

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Ciencias Sociales



*Quería ser alguien en la vida: agencia y planes de vida de las
mentoras del programa Abriendo Oportunidades en Guatemala*

Trabajo de graduación en modalidad de tesis presentado por
María Gabriela Muñoz García
para optar al grado académico de Licenciada en Antropología

Guatemala

2020

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Ciencias Sociales



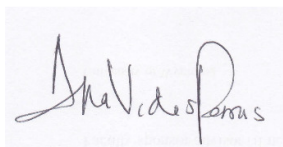
*Quería ser alguien en la vida: agencia y planes de vida de las
mentoras del programa Abriendo Oportunidades en Guatemala*

Trabajo de graduación en modalidad de tesis presentado por
María Gabriela Muñoz García
para optar al grado académico de Licenciada en Antropología

Guatemala

2020

Vo.Bo:

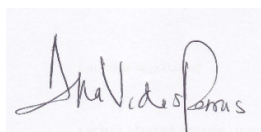


(f) _____

Dra. Ana Vides Porras

Asesora

Tribunal Examinador:



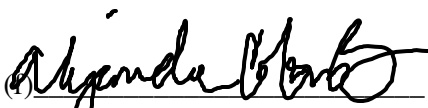
(f) _____

Dra. Ana Vides Porras



(f) _____

Dra. Aracely Martínez



Dra. Alejandra Colom

Fecha de aprobación: 30 de noviembre de 2020

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco a mi familia nuclear, Flor, Enrique y Paula, por su apoyo y amor incondicional a lo largo de mi carrera profesional. La elaboración de este trabajo no podría haber sucedido sin su escucha paciente y afectuosa. También a mi familia extendida, especialmente a mis abuelas, tías y Jeff, que siempre tuvieron palabras de ánimo cuando se necesitaron. A Rafael León, por su apoyo y compañía en este proceso.

Agradezco grandemente al equipo del Population Council y a la Fundación NoVo, especialmente a Ángel del Valle, quien autorizó que realizara un análisis secundario de la base de datos de “*Un estudio cualitativo para identificar las oportunidades, barreras y desafíos que enfrentan las mujeres indígenas jóvenes para lograr una mejor calidad de vida a través de su trayectoria de vida*”. Además, reconozco el trabajo de las integrantes de los equipos del estudio: Matilde Chub, Niix Mendez, Sofía Pereira, Paula Rabanales, Gala Arnaud, Fernando Peña y Juana Bartola, con quienes se llevó a cabo el trabajo de campo, la recolección y análisis de información. En buena medida, sus habilidades como investigadoras aportaron enormemente a esta investigación. También agradezco a Fernando Peña, Brian Medina, Lorenza Díaz, Daniela Bianchi, Elizabeth Vásquez y Rosa Güit, por todos los almuerzos en el jardín y por estar constantemente escuchando mis peroratas con respecto a este trabajo.

Doy gracias a mis mentoras, Aracely Martínez, Alejandra Colom y Ana Vides, quienes han tenido una gran influencia en mi formación antropológica y me han apoyado enormemente en mi desarrollo profesional. Reconozco que este trabajo no hubiera podido ser posible sin los aportes de Tatiana Paz Lemus, quien me ha aconsejado eternamente y ha tenido un papel fundamental en este logro adquirido. Además, ha sido quien me ha presentado a las autoras más influyentes en la construcción de mis argumentos analíticos. Gracias por ser una gran maestra.

Dedico esta tesis a las participantes de este estudio, las mujeres que hablaron largamente conmigo sobre sus vidas. A ellas les agradezco su paciencia y apertura.

ÍNDICE

Agradecimientos	I
Índice	III
Lista de tablas	V
Lista de ilustraciones	VII
Resumen	IX
I. Introducción	1
A. Marco teórico	2
1. Teoría de la práctica	2
2. Agencia	6
3. Las aspiraciones y la agencia	9
B. Descripción del proyecto “Trayectorias de Vida”	12
C. Metodología	21
1. Descripción de la tesis	22
II. Marco contextual: una mirada a la situación de las mujeres indígenas en Guatemala	27
A. Previo a los Acuerdos de Paz	27
B. Después de los Acuerdos de Paz	35
C. Actualidad	43
III. La niñez y la vida prometida	51
A. El panorama familiar	51
B. Un vistazo a la agencia en la niñez	56
C. Aspiraciones e inspiraciones en la niñez	60
D. Juego y aspiración	66
IV. Ser adolescentes y negociar el deseo de estudiar	71
A. Los retos de la escuela secundaria	71
B. Estudiar no es suficiente	77
C. “Tenía que ver qué hacía”: agencia	78

1.	Trabajo	79
2.	Redes de apoyo	84
3.	Los casos extraordinarios	88
V.	La juventud y adultez	91
A.	El panorama familiar en la juventud y adultez	91
1.	Relaciones de noviazgo y pareja	91
2.	Ser madre	95
B.	El nivel educativo alcanzado en la juventud y adultez	96
C.	Retos en el acceso a la educación superior	99
D.	Abriendo como una oportunidad para estudiar	101
E.	Aspiraciones y deseos durante Abriendo Oportunidades®	106
1.	Estudio	106
2.	Trabajo	107
3.	Familia	108
F.	Los límites de la agencia individual	109
G.	Aspiraciones del presente...	111
VI.	Conclusiones	119
A.	La exclusión estructural y la interseccionalidad de las condiciones para estudiar	119
B.	Sobre la capacidad para aspirar	121
C.	Una negociación constante	122
D.	Reinterpretar el futuro a la luz del presente	123
VII.	Bibliografía	127
VIII.	Anexos	133
1.	Cuadro de características demográficas de la muestra	133
2.	Solicitud al Population Council	135
3.	Aprobación de solicitud al Population Council	136

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1: Roles de participantes en el programa Abriendo Oportunidades®	16
Cuadro 2: Definición de periodos de vida de las participantes	24

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: El camino en campo.....	19
Ilustración 2: Mapa lingüístico de Guatemala.	38
Ilustración 3: Inscripción inicial al nivel primario para niños por sexo.....	41
Ilustración 4: Patrimonio de las mujeres en Guatemala.....	46
Ilustración 5: Ocupación de hombres y mujeres indígenas.....	47
Ilustración 6: Escolaridad de los padres de las participantes	52
Ilustración 7: Tasa de escolaridad histórica	56
Ilustración 8: Niñas jugando en la escuela.....	69
Ilustración 9: Escolaridad de las participantes.....	96

RESUMEN

La agencia, desde la teoría de la práctica en antropología, es la capacidad de una persona para realizar acciones que le dirijan hacia su proyecto de vida. Sin embargo, este concepto funciona en interacción con una estructura que afecta directamente las experiencias de las y los actores sociales en la cotidianidad. Un eje de la vida de estos actores en donde pueden apreciarse las prácticas agenciales para negociar sus proyectos de forma clara es la educación. El objetivo principal de esta investigación es discutir la capacidad de agencia de las mentoras de Abriendo Oportunidades, un programa del Population Council, en función de sus planes educativos. Los hallazgos de estudio se basan en 48 entrevistas biográficas con mujeres, en su mayoría indígenas, en áreas rurales del país.

Esta investigación subdivide sus resultados en tres capítulos que corresponden a las etapas de vida de las participantes de investigación. La niñez es el inicio de la trayectoria educativa. Las participantes coinciden con una expansión de la institucionalidad educativa a nivel primario, lo que facilita el acceso a educación formal en las comunidades donde vivían. Es, además, cuando comienzan a construir sus primeras aspiraciones, observando las necesidades de sus familias y a referentes comunitarios de profesionalización y movilidad social. Durante la adolescencia las cosas cambian. La falta de institutos públicos y gratuitos de ciclo básico y diversificado complejiza las prácticas de las participantes, que ahora deben interactuar con un sistema educativo excluyente. Por esta razón, comienzan sus actividades laborales para poder cubrir los costos asociados al estudio. También migran fuera de sus comunidades para trabajar o vivir más cerca de los institutos donde estudiaban. Estas son decisiones que se toman junto con sus madres y hermanas, personas de apoyo en su trayectoria. Finalmente, en la juventud y la adultez muchas de las participantes han interrumpido o culminado con sus estudios. Aunque aún desean continuar con su educación superior, deben negociar con sus nuevos roles de madres y esposas para poder hacerlo. Al salir de la escuela, muchas de las mujeres se encuentran con un mercado laboral altamente competitivo y excluyente, en el que no encuentran sostenibilidad económica. Ante esta situación parecen surgir nuevas valoraciones de la educación, transformando la visión tradicional que la concibe como un mecanismo para la transformación de sus condiciones de vida.

Las conclusiones de este estudio indican que las participantes tienen una clara capacidad de agencia. En cada momento de sus vidas se encuentran negociando con las barreras y oportunidades que se intersecan con su condición de mujeres indígenas en áreas rurales. Esta negociación, se plantea explícitamente para alcanzar sus proyectos educativos en el futuro.

I. INTRODUCCIÓN

Guatemala es un país lleno de contradicciones. Esta es una verdad que se hizo evidente para mí a través de las historias de las mujeres que participaron y discutieron conmigo su historia de vida. Sus narraciones evidencian la existencia de diferencias fundamentales de acceso a servicios y oportunidades que se basan en el género, la etnicidad, y la clase de las personas involucradas. Estas diferencias que afectan especialmente a las mujeres indígenas (Nelson, 2006; Zur, 1998), a pesar de los discursos que afirman que les valoran equitativamente. Sin embargo, esto no significa que son víctimas inactivas de un sistema que se empeña en presentarles barreras una y otra vez.

La educación es uno de los campos de la vida social en donde se puede apreciar de forma explícita cómo es que estas barreras se traducen a las prácticas cotidianas de miles de mujeres para negociar su realidad. Es una de las formas en las que, además, interaccionan con un Estado que debería garantizar el acceso a educación gratuita y que por mandato debería promover un sistema incluyente de educación multicultural. Un derecho humano básico. Sin embargo, el contraste se observa en las experiencias de las participantes que se encuentran con un sistema poco amigable que les excluye de forma sistemática por sus condiciones de vida. Este trabajo de graduación explora las acciones de las participantes como agentes en constante interacción con su entorno en búsqueda de su proyecto de vida.

En la década de 1970, las ciencias sociales comenzaron a transformarse y a responder a las principales escuelas de la época. La razón por la que un cambio de perspectiva fue necesario, tiene relación con las propuestas de los principales autores de estas teorías observaban a actores restringidos por el capitalismo, las estructuras o la cultura en sí misma. La agencia como concepto teórico de análisis comienza a conformarse como una contrapropuesta a las teorías de restricción, en la escuela de la Teoría de la Práctica. Bourdieu, Sahlins y Giddens se han identificado como algunos de los principales exponentes de la misma (Ortner, 2006), y entre sí tienen un punto en común: los tres observan una articulación de las prácticas de los actores sociales y las estructuras y sistemas que son susceptibles a ser transformadas por ellos (*Ibid.*). En otras palabras, restablecen al actor como parte del proceso social sin perder de vista las restricciones estructurales propuestas por sus predecesores.

