la igualdad sustancial de mujeres y hombres*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Jmorang. (7 de septiembre de 2014). Mujeres y la Universidad de San Carlos de Guatemala. (E. d. USAC, Ed.) Guatemala, Guatemala, Guatemala. Obtenido de <https://periodicodigitalecc.wordpress.com/2014/09/07/>
- Kobrak, P. (1999). *En pie de lucha. Organización y represión en la Universidad de San Carlos, Guatemala 1944-1996*. Guatemala: Ed. Estudiantil Fénix. Obtenido de http://archivohistoricopn.org/media/informes/cita/Capitulo-IV-O_C_L/Cita-21.pdf
- La Cuerda, Sector de Mujeres, Ixqik. (2010). *Escuela Política Feminista. Módulo 1 Genealogía Feminista*. Guatemala: Ediciones La Otra Cooperativa / Editorial La Trilla.
- Lemus Mendoza, B. (1997). Marzo y abril del 62, importante lucha popular. (USAC, Ed.) *USAC: Marzo y abril del '62. Jornadas Populares*.(1), 35-50.
- León, M. (2007). Tensiones presentes en los estudios de género. En L. G. Arango, *Género, mujeres y saberes en América Latina: entre el movimiento social, la academia y el Estado* (págs. 23-46). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Estudios de Género. Obtenido de <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/2983>
- López Ramírez, G. (2010). *Mujeres, discurso y ciudadanía*. Guatemala: Colectiva de Mujeres en las Artes-Asociación Centro de Estudios de Género-IUMUSAC-INESLIN (USAC).
- López Ramírez, L. G. (noviembre de 2015). Otro modo de ser. Escritoras Latinoamericanas que han configurado nuevos imaginarios desde la literatura feminista. *Tesis para el Programa de Doctorado Género, feminismos y ciudadanía: perspectivas para un nuevo siglo*. Baeza, Andalucía, España: Universidad Internacional de Andalucía.
- López, G. (2017). *Mujeres que se crean a sí mismas. Antología de mujeres salvadoreñas*. San Salvador: Valparaíso Ediciones.
- Manz, B., Oglesby, E., & García Noval, J. (1999). *De la memoria a la reconstrucción histórica* (Vol. Serie Autores Invitados No. 3). Guatemala: AVANCSO.
- Martín, M. E. (2019). Ciencia política y género: una relación en los márgenes de la disciplina. (F. d. Curie-Skłodowska, Ed.) *Anuario Latinoamericano Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales*, 8, 19-35. doi:10.17951/al.2019.8.19-35

- Méndez Doninelli, F. (2012). Vida estudiantil, militancia revolucionaria, lucha pre insurreccional. En F. (. Méndez Doninelli, *50 años Jornadas Patrióticas de Marzo y Abril de 1962* (págs. 124-126). Guatemala: FLACSO-Guatemala/DIGEU-USAC.
- Mendia Azkue, I. e. (2014). *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Euzkadi: egoa/SIMR/Universidad del País Vasco.
- Mercado Maldonado, A., & Hernández Oliva, A. V. (mayo-agosto de 2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. (U. A. México, Ed.) *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*(53), 229-251.
- Mijangos Méndez, R. (19 de noviembre de 2016). *El proyecto de vida, una propuesta de acompañamiento integral al joven universitario*. Obtenido de Universidad de Guanajuato: <https://oa.ugto.mx/plan-proyecto-de-vida-una-propuesta-de-acompanamiento-integral-al-joven-universitario.html>
- Millet, K. (1995). *Política Sexual*. Madrid: Ediciones Cátedra, Universidad de Valencia. Instituto de la Mujer.
- Ministerio de Desarrollo Social Guatemala. (2018). *Índice de Pobreza Multidimensional de Guatemala*. Guatemala: MIDES-GT.