Desde este debate inicial sobre las formas dialécticas de ejercer agencia, se han desarrollado varias perspectivas. Los teóricos del poder como Foucault, Scott y Williams han discutido sobre la penetración o invasividad del poder y las formas diferentes en las que se ejerce. Entre estas formas, la dominación sobre otros individuos o grupos. Sus contribuciones han permeado hasta hoy en día e influido en las concepciones modernas de la agencia (*Ibid.*). Por su parte, Ibrahim & Alkire (2007) proponen que

la agencia es lo que una persona es libre de hacer y alcanzar en la búsqueda por lograr los proyectos de vida que se valoran como importantes. Esta definición se propone como una sumatoria de poderes para transformar la realidad individual y colectiva, el poder para controlar los aspectos de la vida personal, la posibilidad de toma de decisión, y la autonomía enmarcada en la estructura de poder social y las formas de dominación. Por otro lado, Blanco (2012) entiende la agencia como la capacidad para actuar mediada por el contexto sociocultural en el que un marco de relaciones desiguales condiciona las posibilidades de cada persona. En este sentido, el marco de relaciones desiguales incluye la interacción individual de las sujetas de su estudio frente a los sistemas sociales, políticos, económicos y de poder que encuentran a lo largo de su vida.

Dentro de la antropología sociocultural, el estudio de la agencia no es nuevo, pero ha tomado nuevas connotaciones a partir de la discusión de paradigmas y sistemas económicos globales, como el posmodernismo y el capitalismo neoliberal. Además, la literatura sobre estos temas no tiende a enfocarse en el aspecto aspiracional de las vidas de las sujetas de estudio. Es decir, tiende a mantener un enfoque en las decisiones del pasado, y no en cómo se moldean y llevan a cabo acciones para el futuro. Como mencionan Emisbayer & Mische (1998, p. 991), en la investigación empírica la noción de la proyección y proyectividad de las acciones humanas moldeadas por la cultura ha sido ignorada, en parte por la subjetividad percibida de su naturaleza y en parte por la aparente incompatibilidad con la observación participante, las técnicas de encuestamiento y el análisis macro-estructural. Sin comprender esta dimensión espacial y temporal de la agencia humana, se pierde en gran medida la comprensión general de los procesos de reproducción y cambio social. Es por ello que en esta tesis intentaré aportar a esta dimensión proyectiva, para explorar y discutir cómo y si las mujeres indígenas que fueron mentoras en el programa Abriendo Oportunidades actúan en función de lo que consideran y visualizan como un futuro valioso o factible.

A. Marco teórico

1. Teoría de la práctica

Mi trabajo de graduación tiene el objetivo de contribuir al conocimiento generado en la investigación del Population Council “*Un estudio cualitativo para identificar las oportunidades, barreras y desafíos que enfrentan las mujeres indígenas jóvenes para lograr una mejor calidad de vida a través de su trayectoria de vida*” haciendo especial énfasis en los proyectos de vida de las mujeres que conforman el grupo de mentoras graduadas de Abriendo Oportunidades y la agencia que ellas perciben tener para alcanzarlos. Para los propósitos de mi análisis se hace necesaria una comprensión del concepto de agencia que se discute principalmente dentro de la teoría de la práctica.

En la década de 1970, las ciencias sociales comenzaron a transformarse y a responder a las principales escuelas de pensamiento de ese momento: el marxismo, el estructuralismo y la antropología simbólica con sus respectivos representantes clásicos, Clifford Geertz, Talcott Parsons, Eric Wolf, Levi-Strauss y Radcliffe-Brown. Inicialmente, tomó auge entre académicos interesados en la generación de cambios o la aplicación de las ciencias sociales al contexto político y social de la década (Blanco Abellán, 2012). Esto se tradujo a la respuesta de ciertos autores a las teorías de restricción que consideraban a los sistemas de significados, la naturaleza explotativa de los sistemas económicos, y la función práctica de las instituciones, como entes de restricción absoluta en sus análisis. Frente a ellas, el interaccionismo fue la corriente que mantuvo la oposición hasta que sucedieron eventos a los que Ortner (2006) llama el “Giro de Poder” (*power shift*) y el “Giro Histórico” (*historical shift*). Estas nuevas corrientes de pensamiento trajeron consigo nuevas comprensiones de las articulaciones entre actores y estructuras que actúan sobre ellos de manera que se logra captar la relación entre esas limitaciones de las visiones clásicas y las prácticas “en el suelo” (*Ibid*, p. 2). Esto, restaura al actor en el proceso social sin perder de vista los sistemas y estructuras que generan preguntas sobre el poder y la inequidad que fueron importantes para la época. Al mismo tiempo, devuelven al actor la capacidad para reproducir, responder o comprender, de forma individual o colectiva, a las estructuras que funcionan sobre ellos con acciones o prácticas.

Este nuevo cuerpo de trabajo sobre poder e historia buscó una forma de reflejar los sistemas y relaciones desiguales de poder en las prácticas sociales de sus actores. Esta reacción de alguno de los autores respondió a una dualidad en el análisis antropológico entre el objetivismo y el subjetivismo. Estas corrientes de análisis, encabezadas por Talcott Parsons, visualizaban únicamente un marco de acción en el objeto (la sociedad) domina sobre el sujeto (el agente). Ante la imposibilidad de pensar en otras dinámicas, Pierre Bourdieu, Anthony Giddens y Marshall Sahlins se convirtieron en los pioneros de estas nuevas perspectivas. Aunque los tres acuñaron distintas formas de comprender la práctica social del humano y la estructura, todos terminan por reconocer una relación dialéctica entre ambas partes.

Cuando Bourdieu (1977) habla de una teoría de la práctica, comienza discutiendo sobre las posturas de otros científicos sociales sobre la subjetividad y la objetividad del conocimiento. Para él, esta discusión es fútil en el sentido que ambas pueden integrarse en la medida que se haga a la práctica, en sí misma, un punto focal de la investigación social. Con esto, el autor se refiere a que los actores son tanto estructurados y estructurantes. Esto quiere decir que la práctica no es una reacción mecánica a las condiciones de estas estructuras o modelos, pero que no por esta razón los sujetos cuentan con voluntad absoluta y consciencia total sobre sus acciones. El *habitus* se convierte, entonces, en un conjunto de

disposiciones intermedias entre ambas posturas, que permite la capacidad evaluativa de los actores en función de las precondiciones reguladoras de su entorno. Por otro lado, Giddens (1985) también deseaba encontrar un equilibrio en la dinámica entre el objetivo y el sujeto. Para él, lo valioso es replantear la práctica de los humanos en una perspectiva histórica y espacial, al mismo tiempo que discute la conciencia de estos actores frente a sus acciones y los de otros. Estos otros siendo contextos, instituciones y humanos. Desde su perspectiva, Giddens entiende que los actores sí tienen la capacidad de entender lo que hacen, aunque de manera tácita, pero que en alguna medida sus actividades humanas en el día a día pueden constituir una reproducción de los sistemas con los que se relacionan. Su análisis sobre las prácticas de los actores le lleva a desarrollar aún más su concepto de agencia, al cual me referiré más adelante. Finalmente Sahlins (1985) encuentra en los actores la capacidad, no solo para reproducir la historia, sino para transformarla. Para él, la estructura es un orden cultural de relaciones simbólicas afectado directamente por la historia. Es en función de este argumento, que el dinamismo toma un punto central en su análisis. Sahlins comienza por observar a las culturas como objetos expuestos a las acciones de sus integrantes o la influencia de otros sistemas en un proceso que llamó una reevaluación funcional de categorías de significado (Sahlins, 1985, p. 9). Esta reevaluación sucede en el contexto de las relaciones sociales por lo que, desde la perspectiva del autor, estos actores pertenecen a la historicidad de su cultura y están estructurados por estas relaciones.

La siguiente generación de autores abordaría de una forma más explícita el juego de poder en la estructura y el agente. Esto significó la el cambio de la discusión, de la imagen de la estructura en una meta-posición (Paz Lemus, 2019, p. 6) a la permisividad del sistema frente a las acciones de los actores, y las relaciones de dominación e inequidad. Esto es a lo que Sherry Ortner (2006) llamó el “Giro de Poder”.

Uno de los principales exponentes de este giro es Michael Foucault. Este autor no concibe una exterioridad en el poder y lo ve invadiendo todos los aspectos del sistema social, incluyendo el cuerpo y el saber. El autor observa que el poder no solo se da, sino que se ejerce a través de la práctica y las acciones de los individuos e instituciones (Foucault, 2019). Este argumento es uno de los principios fundantes del “Giro de Poder” ya que replantea que son las prácticas los vehículos del poder, dejando atrás la noción de las teorías totalizadoras en las que el poder se otorga o se deriva de una serie de elementos materiales o simbólicos. Además, concibe en él un elemento relacional fundamental con las relaciones de poder que se mantienen a través de ejercer fuerza contra otros de forma consistente. Desde su perspectiva, el poder es entonces una relación de represión que puede rastrearse a un momento histórico puntual (*Ibid.*, p. 101), del que luego se desprenden las acciones cotidianas que mantienen las relaciones de poder. Estas relaciones son visibles desde el accionar de los agentes involucrados, o bien

desde las instituciones que atraviesan, como el Estado. Aquí es, entonces, donde la dominación es la forma primordial de interacción en la que unos sujetos actúan sobre otros. Sin embargo, para Paz Lemus (2019, p. 6) la definición propia de un sujeto para Foucault deja muy poco espacio para que pueda responder o retar los arreglos que le oprimen. Esto lo hace el autor menos permisivo de este giro. El siguiente autor, Raymond Williams, define que los actores tienen algún agarre frente a las hegemonías, que no son totales ni absolutas en un sistema social y psicológico. Finalmente, James Scott (en Ortner, 2006), entiende que los dominados tienen conciencia de lo que pasa en los sistemas que los manejan y desarrollan formas de resistirlos. La reproducción social no es total, es imperfecta y tiene inestabilidades inherentes de las situaciones de poder desigual, que son en cierta medida totalitarias. De esta forma, las únicas formas de resistencia viables frente a los sistemas sociales de dominación son las poco organizadas o en cubierto (Gutmann, 2008). Otros autores incluyen a Eric Wolf y a William Roseberry como parte del giro, dado su trabajo en el tema de forma paralela pero con matices heredados de las teorías de restricción absoluta (Blanco Abellán, 2012).

Acompañando al “Giro de Poder”, vino el “Giro Histórico”, que se refiere a la transformación de la visión sobre las culturas como atemporales, hacia una mirada que les posiciona como los productos de dinámicas internas y fuerzas externas. De esta manera, las prácticas de los sujetos afectan a la historia y generan un cambio. Ideas al respecto pueden revisitarse en los escritos de Bourdieu, Foucault y Sahlins, principalmente. En este sentido, es importante observar las implicaciones que sus afirmaciones tuvieron en análisis antropológico. Por ejemplo, este cambio en el cuerpo teórico ha inspirado análisis multidimensionales sobre la forma en la que actúan diversas formas de poder a través del tiempo, sus efectos a largo plazo, y un nuevo enfoque en la duración y la situacionalidad de un evento histórico. En resumen, ambos giros concluyen en una observación articulada de las prácticas de los actores sociales y las grandes estructuras y sistemas, que son sumamente susceptibles a ser transformadas por ellos (Ortner, 2006). Aunque cada uno de los autores comprende esta estructura y la posibilidad de interacción entre el humano con ella desde una perspectiva diferente, todos restablecen al actor como parte del proceso social sin perder de vista a las grandes restricciones estructurales propuestas por sus predecesores.

Sus contribuciones han permeado hasta hoy en día e influido en las concepciones modernas sobre la relación dialéctica entre el sujeto y la estructura (Ortner, 2006; Paz Lemus, 2019). Aunque en las últimas décadas una nueva discusión ha surgido junto con la escuela post-estructural. Esta escuela tiene una de sus mayores representantes en Gayatri Spivak, que conceptualiza sobre la subalteridad como una condición de ciertos grupos humanos diferentes de las elites nacionalista. Es decir, los grupos oprimidos y sin voz; el proletariado, las mujeres, los campesinos, todos ellos con una consciencia e identidad unitaria

(Spivak, 2003, p. 299). Este es un punto importante ya que la conceptualización de los grupos subalternos implica el cuestionamiento de su capacidad para hacer escuchar su voz y su “libre albedrío” dentro de un sistema que favorece a los grupos dominantes, incluyendo a la academia. De hecho, una de las mayores críticas de Spivak es hacia Foucault, específicamente en la forma en la que teoriza sobre un anulado campo de acción en medio de arreglos políticos y poder absolutos (Paz Lemus, 2019). Como respuesta, Sherry Ortner escribe una crítica en su texto *La resistencia y el problema del rechazo etnográfico* (Ortner, 1995, p. 185) en el que responde a la propuesta teórica de Spivak afirmando que el postestructuralismo, que en un principio buscaba des-esencializar a los grupos que analiza, termina por desatenderles como humanos con sus propios deseos, proyectos y aspiraciones. Para ella, la respuesta real a la construcción monolítica del sujeto es deconstruirlo con la consciencia de su agencia como actor frente a los sistemas sociales y culturales. Es decir, la posibilidad que estos mismos actores generados a partir de la estructura, regresan para reproducirla o transformarla.

2. Agencia

La Teoría de la Práctica como corriente de pensamiento fue una transición de la discusión sobre los determinantes culturales de los grupos humanos a la discusión alrededor de la interacción entre la estructura y los sujetos con los que se relaciona. En este trabajo de graduación me enmarco en la segunda discusión, con especial énfasis en lo que se conoce como *agencia*. Parte fundacional del concepto proviene de la necesidad de distinguir la teoría social de las nociones freudianas del *id*, el *ego* y el *super-ego*, para dotar a los actores de capacidad para actuar. Giddens (1985, p. 9), por ejemplo, define su postura en contraste a la idea de que la intencionalidad es suficiente. En su lugar, este autor afirma que la intención y la conciencia no alcanzan, y que es en realidad el uso del poder para una acción lo que define la agencia. De esta forma, los actores no necesariamente son conscientes del efecto de sus acciones, pero el punto es que fueron capaces de provocarlo. Una perspectiva similar se compartió en escuelas fuera de la antropología durante la época de Giddens. De hecho en el mismo año Amartya Sen escribiría que la agencia se refiere a lo que una persona es libre de hacer y alcanzar en búsqueda de lo que considera valioso o importante (Sen, 1985, p. 203). Pero desde su perspectiva, la agencia está directamente relacionada con la autonomía y libertad de un individuo, elementos que juegan con el progreso de sus capacidades y su bienestar. Por consiguiente, tiene un impacto y valor moral asignado que siguen presentes en las narrativas de las agencias de desarrollo hasta hoy en día (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2011; Fondo de Población las Naciones Unidas, 2018; Ibrahim & Alkire, 2007) y que fueron incorporados después de las grandes conferencias sobre Derechos Humanos. Esta postura terminaría permeando lo que muchos científicos sociales aplicados utilizarían en sus comprensiones de lo que es el bienestar y el empoderamiento.

Ibrahim & Alkire (2007), por ejemplo, proponen que la agencia es lo que una persona es libre de hacer y alcanzar en la búsqueda por lograr los proyectos de vida que se valoran como importantes. Una definición muy cercana a la de Sen que, además, se enmarca en un proyecto por elaborarla como un indicador de bienestar. Las autoras entienden que la agencia es una sumatoria de poderes para transformar la realidad individual y colectiva: el poder para controlar los aspectos de la vida personal, la posibilidad de toma de decisión, y la autonomía enmarcada en la estructura de poder social y las formas de dominación. Es decir, una sumatoria de capacidades humanas para “avanzar” según los criterios definidos por las grandes agencias de desarrollo. De hecho, es por ello que su propuesta es convertirla a un set de indicadores que permitan medir y comparar internacionalmente la agencia entre poblaciones en el mundo, alineándose con la teoría de Sen sobre el rol de la libertad y el bienestar en la vida humana. Otras autoras han intentado categorizar los tipos de agencia que actúan en función de las normas sociales presentes en la sociedad. Uno de estos esfuerzos menciona al programa Abriendo Oportunidades como un espacio que habilita la capacidad de actuar en función de la historia, el espacio y las estructuras de dominación (Taylor *et. al.*, 2019: 46) en una forma transformadora, que permite a las mujeres indígenas en contextos rurales negociar las normas de género con las que interactúan. Los otros dos tipos de agencia que mencionan las autoras son la oposicional y la acogedora. La primera surge como respuesta a un contexto en el que las mujeres desean oponerse a normas sociales y la otra para escapar de normas sociales en contextos de violencia. Una vez más, volvemos a observar la noción de la agencia como una capacidad que permitiría a las poblaciones vulnerables mantener un relativo control sobre lo que se considera deseado desde la perspectiva de las autoras. Es importante revisitar las ideas detrás de este significado de agencia porque explican el contexto desde el que se construyó Abriendo Oportunidades y se siguen construyendo las narrativas del Population Council sobre su misión, algo que a ellos le llaman *voz, elección y control*. El presente trabajo de graduación se alejará de estas definiciones para la resolución de su pregunta de investigación. Porque tiene la intención de acercar la discusión nuevamente al estudio antropológico enfocado en las experiencias agenciales desde las sujetas, su significación y sus relaciones sociales, y retar la concepción tradicional que tiene la institución sobre las mujeres con las que colabora.

Algunas antropólogas han elaborado argumentos que también retan las perspectivas del desarrollo. Principalmente, rechazan el uso del concepto de agencia individual desde una postura influida por el neoliberalismo, argumentando que es el caso de las definiciones que presento en el párrafo anterior. Su crítica viene de un análisis histórico, que parte del entendimiento del liberalismo clásico sobre un sujeto autónomo, racional y autodeterminado, a una reformulación del sujeto como uno hiperrelacional que determina el curso de sus acciones de vida de acuerdo con los incentivos económicos imperantes y

asume la plena responsabilidad por las consecuencias de sus acciones sin importar cuán severas sean las restricciones de esta acción (Madhok & Rai, 2012, p. 648). Para las autoras, esto quiere decir que es durante el neoliberalismo donde hay una individualización de las esferas sociales de la vida, haciendo a los actores los responsables directos de sus vidas. Anita Harris (2004) escribió sobre esto cuando se refería a la idea generalizada de que las niñas, adolescentes y mujeres jóvenes basan su ciudadanía en un set de responsabilidades. Harris, define la ciudadanía capitalista como la noción de que la independencia de un individuo, que toma responsabilidad por él, por su familia y por su comunidad, es una forma de responder a la disminución o desaparición de los estados de bienestar. Esta responsabilidad se habilita con la independencia económica y las dinámicas de consumo en el mercado. Así, la ciudadanía pasa a ser un indicador de productividad y contribución. Los jóvenes en este escenario tienen que involucrarse y participar, aun cuando sus actividades no se reconocen y no se consideran como agentes completos de acción. Finalmente, esta discusión es retomada por Gershon (2011) que se enfoca principalmente en la idea de que existe una agencia neoliberal en la naturalización del poder de las prácticas sociales en algunas personas para que otras puedan ejercer poder sobre ellas. Es decir, la introducción de una forma de neoliberalismo que incorpora una creencia en la que lo social puede ser individual y que se construye lo posible para una persona desde ese nivel. Así pues, existe toda una discusión antropológica alrededor de la forma en la que se el neoliberalismo observa a los agentes como los responsables de su propio futuro, en tanto que les considera autónomos y concibe el cálculo de sus elecciones una acción que recae completamente en ellos.

Otros autores han teorizado al respecto, pero en este artículo Gershon (*Ibíd.*) busca abordar las implicaciones éticas de trabajar en este contexto y abogar por el rescate del concepto de cultura en el análisis para el reconocimiento de las diferencias. No solo como un principio que contrarreste algunos de los efectos del neoliberalismo, sino también como un elemento a restaurar dentro de la práctica antropológica contemporánea. Considero que esto es un punto importante, que retoma Deborah Durham (2008) cuando habla de cómo se ha utilizado la agencia como un sinónimo universal de libertad frente a la opresión estructural que enfrentan los jóvenes y los niños. Sin embargo, en esta utilización del concepto invisibiliza las expresiones de agencia en diferentes contextos, tiempos y para diferentes grupos humanos. Gutmann (2008), que también ha escrito sobre el tema y asegura que históricamente el estudio de la agencia ha ignorado las prácticas alrededor de la conformidad. Y esto, en el camino, ha permitido que se romaticen los éxitos políticos asociados a la superación o la conciencia de las clases sociales desposeídas; sin realmente comprender las relaciones contradictorias y pasivas que son parte del cambio social. Se hace relevante, entonces, retomar el concepto de la significación de las acciones y aspiraciones para hablar de la agencia de las participantes de esta tesis, y comprender la forma en la experiencia

práctica a lo largo de sus vidas puede traducirse a la construcción de aspiración. Me alinee a las ideas de las tres autoras, especialmente en la postura de reconstruir las narrativas entorno a la agencia y dotarlas nuevamente del entorno y del tiempo en el que se discuten; con todo y sus expresiones de apatía. En gran medida, pretendo que esa perspectiva atraviese el presente trabajo y lo retomaré más adelante cuando se discutan los proyectos de vida de las mentoras de Abriendo Oportunidades. No solo posicionándoles como mentoras, sino observándolas como las mujeres que son en el contexto y el momento en el que hablan de sus aspiraciones.

Para terminar, vale la pena retomar las ideas de Sherry Ortner que ha producido una amplia teorización sobre el alcance y dimensión de la agencia. Su cuerpo de trabajo incluye discusiones sobre la proyectabilidad del concepto a través del tiempo y la forma en la que las relaciones desiguales están presentes en la práctica. Para esta autora, la agencia es la capacidad de los seres sociales para interpretar y evaluar una situación, formular proyectos e intentar realizarlos (Ortner, 1995, p. 185). Propone, además, que la creación de deseos, la persecución de objetivos y la realización de proyectos culturalmente significativos son una parte elemental de la agencia, dado que estas prácticas son una expresión de los mecanismos culturales, sus bases ideológicas y cómo la participación de los actores en esos juegos reproduce o transforma las bases sociales sobre los que se encuentran. Esto no quiere decir que la agencia por si misma descarta que estos mismos sujetos reproducen prácticas de dominación y resistencia con otros (Ortner, 2006, p. 176), sino que las relaciones de poder están insertadas en ella y se negocian.