- Montenegro, N. (2013). *El desafío de la participación política de la mujer en Guatemala*. Sin dato: International Knowledge Network of Women in Politics / UNDP, UNWomen, NDI, IPU International IDEA. Obtenido de http://iknowpolitics.org/sites/default/files/el_desafio_de_la_participacion_politica_-_guatemala.pdf
- Monzón. (1998). *Entre líneas. Participación política de las mujeres en Guatemala, década 1944-1954*. Guatemala, Guatemala: URL/FUNGUA. Recuperado el 22 de diciembre de 2022, de <https://pdfslide.tips/documents/entre-lineas-ana-silvia-monzon.html>
- Monzón. (2000). *Entre líneas. Participación política de las mujeres en Guatemala, década 1944-1954*. Guatemala, Guatemala: URL/FUNGUA. Recuperado el 22 de diciembre de 2022, de <https://pdfslide.tips/documents/entre-lineas-ana-silvia-monzon.html>
- Monzón. (26 al 30 de septiembre de 2005). Entre silencios y olvidos: emergen las memorias de las mujeres guatemaltecas. Guatemala: Ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Memoria e Historia.
- Monzón. (2005). Y sin embargo se mueven... desde el movimiento de mujeres a la construcción de agendas en Guatemala (1985-2003). (www.researchgate.net, Ed.) *Diálogos Revista Electrónica, Capítulo 10* (5(1 y 2)), 1-23. doi:10.15517/dre.v5i1-2.6246
- Monzón. (2007). Mujeres y participación política en Guatemala: breve historia. Guatemala.

- Monzón. (2011). Participación social y política. En L. Cuerda, *Nosotras, las de la historia. Mujeres en Guatemala (siglos XIX-XXI)* (págs. 146-156). Guatemala: Ediciones La Cuerda.
- Monzón. (diciembre de 2015). Las mujeres, los feminismos y los movimiento sociales en Guatemala: relaciones, articulaciones y desencuentros. (F.-S. A. Guatemala, Ed.) *Cuaderno de Debate*(4).
- Monzón. (diciembre de 2015). Las mujeres, los feminismos y los movimiento sociales en Guatemala: relaciones, articulaciones y desencuentros. (F.-S. A. Guatemala, Ed.) *Cuaderno de Debate*(4).
- Mora, M. (septiembre-diciembre de 2009). Aportaciones a una genealogía feminista. La trayectoria política-intelectual de Mercedes Olvera Bustamante. (C. d. (CIESAS), Ed.) *Desacatos*(31), 159-164.
- Morán Ugarte, A. (30 de abril de 2020). *El quinto poder*. (F. D. Desarrollo, Editor, F. D. Desarrollo, Productor, & Fundación Democracia y Desarrollo) Recuperado el 19 de diciembre de 2022, de El quinto poder: <https://www.elquintopoder.cl/ciudadania/mujeres-y-ciudadanas-de-la-revolucion-francesa/>
- Muraro, L. (junio de 2002). *El concepto de genealogía femenina*. (C. Feminista, Ed.) Recuperado el 20 de agosto de 2019, de Alipso.com: https://www.alipso.com/monografias/2024_lamorada/#_
- Nápoles Rosas, M. M. (2022). *Feminiscidencia. La fotografía en la resignificación y reestructuración del lenguaje escrito, visual y articulado como método para el análisis del feminicidio en México durante la pandemia del Covid-19*. (T. p. Artes, Ed.) Cuernavaca, Morelos, México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos. FAcultad de Artes. Recuperado el 15 de agosto de 2023
- Navas Alvarez, G. (1979). *El movimiento sindical como manifestación de la lucha de clases*. Guatemala: USAC. Tesis de licenciatura en Ciencias Jurídicas y Sociales.
- Nuila Ericastilla, H. A. (2012). Cincuenta años después, marzo y abril de 1962 siguen vigentes. En F. (. Méndez Doninelli, *50 años Jornadas Patrióticas de Marzo y Abril de 1962* (págs. 140-144). Guatemala: FLACSO-Guatemala/USAC-DIGEU.
- ODHAG. (1998). *Guatemala nunca más* (Vol. III. El Entorno Histórico). (ODHAG, Ed.) Guatemala, Guatemala.
- ODHAG. (1998). *Guatemala Nunca Más*. Guatemala: ODHAG.