Ortner está fuertemente atada al concepto de cultura, como resultado de su formación con Clifford Geertz. Sin embargo, se refiere a esta dimensión cultural como la estructura en la que se constriñen las normas, símbolos, recursos y relaciones que actúan sobre los sujetos, separándola así de la definición clásica de su maestro. Para Paz Lemus (2019, p. 8), Ortner se alinea a la idea de que tanto la agencia como la subjetividad están incrustadas social e históricamente, y de esta forma la agencia y la subjetividad se informan la una a la otra en contextos específicos de práctica. Para Ortner, la subjetividad se refiere a los modos de percepción, afecto, pensamiento, deseo y miedo, que motivan a los sujetos a actuar (Blanco Abellán, 2012). Esta visión del agente desde una perspectiva relacional con su entorno y con los demás, de una forma holista, es sumamente útil para esta tesis que busca recoger cambios o continuidades en el marco de relaciones desiguales y de agencia de las participantes.

3. Las aspiraciones y la agencia

Quizá uno de los aspectos menos explorados sobre la agencia es su proyectabilidad, es decir, la posibilidad de trasladarse a la construcción de aspiraciones en diferentes momentos de la vida, una

cualidad temporal ubicada en el futuro. Con esto en mente, una revisión de los estudios de antropología que han estudiado esta dimensión es importante, comenzando con la idea de la *capacidad* para aspirar. El mayor exponente de esta perspectiva es Arjun Appadurai (2004), quien se enfoca en las dimensiones de cultura que se ubican en el futuro. Para el autor, hacer explícita esta dimensión puede tener implicaciones radicales para la forma en la que se entiende la pobreza y el desarrollo. Aunque esta última sí toma en consideración el futuro y está orientado hacia él, por tradición las teorías antropológicas no hablan de la aspiración de forma directa en sus discusiones teóricas. Es por ello que, según el autor, considerar a la aspiración como una capacidad cultural es importante, ya que significa repensar la forma en la que los seres humanos abordan su propio futuro. Esta es una discusión que pertenece a la antropología dado que es una discusión sobre la voz de los actores y el contexto en el que está inmersa.

Así pues, desde la propuesta teórica de Appadurai, la pobreza tiene sus propias dimensiones culturales. Se pueden identificar en las nociones del mundo que se construyen desde ella; como las relaciones desiguales que se establecen de las interacciones con los grupos dominantes. Además, entiende que las personas que viven en condiciones de pobreza pueden llegar a reconocer e internalizar las normas sociales que desembocan en más inequidad, profundizan su falta de acceso y reconocimiento frente a los demás. El fortalecer su capacidad de ejercer su voz para debatir, contestar, retar y oponerse a las direcciones de vida social colectiva para hablar de las que desean es una necesidad a abordar (*Ibid.*). Esta, para el autor, es la verdadera capacidad cultural. Su propuesta difiere de las posturas clásicas del desarrollo (Fondo de Población las Naciones Unidas, 2018; Ibrahim & Alkire, 2007; Mensch *et al.*, 1998; Sen, 1985; Taylor *et al.*, 2019) en el sentido de que para él la aspiración se construye a partir de formas de interacción social. Las aspiraciones sobre la “buena vida” están en gran medida constituidas por sistemas complejos de ideas sobre vida, muerte, posesión, el significado de los bienes materiales, relaciones afectivas y sociales, el valor de la paz y la guerra. Además, incluye las formas potenciales y referenciales para que una persona pueda llegar a esa aspiración. De esta forma, las aspiraciones se entienden como una capacidad cultural dentro sistemas enmarcados en sets de normas sociales que las distribuyen de forma irregular ya que el espacio para ejercer esta capacidad está mermado por las condiciones de su escena social.

En un esfuerzo similar, la antropología de la globalización ha trabajado en la forma en la que se construye la idea de la felicidad. Augé (2014), por ejemplo, considera importante las formas en las que los medios de comunicación masivos y sus respectivas líneas de transmisión han generado imágenes de sedentarismo feliz que conjuran el miedo a la soledad y la muerte (2014: 66). En este punto, el autor se refiere a imágenes que niegan una realidad en la que la solidaridad, o sea las relaciones sociales, han ido

desapareciendo en función de un sistema económico que beneficia los no-lugares, o sea, lugares sin solidaridad. Los no-lugares no tienen una naturaleza absoluta, pero Augé considera que mantienen una lejanía con las formas individuales de identidad. Los no-lugares son, entonces, espacios de movilidad humana alienada por el neoliberalismo. La pregunta de Augé que interesa en esta tesis es ¿cuál es la legitimidad de ese deseo? Y ¿cómo consideramos los grandes flujos globales de ideas y “cultura” cuando hablamos de agencia y felicidad? En su libro, casi parece difícil distinguir esos atisbos de poder del ser humano dentro del sistema que describe. Una perspectiva interesante respecto a la aspiración en un marco global.

Finalmente, existen autoras que hacen una revisión del contexto de agencia y sus dimensiones temporales y espaciales, con el objetivo de construir una definición más integral de lo que implican los procesos agenciales. En este sentido, Emirbayen & Mische (1998, p. 971), concluyen que existen tres distinciones analíticas de la agencia humana:

- El elemento iteracional: es la dimensión que ha mantenido la mayor atención teórica en las ciencias sociales. Se refiere a la reactivación de la memoria de los actores para incorporarla a la actividad práctica, y así mantener, negociar o sostener identidades, contextos e instituciones a través del tiempo.
- El elemento proyectivo: se refiere a la generación imaginativa de las trayectorias posibles de acción, en donde las estructuras de pensamiento y normativas aprendidas pueden verse reconfiguradas en función de las expectativas, esperanza, miedo y deseo por el futuro. Este elemento es especialmente importante, ya que es uno de los pocos trabajos alrededor de la agencia que considera la proyectabilidad una parte fundamental del concepto en sí mismo. Así pues, en esta tesis partiré del principio de la agencia con esta dimensión de forma inherente. Encuentro esta comprensión especialmente útil para discutirla en contraste con los otros dos elementos aquí listados.
- El elemento práctico-evaluativo: la capacidad de los actores a tomar decisiones prácticas entre acciones alternativas. Esta decisión responde a demandas, dilemas y ambigüedades emergentes en situaciones desenvueltas reciente o inmediateamente.

Aunque estas no responden necesariamente a un espacio temporal específico, sí mantienen una tendencia a la reflexividad en el pasado, el futuro o el presente, respectivamente. A esto se añade su calidad relacional en la que los actores interactúan con el contexto cultural, socio-estructural y psicológico dialécticamente. La agencia, desde esta perspectiva, es una construcción temporalmente

construida por actores de diferentes ambientes estructurales y de acción. A través de la interrelación del hábito, la imaginación y el juicio, reproducen o transforman las estructuras con una respuesta interactiva a los problemas emergentes en situaciones históricamente cambiantes (Emirbayer & Mische, 1998, p. 970). Las autoras remarcan que la agencia es una capacidad humana que retorna sobre sí misma para la proyección de las acciones humanas, en una reflexividad dialéctica de diferente intensidad a lo largo de la vida. Este es un punto de encuentro entre las nociones que le llaman a esto una capacidad cultural (Appadurai, 2004), en tanto que se encuentra incrustada en las dinámicas sociales de las sujetas de estudio.

Así pues, usando los aportes teóricos de la antropología sobre las prácticas, la agencia y el futuro, pretendo sustentar las bases analíticas para explorar y discutir la capacidad de las mujeres indígenas que fueron mentoras en el programa Abriendo Oportunidades para actuar en función de lo que consideran y visualizan como un futuro valioso o factible. Tomando lo expuesto en los párrafos anteriores, en esta tesis entenderé la agencia como la capacidad individual de las personas para llevar a cabo acciones que les dirijan hacia sus proyectos de vida, siempre enmarcando esta capacidad en estructuras de poder y relaciones desiguales en las que está incrustada. No descarto por completo la posibilidad de que desde la colectividad también se pueda practicar agencia, pero en este documento me referiré únicamente a su dimensión individual. Esto, respondiendo a la metodología seleccionada que rastrea los hechos, reflexiones y percepciones de las participantes sobre su propia historia. A continuación, describiré con mayor detalle este elemento de mi tesis.

B. Descripción del proyecto “Trayectorias de Vida”

El Population Council es una organización internacional sin fines de lucro que nació en 1952. Fue fundada por John D. Rockefeller III para el avance de la ciencia alrededor de la demografía y medicina reproductiva. En un inicio, recibió fondos importantes del *Rockefeller Brothers Fund*, una iniciativa filantrópica de los Rockefeller en Nueva York, una familia de poderosos empresarios petroleros y banqueros en los siglos XIX y XX. En estos primeros años, los fundadores y fundadoras se encontraban interesadas en estudios alrededor del conocimiento, las prácticas y las actitudes hacia el uso de planificación familiar alrededor del mundo; así como el desarrollo de nuevos métodos de anticoncepción (Population Council, 2012). Es desde este momento que la organización funda una de sus revistas académicas por revisión de pares, *Studies in Family Planning* (1962), y más adelante, la revista *Population and Development Review* (1974). A pesar de mantener su base de operaciones en Estados Unidos desde el inicio, el Population Council ha enfocado la mayoría de sus proyectos de desarrollo fuera de este país. Algunos países en donde concentraron algunos de los primeros esfuerzos fueron Nigeria,

Filipinas, Turquía, Indonesia, e India. Sin embargo, no es hasta 1984 que la organización se introduce a Latinoamérica y el Caribe, y específicamente a Guatemala, con el proyecto financiado por USAID llamado Investigación Operacional en Planificación Familiar y Atención Materno-Infantil para América Latina y el Caribe (INOPAL) para la construcción de evidencia y asistencia técnica en la región (*Ibíd.*).

Es en el contexto de este proyecto que se funda la oficina del Population Council en Guatemala, en 1992. En un inicio, la oficina se enfocó principalmente en investigación alrededor de Salud Sexual, Reproductiva y Materna para población en el área rural del país. En estos años, se desarrollaron proyectos alrededor del parto vertical y apoyo técnico a comadronas de los pueblos mayas en el occidente. Sin embargo, 10 años después, el Population Council Global comenzaría a una nueva línea de trabajo enfocada en los determinantes sociales de la salud, la retención escolar y el bienestar para mujeres jóvenes y niñas adolescentes (Foreit & Frejka, 1999; Mensch *et al.*, 1998). Desde Guatemala, esto se tradujo a estudios alrededor de la cobertura a usuarios de programas sociales, que concluyeron que la mayoría de ellos excluía al sector de mujeres indígenas en áreas rurales de sus poblaciones meta. También, se realizaron análisis cuantitativos y cualitativos sobre la vida de las niñas adolescentes que dejaban de estudiar, en los que se argumentó que la escuela es un espacio que previene los matrimonios, uniones y embarazos no deseados, pero que al mismo tiempo compite con lo que es esperado por sus padres para ellas (Population Council, 2019). Esta serie de investigaciones inspiró la creación del programa Abriendo Oportunidades en 2004.