- ODHAG. (2004). *Era tras la vida por lo que íbamos... reconocimiento a jóvenes del movimiento estudiantil guatemalteco*. (ODHAG, Ed.) Guatemala, Guatemala.
- ONU Mujeres Guatemala. (2013). *Entre la realidad y el desafío: mujeres y participación política en Guatemala*. Guaemala: ONU Mujeres.
- Orientación Vocacional para Todos. (4 de abril de 2016). *Orientación Vocacional para Todos. Blog de WordPress*. Obtenido de Orientación Vocacional para Todos:

- <https://orientacionparatodos.wordpress.com/2011/08/09/por-que-es-importante-hacer-un-plan-de-vida-como-hago-el-mio/>
- Payeras, M. (1987). *El trueno en la ciudad. Episodios de la lucha armada urbana de 1981 en Guatemala*. México, México: Juan Pablos.
- Proceso, R. R. (24 de septiembre de 1977). Aventura en el exterior, trabajo sucio adentro. *Revista Proceso*. México, D. F., México.
- Quintana, E. (1971). *Historia de la generación de 1920 Guatemala*. Guatemala: Tipografía Nacional.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*(50), 173-195. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a09.pdf>
- Ramírez, C. (2001). *La guerra de los 36 años. Vista con ojos de mujer de izquierda*. Guatemala: Óscar de León Palacios.
- Ramírez, C. (2012). ¿Que dónde estaba en 1962? En F. (. Méndez Doninelli, *50 años Jornadas Patrióticas de Marzo y Abril de 1962* (págs. 166-167). Guatemala: FLACSO-Guatemala/USAC-DIGEU.
- Ramírez, C. (2012). *La guerra de los 36 años vista con ojos de mujer de izquierda* (3a ed.). Guatemala, Guatemala: INGRAFIC.
- Rebolledo, L. (2014). Aportes de los Estudios de Género a las Ciencias Sociales. (G. e. Escuela de Antropología, Ed.) *Revista Antropologías del Sur*(1), 65-80. Obtenido de <http://revistas.academia.cl/>
- Restrepo, A. (2016). La genealogía como método de investigación feminista. En N. Blazquez-Graf, M. P. Castañeda-Salgado, & C. Alternativas (Ed.), *Lecturas críticas en investigación feminista* (págs. 23-42). México, México: UNAM-CEIICH-CONACYT / Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos, Red Mexicana de Ciencia, Tecnología y Género.
- Reyes-Prado & Del Valle. (2013). Defensa y Promoción de los Derechos Humanos en Guatemala. En V. e. Álvarez Aragón, *Guatemala: Historia Reciente (1954-1996)* (Vol. IV: Proceso de Paz y Contexto Internacional, págs. 257-338). Guatemala: FLACSO Guatemala.
- Rodelo Pérez, J. M. (2013). La historia de vida: una estrategia para la investigación cualitativa. Enfoques, métodos y técnicas aplicados en ejemplos concretos. En J. y.-L. Gastéllum-Escalante, *El oficio de investigar en ciencias sociales* (págs. 105-122). México: Universidad de Occidente-Juan Pablos Editor.
- Rodríguez, R. (1997). Del olvido a la ficción. Hacia una genealogía de las mujeres. En R. M. Rodríguez Magda, *Mujeres en la historia del pensamiento* (págs. 33-62). Madrid: Anthropos.
- Rosado Millán, M. J. (28 de octubre de 2021). *El concepto de "género" desde la óptica de las ciencias sociales*. Obtenido de [isdfundacion:](http://isdfundacion.org/)

<https://isdfundacion.org/2021/10/28/el-concepto-de-genero-desde-la-optica-de-las-ciencias-sociales/>

- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2006). *Metodología de la investigación cualitativa* (3a ed., Vol. Serie Ciencias Sociales No. 15). Bilbao: Universidd de Deusto.