Abriendo Oportunidades es un programa centrado en niñas y adolescentes indígenas en áreas rurales de Guatemala, que busca proveerles de habilidades para la vida. Se espera que dichas habilidades reduzcan la prevalencia de matrimonios y uniones forzadas, les motiven a mantenerse en la escuela, y reduzcan la experiencia de violencia física en sus hogares. El modelo del programa tiene tres componentes claves, (1) espacios seguros para niñas en donde se llevan a cabo sesiones formativas, juegos y manualidades; (2) una figura de mentora, que es una mujer joven de la localidad de las niñas, que facilita los espacios seguros y se especializa en la metodología y contenido de Abriendo Oportunidades; y (3) mapeos comunitarios en donde se identifican las necesidades de la comunidad y a las niñas que participarán de las sesiones. Actualmente, se sabe que Abriendo Oportunidades ha alcanzado a más de 22,500 niñas y adolescentes y a 400 mentoras en Guatemala (Population Council, 2019).

Abriendo Oportunidades, después del trabajo en el Occidente y el Nororiente del país, se ha mantenido en contacto con algunas de las mentoras graduadas. Las mentoras, al ser el eje del trabajo

comunitario directo con niñas, adolescentes y líderes, terminan un ciclo de implementación del programa como especialistas en los temas que tratan con las niñas. Entre ellos están: Salud Sexual y Reproductiva, Derechos Humanos, educación financiera y otras habilidades para la vida. A partir de la experiencia de implementación de grupos de niñas, algunas de las mentoras han constituido sus propias organizaciones autónomas: REDMI y Na'leb'ak.

Como un complemento a la evaluación de impacto del programa, el Population Council Guatemala desarrolló el proyecto de investigación titulado “*Un estudio cualitativo para identificar las oportunidades, barreras y desafíos que enfrentan las mujeres indígenas jóvenes para lograr una mejor calidad de vida a través de su trayectoria de vida*”. Este proyecto busca trazar, a través de entrevistas biográficas, las trayectorias de vida de 48 mentoras del programa Abriendo Oportunidades con la finalidad de continuar expandiendo el conocimiento que el Council tiene sobre la realidad de las mujeres indígenas. Además, busca construir una base sólida de evidencia cualitativa que apoye en la tarea de explicar mejor el cambio social que provoca o no provoca Abriendo Oportunidades en la vida de las mentoras y las de sus comunidades. En esta tesis, me referiré a este estudio como “Trayectorias de Vida”.

El proyecto de investigación “Trayectorias de Vida” comenzó a diseñarse a finales del año 2018. Este estudio se inspira en las nuevas preguntas del Populación Council sobre el impacto del programa Abriendo Oportunidades en las beneficiarias indirectas de las intervenciones, las mentoras. Tiene como finalidad conocer más de cerca la vida de las mujeres jóvenes indígenas e identificar aquellos momentos pivotaes que constituían y constituyen una amenaza u oportunidad a su calidad de vida. En este caso, se definió calidad de vida desde las perspectivas clásicas del desarrollo sobre la capacidad humana y el bienestar.

Estas primeras preguntas de investigación responden al interés general del Population Council para avanzar en la base de evidencia de lo que consideran una de las poblaciones más vulneradas en el país. Además, parte de un proyecto de financiamiento que intentó fortalecer la autonomía de las organizaciones independientes de mentoras para ofrecerles información que les apoye en la toma de decisiones colectivas a través de una definición mejor contextualizada sobre lo que significa “calidad de vida” para esta población en específico. Para este fin, el estudio se diseñó con dos líneas de actividades. La primera consistió en la recolección de entrevistas biográficas semiestructuradas con mentoras. La segunda actividad consistió en la elaboración de entrevistas semiestructuradas con tomadores de decisión en siete municipios seleccionados entre las localidades de las mentoras, para diagnosticar la situación actual de las mujeres jóvenes indígenas a nivel institucional. Esta segunda actividad también tenía como

propósito brindar a los investigadores contexto acerca del espacio en el que las mujeres viven y vivieron. Ambas actividades se realizaron en alianza con el Departamento de Antropología y Sociología de la Universidad del Valle, con quienes se coordinó la construcción de los instrumentos y el reclutamiento de entrevistadores. Mi tesis únicamente utilizará datos asociados a la primera actividad de investigación, referente a las entrevistas directamente con las mentoras. Es por ello que en las siguientes secciones estaré describiendo el diseño de esta actividad de investigación en detalle, obviando lo referente a los diagnósticos municipales.

La investigación utilizó un instrumento de entrevista biográfica con cinco secciones específicas por etapa de vida: contexto familiar e infancia, adolescencia, vida actual, Abriendo Oportunidades y futuro; también se compilaban datos sociodemográficos y el genograma de la participante. Cada una de estas secciones buscaba abordar diversos ejes de la vida de las participantes en estos momentos, incluyendo trayecto educativo, historial de salud a nivel familiar e individual, y relaciones interpersonales de valor para ellas, entre otros. Como resultado, la entrevista contaba con aproximadamente 130 preguntas abiertas, a las que además se añadían las de seguimiento que estaban asociadas a la exploración de la entrevistadora sobre las circunstancias únicas de la vida de las participantes (LeCompte & Schensul, 2013a, p. 171). De esta forma, se buscó que los instrumentos tuvieran una base para una indagación más profunda de la vida de las participantes, que permitiera la identificación de patrones y temas compartidos entre sus experiencias y perspectivas.

Las participantes de dicha investigación fueron seleccionadas de una base de mentoras del programa en todo el país y a lo largo del tiempo. El programa ha tenido casi 450 mentoras a lo largo de su historia, pero esta base contiene información de 130 mujeres con las que la organización tuvo contacto en el último año antes de la recolección de datos. Sobre esta información disponible se realizó un muestreo por cuotas utilizando los siguientes criterios de selección:

- La participante debía ser del sexo femenino.
- La participante debía ser mayor de edad para poder consentir a la entrevista.
- La participante debía haber participado en el programa Abriendo Oportunidades como mentora en cualquiera de los roles seleccionados para el estudio. Estos roles se definieron en función de la formación continua de las mentoras, de su trabajo directo con niñas o adolescentes, y por su relevancia en el modelo del programa. Los roles se encuentran descritos en el Cuadro 1.
- La participante debía ser parte de una encuesta sobre su información sociodemográfica, de participación en el programa y señalar su interés por participar de la entrevista.

Las informantes podrían o no estar involucradas en Na'leb'ak o REDMI, las redes de mentoras de Abriendo Oportunidades que aún implementan grupos de niñas en comunidades indígenas. Esto se debe a que el estudio de “Trayectorias de Vida” buscó documentar experiencias de mujeres que no continuaron trabajando en actividades relacionadas al programa después de su participación como mentoras. La cantidad de mentoras por rol se definió proporcionalmente al universo de la base de datos disponibles.

Cuadro 1: Roles de participantes en el programa Abriendo Oportunidades®

Rol	Descripción	Cantidad de participantes
Coordinadoras y mentoras monitoras	Las mentoras monitoras son el vínculo entre la organización que implementa el programa y las mentoras comunitarias. Aunque algunas de ellas ya han trabajado con grupos de niñas en el pasado, se enfocan en atender las necesidades de sus compañeras, monitorear la calidad de los grupos de niñas en las comunidades y apoyar a las mentoras en la gestión comunitaria del programa desde el inicio.	9
Mentoras comunitarias	Las mentoras comunitarias son el brazo que alcanza a las niñas en las comunidades del área rural. Son mujeres jóvenes indígenas de la localidad que se especializan en facilitar los grupos con niñas y adolescentes. Las mentoras tienen un proceso de formación en el que se capacitan para procurar los temas centrales de la guía curricular de Abriendo Oportunidades, al mismo tiempo que monitorean su trabajo con niñas y trabajan con los líderes de la comunidad para mantener el lugar seguro. La figura de las mentoras comunitarias nació en 2015, con un proyecto de expansión focalizada en el nororiente del país y continúa existiendo hasta hoy día.	20
Lideresas juveniles	Las lideresas juveniles fueron facilitadoras de grupos de niñas y adolescentes. Ellas fueron, en su mayoría de veces, niñas participantes que luego tomaron la batuta para dar continuidad a los grupos en sus comunidades. Las lideresas tenían el apoyo de sus mentoras, las pasantes, para dar los temas de Abriendo	9

Cuadro 2: Roles de participantes en el programa Abriendo Oportunidades® (continuación)

Rol	Descripción	Cantidad de participantes
Lideresas juveniles (continuación)	Oportunidades. Algunas de ellas, se especializaron en documentar audiovisualmente sus experiencias de vida. Este rol comenzó en 2006 y desapareció en 2013.	9
Pasantes	Las pasantes fueron mujeres jóvenes indígenas que se asociaban con una organización de base comunitaria para especializarse en su rama de actividad, al mismo tiempo que atendían un grupo de niñas un día a la semana. Algunos de los temas en los que las pasantes se especializaron fueron: salud sexual reproductiva, habilidades contables y administrativas, sostenibilidad ambiental y educación. Las figuras de pasantes existieron desde el piloto del programa en 2004 hasta 2011.	8
Mentoras tutoras	Las mentoras tutoras formaron parte de una modalidad flexible de educación en áreas de Petén y Alta Verapaz durante los años 2013 a 2018. Ellas impartieron clases de escuela secundaria en comunidades rurales donde no las había, para poder certificar a las estudiantes con un diploma avalado por el Ministerio de Educación.	2
TOTAL		48

Fuente: elaboración personal con base en el documento de Historia de Abriendo Oportunidades® (Population Council, 2019).

Dentro de las subcategorías por rol de la participante, se buscó una proporción respecto a algunas características demográficas disponibles en el universo de la base de datos. Estas incluyeron: (1) lugar de residencia, (2) número de hijos e hijas, (3) estado civil, (4) comunidad etnolingüística, (5) escolaridad, (6) y pertenencia a una de las dos organizaciones de mentoras. Todas las participantes se seleccionaron de forma estatificada y aleatoria, con excepción de dos casos ideales de mujeres que residen en la Ciudad Capital y los Estados Unidos (ver Anexo 1). Esto fue un interés especial del equipo de investigación para tener un punto de referencia sobre su movilidad. En total, se realizaron 48 entrevistas biográficas de entre tres y siete horas de duración. La variación en la longitud de las entrevistas responde a la disposición de las mujeres para compartir a detalle aspectos de su vida y a la aplicación de módulos específicos sobre maternidad o trayectoria educativa.

La muestra estuvo compuesta por mujeres que viven en los departamentos de Totonicapán (27%), Sololá (23%), Alta Verapaz (17%), Chimaltenango (8%), Petén (8%), Quetzaltenango (6%), Huehuetenango (2%), Quiché (2%), Chiquimula (2%), y Guatemala (2%). Además, participó una mujer que vive en Long Island, Nueva York (2%). A continuación, se describen las características sociodemográficas de las participantes.

La mayoría de las informantes se identifican como mujeres K'iche' (50%), seguido de los grupos Q'eq'chi (19%), Kaqchikel (15%), Tzutujil (4%), Ladino (4%), Mam (2%), Chorti' (2%), Achi' (2%) y Poqomchi' (2%). Interesantemente, aunque muy pocas indicaron que se identifican como mujeres ladinas, casi el 19% indicó que su idioma materno es el español. Además, la mayoría se encontraba soltera (52%), seguido de aquellas que indicaron que estaban casadas (29%) o unidas (10%). Una menor cantidad de informantes indicaron que se había separado de sus parejas (8%). De igual manera, más de la mitad de las informantes no tenían hijos (52%), mientras que el resto indicaron tener uno (34%), dos (10%), cuatro (2%) o cinco (2%). Finalmente, las mujeres indicaron practicar las religiones católicas (58%) y evangélicas (37%), con una menor cantidad de informantes que determinaron que no practicaban ninguna religión (4%). Sin embargo, a pesar de sus respuestas algunas de ellas tienen prácticas o creencias asociadas a la espiritualidad maya y ancestral.

Una vez se tuvo la muestra con las localizaciones geográficas de las participantes, se prepararon una serie de arreglos logísticos para la recolección de datos. Esta recolección estuvo a cargo de dos equipos conformados por tres investigadoras cada uno y un piloto. Uno de los equipos se encargó de la recolección en el área occidental del país, mientras que el otro cubrió el nororiente. Yo coordiné el trabajo de campo en Occidente y monitoreé a distancia el avance de las entrevistas en el Nororiente. De forma paralela se conformó un equipo de revisión de calidad y transcripción, lo que permitió que la transcripción iniciara previo a finalizar la recolección de datos. El trabajo de campo se realizó entre mayo y julio; y la transcripción-codificación entre julio-diciembre de 2019. La codificación se trabajó en un software de análisis de datos mixtos llamado Dedoose, seleccionado por su capacidad para trabajar colaborativamente la base de datos desde dispositivos diferentes. La investigación fue financiada por Population Council, gracias a un fondo proporcionado por la Fundación NoVo.



Ilustración 1: El camino en campo.

Fuente: Fotografía personal (2019).

Uno de los requerimientos del Population Council para llevar a cabo iniciativas de investigación, es la solicitud de aprobación de la metodología de recolección de datos a su *Institutional Review Board* o IRB. El IRB es un órgano institucional conformado por investigadores internos y expertos externos, que revisan la metodología de un estudio en función de sus consideraciones éticas. Esta revisión se hace a través de un documento con el protocolo completo de investigación, que incluye la descripción de la muestra, instrumentos, consentimientos y anotaciones sobre el equipo coordinador. Así, para las “Trayectorias de Vida” se presentaron algunas medidas para mitigar los riesgos en las participantes.

Cabe mencionar que para elaborar esta tesis utilizando la base de información del Population Council, tomé algunas medidas éticas adicionales. Primero que nada, se planteó la idea a la representante de país en el momento de la temporada de trabajo de campo. Ante este acuerdo verbal, que se mantuvo aún después de la salida de la entonces representante de la organización, se preparó una carta de solicitud al siguiente director (Anexo 2). Esta, además de la solicitud, contenía mi compromiso de mantener los estándares éticos aprobados originalmente en el protocolo interno el Population Council. Esto incluyó

velar por el anonimato de todas las mujeres y el resguardo de su información personal en la versión final de este trabajo de graduación. Al momento del desarrollo de resultados, se utilizaron pseudónimos para referirse a casos individuales de participantes y se omitieron elementos de su vida que pudieran revelar su identidad. De igual manera, la base de datos se mantuvo bajo anonimato y el programa con el que se analizaron las entrevistas no tiene asociada información personal, a manera que la identidad de las entrevistadas sea resguardada. También se acordó brindar los créditos pertinentes al Population Council y la Fundación NoVo por su aporte económico y material en la elaboración de esta tesis (Anexo 3).

Una de las principales preocupaciones del equipo era la posibilidad de que las entrevistas biográficas pudieran revivir algún trauma no manejado por las participantes, y que esto pudiera causarles incomodidad o estrés. La propuesta del equipo de investigación para atender esto fue la contratación de una trabajadora social que pudiera dar seguimiento a las informantes que indicaran estar interesadas en recibir apoyo psico-emocional. Quizá la mayor limitación con la que contó esta trabajadora fue la falta de disponibilidad de días en su contrato para llevar a cabo las actividades estipuladas al inicio de su labor, por lo que el seguimiento individual no sucedió. Sin embargo, se hicieron llamadas de seguimiento para referir a aquellas que indicaron interés directamente a la Defensoría de la Mujer Indígena en sus sedes regionales. Otra de las medidas que se propusieron para atender esta problemática fue el desarrollo de un consentimiento informado en el que las participantes accedían a la entrevista con el conocimiento pleno de que sería una narración de su trayectoria de vida y que la participante podría, entonces, no responder a las preguntas que le hicieran sentir incómodas. O bien, detener la entrevista en cualquier momento que deseara. También se buscaron espacios seguros en los que la participante se sintiera cómoda para compartir con la entrevistadora, como cafés o restaurantes, centros comerciales, jardines y habitaciones privadas. Se buscó, en la medida de lo posible, que fuera una discusión uno-a-uno con las informantes. Finalmente, y de igual manera para minimizar el riesgo de malestar en las informantes, todas las entrevistadoras contaron con una capacitación en los principios éticos de la investigación y realizaron un curso certificado en la materia. Además, se les indicó no indagar en aquellas preguntas en la que la participante estuviera evidentemente incómoda o reacia a responder.

Vigilando el principio de resguardar la integridad de las informantes, también se buscaron medidas para proteger su identidad y privacidad durante y después de la entrevista. Aunque el consentimiento informado advertía de los riesgos y las medidas tomadas para este fin, medidas adicionales fueron tomadas. Es por ello que, aunque se documentó el audio de la totalidad de historias con el consentimiento de las participantes, a este se le asignó un código único que permitiría hacer más difícil el reconocimiento de su identidad. Este código también se aplicó a las transcripciones, documentos, bases

de datos y cuadros sociodemográficos para procurar la mayor seguridad posible al respecto. El manejo de los datos personales está a cargo de un grupo reducido de personas con formación profesional en los principios éticos de la investigación aplicada y antropológica.

Otro de los riesgos identificados fue el de incomodar a las participantes por largos periodos de tiempo en el día. Es por ello que se informó a las mujeres que sería una entrevista larga y se proporcionó la opción para dividirla en dos o más sesiones. Además, se incluyó una compensación simbólica de 100 GTQ como agradecimiento por su disponibilidad y apertura. También se establecieron citas en horarios de conveniencia para las participantes, en los que se les invitaba un pequeño refrigerio.

Todas las medidas éticas utilizadas para minimizar los riesgos de la recolección de información están documentadas en el protocolo interno del Population Council no. 895. Sin embargo, se tomaron consideraciones específicas para la utilización de la información en mi trabajo de graduación. Estas se describirán brevemente en su propio apartado. Pero primero, considero necesario hacer una breve descripción sobre cómo se construye la metodología para mi tesis.

C. Metodología

Desde el paradigma interpretativo propuesto por LeCompte y Schensul en su texto *Ethnographer's Toolkit* (2013b), la realidad es una construcción social. Esto quiere decir que lo que las personas saben y creen sobre el mundo está en cierta medida construido por la interacción social entre actores en espacios específicos. Sin embargo, lo que hace de este paradigma el preferido para esta tesis, es la situacionalidad de su perspectiva. Esto quiere decir que las construcciones y significados están localizados en contextos sociales, políticos, culturales y económicos, y que no están excluidos de otras características (edad, género, etnicidad, etc.). Esto incluye la construcción sobre el propio proyecto de vida, las perspectivas sobre la capacidad de las mujeres para alcanzarlo, y las barreras y acciones específicas asociadas al logro de sus aspiraciones, si estas están presentes.

En el paradigma interpretativo no se observa que las construcciones individuales o colectivas sean más o menos “verdaderas” en un sentido absoluto. Se considera que todas las perspectivas son válidas, aunque algunas sean más o menos informadas y/o sofisticadas. Lo que se comprende como conocimiento dentro de esta perspectiva de investigación se refiere a entendimientos y experiencias compartidas, significados, valores, y contextos históricos y sociales negociados. Desde la metodología, este paradigma recoge descripciones de eventos o procesos, así como el valor que se otorga a estos eventos por parte de las participantes. Además, facilita la comprensión de la clasificación, codificación,

enumeración, correlación e interpretación del mundo desde la mirada de los informantes. En este trabajo de graduación consideraré la vida de las mujeres como un proceso en el que el fin último es su proyecto de vida, por lo que los hitos y la clasificación de los mismos encajan con el paradigma elegido para esta tesis.

Aunque el análisis sobre la agencia y las aspiraciones de las mujeres que participaron en este trabajo de graduación es de mi autoría, estos datos forman parte de una base de datos generada como parte del proyecto general “Trayectorias de Vida”. Los costos asociados a la recolección y codificación de datos fueron cubiertos por financiamiento de la Fundación NoVo y los resultados de la investigación forman parte de la propiedad intelectual del Population Council. Así pues, esta tesis de investigación se encuentra enmarcada en este proyecto y trabajará con su misma muestra e instrumentos. Sin embargo, cabe mencionar que poseo un amplio conocimiento respecto al proceso particular del estudio del Population Council, lo que podría representar un sesgo en mi estudio, ya que me encontraba empleada como la coordinadora local del estudio por dicha organización durante las etapas de diseño, recolección, codificación y análisis de la base de datos para los propósitos particulares del estudio general.

1. Descripción de la tesis

En este trabajo de graduación utilizaré la base de datos conformada por las 48 mentoras seleccionadas en el muestreo del proyecto general de Population Council. Sin embargo, se utilizarán únicamente aquellas secciones de datos que contribuyan a responder la pregunta generadora: ¿Tienen las mentoras del programa Abriendo Oportunidades la capacidad para llevar a cabo acciones que faciliten su proyecto de vida?

Actualmente, esta pregunta ha sido acotada para enfocarse específicamente en las aspiraciones educativas de las participantes. Para este propósito definí que el objetivo general sería el de discutir la capacidad de agencia de las mentoras de Abriendo Oportunidades en función de su plan de vida en materia de educación. Este objetivo tiene, además, los siguientes objetivos específicos:

- Explorar el plan de vida, en función de aspiraciones o proyectos educativos, de las mentoras del programa Abriendo Oportunidades
- Recoger las narrativas de las mentoras del programa Abriendo Oportunidades entorno a su proyecto educativo y de vida.
- Discutir la capacidad de agencia de las mentoras del programa Abriendo Oportunidades en función de su proyecto educativo.

- Recoger cambios o continuidades en el marco de relaciones desiguales y de agencia en materia educativa de las mentoras del programa Abriendo Oportunidades.