- Ruiz, J. R. (Enero -junio de 2011). Proyecto de vida, relatos autobiográficos y toma de decisiones. (F. U. Andina, Ed.) *Revista Teoría y Praxis Investigativa*, 6(1), 27-34. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3725825>
- Sáenz de Tejada, R. (2011). *Oliverio. Una biografía del secretario general de la AEU 1978-1979*. Guatemala: SEPAZ/FLACSO. Segunda Edición.
- Sagot Rodríguez, M. (. (2017). *Feminismos, pensamiento crítico y propuestas alternativas en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Sánchez del Valle, R. (1999). *Usted compañera... espérese*. Guatemala: Fundación Friedrich Ebert.
- Sánchez-Gómez, E. (abril de 2007). Senderos múltiples de la identidad: feminismo alternativo. *Germina*, 83-96.
- Sandoval, M. Á. (1997). *Los Años de la Resistencia. Relatos sobre las guerrillas urbanas de los años 60*. Guatemala: Oscar de León Palacios.
- Sanford, V. (2009). *La masacre de Panzós. Etnicidad, tierra y violencia en Guatemala* . Guatemala: F&G.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Ed.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- SEPAZ-COPREDEH-PNR-FAMDEGUA. (2008). *Panzós, Testimonio*. Guatemala.
- Spivak, G. C. (enero-diciembre de 2003). ¿Puede hablar el sualterno? (I. C. Historia, Ed.) *Revista colombiana de antropología*(39), 297-364.
- Spivak, G. C., & Santiago, G. (enero-diciembre de 2003). ¿Puede hablar el sualterno? (E. I. C. Historia, Ed.) *Revista colombiana de antropología*(39), 297-364.
- Stoltz Chinchilla, N. (1998). *Nuestras Utopías. Mujeres guatemaltecas del siglo XX*. Guatemala: Asociación de Mujeres Tierra Viva / Magna Terra.
- Tahar Chaouch, M. (julio-septiembre de 2007). La teología de la liberación en América Latina: una relectura sociológica. (U. N.-I. Sociales, Ed.) *Revista mexicana de sociología*, 69(3), 427-456.
- Taracena Arriola, A. (1988). Presencia anarquista en Guatemala entre 1920 y 1932. (C. d. Mesoamérica, Ed.) *Mesoamérica* 15, 9(15), 1-23. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4007891>
- Tubino, F. (s.f.). *Libertad de agencia: entre Sen y H. Arendt*. (P. U. Perú, Ed.) Recuperado el 1 de junio de 2019, de Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI): <http://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/libertad-de-agencia-entre-sen-y-h-arendt/>
- Vasallo Barrueta, N. (2017). Género e investigación. Obstáculos, avances y desafíos en Cuba. En M. (. Sagot, *Feminismos, pensamiento crítico y propuestas alternativas en América Latina* (págs. 159-172). Buenos Aires: CLACSO.

- Vera Vélez, L. (sin fecha). *Ponce Inter*. (U. d. Rico, Ed.) Recuperado el 24 de diciembre de 2018, de La investigación cualitativa: En: <http://www.ponce.inter.edu/cai/Comiteinvestigacion/investigacioncualitativa.html>, y en www.trabajosocial.unlp.edu.ar. Consultado el 24.12.2018.
- Veras, E. (2010). Historia de vida: ¿un método para las ciencias sociales? (U. d. Chile, Ed.) *Cinta Moebio*(39), 142-152.
- Viteri, M. d. (junio de 2021). Yo mujer: proyecto de vida desde una perspectiva de género. (U. S. Quito, Ed.) *Revista Para el Aula – IDEA* (38), 22-23.
- Witzel de Ciudad, R. e. (1991). *Más de 100 años del movimiento obrero urbano en Guatemala. Tomo I. Artesanos y obreros en el período liberal (1877-1944)* (Vol. I). (ASIES, Ed.) Guatemala: Piedra Santa.
- Zúñiga Añazco, Y. (2010). Ciudadanía y Género. Representaciones y conceptualizaciones en el pensamiento moderno y contemporáneo. (U. C. Norte, Ed.) *Revista de Derecho, Año 17(2)*, 133-163. doi:<https://www.redalyc.org/pdf/3710/371041341006.pdf>