El punto de partida para esta tesis es la base de datos consolidada con la información de las entrevistas realizadas entre mayo y julio de 2019. Estas entrevistas fueron procesadas en una primera ronda, utilizando una combinación de codificación estructurada y descriptiva. El primer tipo, se define como una codificación basada en el contenido de un tema de indagación asociado directamente a una pregunta de investigación en el marco de una entrevista (Saldaña, 2013, p. 84). En un inicio se definió que esta sería la mejor opción para categorizar la cantidad de información recopilada y poder indagar un poco más en el contenido en una segunda ronda. Sin embargo, esta opción se volvió insuficiente al tomar en cuenta aquellas preguntas de seguimiento que salían de la estructura general del instrumento, porque respondían a los contextos individuales de las informantes. Como respuesta, el árbol de códigos inicial se modificó para incluir una codificación descriptiva en la que una palabra o una frase corta resume el tema básico de un pasaje de información cualitativa. Son códigos que identifican el tema, y no la substancia de un extracto (Saldaña, 2013, p. 88). De esta forma, reflejarían los grandes ejes que las preguntas originales no alcanzaron a abordar. Además, se añaden códigos que funcionan como marcadores de tiempo para poder analizar el momento en la trayectoria de vida en que suceden los eventos narrados. De esta forma, todos los extractos estarían ubicados en una etapa de vida que fue determinada a partir de las definiciones del Population Council (Cuadro 2). Esta primera ronda fue codificada y analizada dentro del equipo de investigación del Population Council y dio como resultado un esqueleto de análisis con 143 códigos divididos en 17 nodos temáticos con alrededor de cinco mil extractos asignados.

Es sobre esa información ya procesada en la que basé la mayoría del trabajo para esta tesis. Para ello, seleccioné dos nodos asociados a mi pregunta de investigación y comencé a trabajar en una segunda ronda de codificación. Esta ronda buscaba ofrecer, dentro de las estructuras de los nodos, códigos sobre el contenido de los extractos. Para ello se utilizó una codificación de patrones con la que se crean códigos que explican o diferencian la información. Además, ayudan a identificar un tema emergente y a transformar el material en unidades de análisis más significativas (Saldaña, 2013, p. 210). Los nodos seleccionados para dar respuesta e ilustrar mi pregunta de investigación fueron el de educación y futuro. Aunque a través de la tesis estaré utilizando recursos de otros nodos para contextualizar sobre sus decisiones al respecto del tema educativo, son realmente estos sobre lo que profundizaré y concluiré mi trabajo.

Cuadro 3: Definición de periodos de vida de las participantes

Etapa	Definición operativa en el libro de códigos
Niñez	Comprende la etapa de vida entre los 0 y 12 años, siguiendo los lineamientos de Population Council. Se codificarán todas las secciones de la entrevista que correspondan a lo vivido durante estos años. Excluye las vivencias de la entrevistada posterior a los 13 años de vida.
Adolescencia	Comprende la etapa de vida entre los 13 y 17 años, siguiendo los lineamientos de Population Council. Se codificarán todas las secciones de la entrevista que correspondan a lo vivido durante estos años. Excluye las vivencias de la entrevistada antes de los 13 años y posterior a los 17 años de vida.
Juventud	Comprende la etapa de vida entre los 18 y 24 años, siguiendo los lineamientos de Population Council. Se codificarán todas las secciones de la entrevista que correspondan a lo vivido durante estos años. Excluye las vivencias de la entrevistada antes de los 18 años y posterior a los 25 años de vida.
Adultez	Comprende la etapa de vida posterior a los 25 años, siguiendo los lineamientos de Population Council. Se codificarán todas las secciones de la entrevista que correspondan a lo vivido durante estos años. Excluye las vivencias de la entrevistada antes de los 24 años de vida.

Fuente: Elaboración personal elaborada con las definiciones extraídas del árbol de códigos en Dedoose (2019).

También es importante anotar las limitaciones de este trabajo de graduación. Primero, la cantidad de información recopilada alrededor de las vidas de estas mujeres ha superado mis capacidades para procesar y analizar la totalidad de los datos. De hecho, al momento de la escritura de este documento la base contaba con 6,388 extractos con al menos un código aplicado. Acepto que es casi imposible hablar de todos los elementos biográficos de las informantes que pueden aportar en la respuesta de mi pregunta generadora, y es por ello que se ha seleccionado un número limitado de nodos por la viabilidad de hacer su análisis respectivo de forma individual. Por otro lado, estas entrevistas biográficas son eso, una mirada de las informantes sobre su pasado, su presente y su futuro en un momento dado. Estas narraciones no necesariamente son una representación fáctica de los hechos que han acontecido en su vida, y pueden existir vacíos importantes en sus historias. Tampoco pretendo que sean un reflejo de su condición de vida actual que, un año y medio después, sé que ha cambiado en muchas formas y maneras.

Para finalizar, quisiera hacer algunas anotaciones sobre la forma en la que se debería leer esta tesis. Los capítulos fueron pensados para representar cada una de las etapas de la vida de las informantes,

según la definición previamente dada. Como dice Emirbayer (1998), el propósito es realmente hacer un esfuerzo por analizar el aspecto proyectivo de sus historias a partir de un recorrido sobre las normas aprendidas y la interrelación de las agentes con una estructura dada. Comenzaré haciendo una pequeña contextualización con información secundaria sobre la situación de las mujeres indígenas en Guatemala. Seguiré con un capítulo sobre los datos recopilados sobre la niñez y los inicios de la vida escolar. Luego, hablaré de la adolescencia de las participantes, profundizando especialmente en las prácticas que dieron continuidad a su proyecto educativo. Luego, presentaré datos relacionados a la juventud y la adultez, que incluyen su mirada sobre el futuro, posible o imposible, y lo que ellas valoran sobre él a partir de su agencia. En los capítulos que siguen, pretendo presentar experiencias y perspectivas específicas de las informantes que ayuden a responder mis preguntas. Pero también pretendo que ayuden a las lectoras a pintar una imagen torpe de lo que estas mujeres nos contaron en esos restaurantes, con un chocolate caliente entre las manos.

II. MARCO CONTEXTUAL: UNA MIRADA A LA SITUACIÓN DE LAS MUJERES INDÍGENAS EN GUATEMALA

Es importante contextualizar las experiencias de vida de las participantes del estudio. La mayoría de las ellas se autorreconocen como mujeres mayas, pertenecientes a alguno de los 22 grupos sociolingüísticos del país¹. Viven en diferentes regiones y comunidades con experiencias históricas y situacionales particulares; esto representa un reto en términos de contextualizar al lector o lectora sobre los escenarios en donde crecen y se desarrollan cada una de las informantes. Por esta razón, haré una descripción general de la situación de las mujeres indígenas y campesinas en Guatemala, utilizando información secundaria de diferente índole, así como algunos apartados ilustrativos de las entrevistas con participantes.

A. Previo a los Acuerdos de Paz

Inicio la historia contemporánea con el conflicto armado interno, dada la relevancia de este evento histórico en las vidas y narraciones de las participantes. Además, este momento histórico encierra muchas de las formas más explícitas de las estructuras de exclusión y violencia cometida específicamente contra mujeres indígenas en este país. Dichas estructuras, sostenidas por jerarquías sociales, económicas y políticas, permearon hasta el momento del nacimiento de las participantes y están presentes en su trayectoria.

Las causas históricas de la guerra civil se asientan alrededor de la marginación económica y la estructura agraria desigual de origen colonial y exacerbadas por los regímenes liberales del siglo XIX. A esto, además, se añadió un total cierre de los canales de participación que terminaron por generar un fuerte malestar colectivo y desilusión política entre diversos sectores. Entre estos, el intento de algunas municipalidades por dismantelar el sistema de doble alcaldía (oficial e indígena) y cofradías, la devolución de las tierras cultivables distribuidas por el gobierno de Árbenz, y una palpable campaña anticomunista con la Doctrina de Seguridad Nacional (Asociación La Cuerda, 2011; CEH, 1999; PNUD, 2010). A inicios de la década de 1970 el ejército también plantearía una estrategia de cooptación de las estructuras de autoorganización en las comunidades indígenas, como las iglesias y las cooperativas, en un intento por controlarlas e intervenirlas (Falla, 1992, p. 263). Todas estas acciones políticas se encontraban en el marco general de la Guerra Fría y estaban dirigidas a detener el avance del pensamiento comunista. Aunque existe poca documentación sobre la participación de las mujeres indígenas en estos escenarios, se conoce que fueron desigualmente beneficiadas por las políticas de reordenamiento territorial en la

¹Tan solo un 4% indicaron pertenecer al grupo ladino o mestizo.

contrarrevolución (Castillo Huertas, 2015) y que conformaron asociaciones culturales con algunos tintes políticos (Asociación La Cuerda, 2011). Uno de ellos, por ejemplo, es su participación como “reinas” en concursos de belleza y talento para reivindicar la identidad maya. Esta actividad cobraría un carácter político crítico cada vez más elevado con el avance de la guerra en diferentes áreas geográficas del país.

Etnografías de pueblos indígenas alrededor de Guatemala hacen un recuento de algunas normas sociales que pasaban sobre las mujeres en su cotidianidad previo a la llegada de la guerra civil. Las mujeres mayas han formado una parte importante de las cofradías a lo largo de los años, en donde los integrantes están conformados en un mismo número por hombres que por mujeres mayordomas (Zur, 1998). Además, tenían responsabilidades específicas en el calendario ritual. Aunque antes de la guerra, la práctica de los Aj Q'ij (guardianes del día) o sacerdotes mayas era una profesión dominada principalmente por hombres, también existía participación de las mujeres como parte de la jerarquía religiosa maya fuera de las cofradías, ya fuera como Aj Q'ij, comadronas o sanadoras de niños (Tedlock en Zur, 1998). En concordancia con algunas de las iniciativas indigenistas de la época, muchos de estos espacios de participación comunitaria fueron cuestionados y en algunas municipalidades, casi erradicados (Bastos *et al.*, 2013). En otros espacios religiosos, como el catolicismo o el nuevo protestantismo, la participación femenina fue virtualmente nula con excepción de algunos puestos rituales menores.

Por otro lado, el matrimonio y las uniones informales fueron casi un requisito para las mujeres en las comunidades indígenas, donde encontraban un esposo o se veían en matrimonios arreglados. En la cita debajo, la participante narra el proceso de pedida de la mano de su madre. En él, se pueden observar prácticas particulares que no son replicables en modelos occidentales de noviazgo. Por ejemplo, regalos que se llevan a la pedida de una joven o las discusiones entre padres para arreglar una boda. Una vez dentro de estos matrimonios, las mujeres se dedicaban en gran medida a la crianza de los hijos y las labores domésticas de manutención del hogar o terreno familiar (Green, 1999; Zur, 1998). Además, se han documentado las actividades femeninas en la agricultura de subsistencia dedicada al maíz, el frijol y otras plantas frutales según el espacio geográfico en el que se encontraban (Carmack, 1995; Wilson, 1995). Sin embargo, la propiedad de la tierra no necesariamente pertenecía a las mujeres, ya que el sistema de herencia era casi exclusivamente patrilineal (Castillo Huertas, 2015). Otra potencial ocupación de las mujeres se encontraba en la producción del tejido tradicional. Aunque se conoce que es a partir de la década de 1950 que la educación comienza a hacerse más accesible para las mujeres indígenas, muy pocas logran alcanzar niveles educativos secundarios o superiores (Zur, 1998). Esta información puede

triangularse, en cierta medida, con la información recopilada en las entrevistas con participantes sobre el origen de su familia.

“Cuando se conocieron, mi papá llegó a la casa de ella a pedir la mano y ahí les dieron 3 meses para que se conocieran. Eso es lo que nos ha comentado mi mamá, que es muy extraño que ahora nosotras tengamos novio porque con ellos fue diferente. Ella dice que sería mejor que ahora fuera igual que antes. Es bonita la experiencia porque mi mamá llegó de la nada y como no lo conocía, les dieron tiempo para que se conocieran. Aunque iban a la misma iglesia, no se hablaban. Mi mamá ni se había dado cuenta que él estaba ahí, ni se imaginaba que él iba a ser su esposo. Él habló con sus papás, con el pastor de la iglesia y sus consejeros. Se arreglaron las cosas que se llevan, porque hay que llevar gaseosa, pan o frutas. Después se llevaron esas cosas y llegaron a la casa de mi abuelita para pedir el permiso. Ahí empezaron a hablar los padres y a discutir cómo le iban a hacer. La primera vez que llegaron ellos, mi mamá no aceptó que quería casarse. Pero sí lo aceptó la segunda vez. Tres meses después se hizo la boda y se casaron” (Participante 17, Quiché).

Una de las cosas que anota Zur (1998, p. 58) dentro de las observaciones de sus informantes, es que las mujeres se encontraban experimentando otros tipos de violencia no estatal en el periodo que precedió a la guerra civil. Esta violencia se manifestaba en el contexto doméstico, desde su familia materna, al momento de formar su propio núcleo familiar, o bien a nivel comunitario en las relaciones con otros hombres mayas o ladinos. Me parece importante esta reflexión, para entender cómo es que la violencia estatal durante la guerra llega a profundizar en la desigualdad de condiciones en las que ya se encontraban estas mujeres.

Durante la década de 1950, las poblaciones indígenas vivieron como un sector poblacional sin poder en la escena económica y política en Guatemala (Nelson, 2006) y este hecho no necesariamente cambiaría con el pasar de los años. El gobierno de Castillo Armas se dedicó a la persecución de líderes de organizaciones sociales, dirigentes campesinos e intelectuales en algo que se consideró una “Guerra de Caballeros”, limitada principalmente a miembros de la clase media en zonas urbanas (Ball *et al.*, 1999, p. 19). La lucha contrainsurgente comenzaría un 13 de noviembre de 1962, en el que un levantamiento militar en contra del gobierno de Ydígoras Fuentes organizaría el primer movimiento revolucionario en el oriente del país. Este movimiento, llamado Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR), estaría conformado

principalmente por hombres ladinos con un profundo descontento por las respuestas represivas del Estado en torno a las demandas socioeconómicas de la época. Este alzamiento, además, terminaría por convocar a una reorganización de las estructuras contrainsurgentes y reforzaría el poder hegemónico del ejército en la política nacional (Luján Muñoz, 1999; PNUD, 2010). Frente a este contexto, un sentimiento de anticomunista se reproduciría en la élite económica de la época, que se encontraban en una fase de diversificación y modernización del cultivo de algodón, azúcar y cardamomo para lo que requerían mano de obra indígena que debía movilizarse temporalmente (*Ibíd.*). Además, terminarían de consolidarse como una sola unidad organizada con el Comité Coordinador de Asociaciones Agrícolas, Comerciales, Industriales y Financieras (CACIF), caracterizadas por tener un estilo de crecimiento económico autoritario sin libertades políticas pero con una gran influencia en las decisiones del Estado (Ball *et al.*, 1999; PNUD, 2010). Este elemento es relevante en el contexto de las mujeres mayas de la época, especialmente para aquellas que se encontrarían viviendo en el área del Ixcán, Petén, Alta Verapaz y la Boca Costa. El Estado benefició de forma desigual a las familias de empresarios, otorgándoles grandes expansiones de tierra en estas regiones que muchas veces terminaron por cercar, encerrar o desplazar comunidades enteras. De igual manera, apoyó proyectos de expansión de la frontera agrícola, entre los que cabe mencionar la creación de la empresa de Fomento y Desarrollo Económico del Petén (FYDEP) que operó de 1959 a 1986 en este departamento. La expansión del espacio geográfico para el monocultivo de exportación también significó la movilización de familias en búsqueda de tierra para la agricultura de subsistencia o medios para sobrevivir. Este proceso daría continuidad a la colonización del sur de Petén y el área ahora conocida como Franja Transversal del Norte con la expansión Q'eq'chi, de familias campesinas del altiplano y de mestizos de oriente durante las décadas siguientes (Grandia *et al.*, 2001; Hurtado Paz y Paz, 2010). También darían paso a las migraciones temporales desde el occidente para la cosecha del azúcar y el algodón. Esta movilización está documentada en la historia familiar de algunas de las participantes.

“La situación económica donde ellos veían que no habían tierras [...] Ellos comentan de que fue con esto de lo del chicle, mi papá, estando en oriente con mi mamá, siempre salían a diversos lugares y como Petén ha sido uno de los lugares chicleros, entonces mi papá logró identificar el área y dijo que mejor se venían para acá que había como sacar dinero, fue lo del chicle lo que los trajo hasta acá, de ahí poco a poco fueron recorriendo terreno hasta que llegaron a quedarse en mi comunidad y ahí están desde hace, ahorita, 27 años” (Participante 07, Petén).

“Antes no me interesaba saber de su vida. Desde que empecé a participar, vi que había muchos temas que tratar sobre el conflicto armado interno. Yo le preguntaba a mi papá, pero me decía que es un tema del que no hablan. Pregunté qué había pasado con su familia. No me quería decir, pero poco a poco le saqué la información. Mi papá no es originario de aquí. Él nació en otro caserío de Sololá. Creo que, por el conflicto armado, perdió a mucha de su familia, que fallecieron y desaparecieron [...]. Él era pequeño y se vino con ella cuando se juntó con otro hombre. Poco después, su mamá murió y él se quedó con su padrastro, pero tuvo una vida muy triste. Le mandaron a trabajar en fincas en la costa. Trabajaba los fines de semana cortando algodón y café. Lo explotaban mucho” (Participante 05, Sololá).

El levantamiento inicial de las FAR en el oriente se vería frustrado por una respuesta devastadora por parte del ejército nacional entre 1966 y 1968, pero otros procesos revolucionarios y movimientos sociales surgirían en los años setenta y se trasladarían al noroccidente de Guatemala. Entre ellos, los grupos más conocidos fueron el Ejército Guerrillero de los Pobres (EGP), la Organización del Pueblo en Armas (ORPA) y el Comité de Unidad Campesina (CUC). También se da un impulso importante a los movimientos cooperativistas e indígenas. La guerra desde el Estado y las élites económicas se enmarcó como una batalla contra el comunismo que amenazaba desde adentro el proyecto político de nación. Pero esta noción del enemigo interno se fue ampliando conforme los años, hasta que las poblaciones indígenas por sí mismas se veían con paranoia como un potencial semillero de los movimientos revolucionarios. Para Taracena (en Aguilera Peralta *et al.*, 2013, p. 243), estos elementos fueron los que eventualmente llevarían al Estado a diseñar y llevar a cabo acciones de castigo social que desembocarían en grandes masacres y en un control forzoso de una buena parte de las comunidades rurales, justificadas por una combinación de creencias anticomunistas, racistas y liberales.

Sin embargo, sí existió una integración de las poblaciones indígenas y campesinas en el EGP, la ORPA y el CUC. En una medida, las tres agrupaciones se encontraban reflexionando y debatiendo sobre las formas en las que debía involucrarse a esta población y sus luchas, ya fueran étnicas o de clase. En el marco del proyecto de “Trayectorias de Vida” no se documentaron casos de familiares que pertenecieran a estos grupos, sin embargo, vale la pena mencionar la información recopilada en otras investigaciones al respecto.

La motivación detrás de unirse, siendo mujeres mayas, a la guerrilla es diversa y compleja. Según el estudio de López Molina (2015), algunas mujeres se involucran como parte de una tradición familiar de

participación comunitaria o en organizaciones de izquierda revolucionaria; y otras como una forma de sobrevivir a la combinación de pobreza y violencia estatal en sus comunidades. Para las mujeres indígenas, unirse a un frente revolucionario significaba asumir trabajos estratégicos que sirvieran a la organización, aunque no fueran labores tradicionalmente asignadas a su género. Entre ellos, la comunicación, la enfermería, la formación política y el combate directo. De esta manera, también varias tomaron un uniforme de combate, dejando de lado el traje tradicional de sus pueblos, y asumieron la obligación de no entablar relaciones sexuales “en la montaña” como parte de sus compromisos con el movimiento (Hernández Alarcón *et al.*, 2008). Recuentos de algunas excombatientes indican que las bases ideológicas sobre las que se constituyeron los movimientos no distinguían aún los derechos específicos de mujeres indígenas como parte de su lucha, sino que se enmarcaban en un nivel más general sobre igualdad entre todos los integrantes (Arriola, 2000; Colom, 2007; López Molina, 2015; Solorzano Castillo, 2011). También existe documentación de tratos de tipo desigual o desventajoso hacia las combatientes indígenas, que en raras ocasiones lograron ocupar rangos de liderazgo en la guerrilla (Arriola, 2000).

Si bien es cierto que existieron hombres y mujeres mayas en los movimientos revolucionarios, en gran medida el Estado sobredimensionó intencionalmente su participación en el ámbito de acción a la guerrilla (CEH, 1999) sobre todo a inicios de los años ochenta. Esto dio paso a una serie de violaciones a los Derechos Humanos que se tradujeron en masacres, secuestros, desapariciones forzadas y violencia sexual. Según el recuento de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico (1999), durante el enfrentamiento también se violó el derecho a la libre identificación cultural del pueblo maya a través de la destrucción de símbolos culturales, al hacer del traje y del idioma objetos de la represión, y a través de la militarización de las comunidades con la implantación de las Patrullas de Autodefensa Civil (PAC) y comisionados militares. La combinación de esta serie de acciones interfirió o reprimió el ejercicio del sistema de organización social tradicional y la continuación de su forma de vida. Según Green (1999), las estrategias militares del Estado para ejercer violencia se trasladaron también a las dinámicas de las comunidades y familias. Por ejemplo, el reclutamiento forzado de hombres locales para la vigilancia o incluso la ejecución de sus vecinos condujo al rompimiento severo de las relaciones sociales. Para el final de la década de 1980, llegaron a existir casi un millón de miembros de las PAC en Guatemala (McAllister & Nelson, 2013).

La posición de las comunidades no fue mayoritariamente activa como parte de los movimientos revolucionarios. Según McAllister (en McAllister & Nelson, 2013), para 1982 la guerrilla se encontraba grandemente superada por el ejército pero se negaban a declararse vencidos. Al mismo tiempo, las

comunidades estaban en el medio de la política estatal de tierra arrasada dirigida a destruir físicamente las formas de vida subalterna (*Ibíd.*). Como respuesta, miles de personas se movilizaron a lo interno del país o vivieron en el exilio. Otras personas que se quedaron atrás fueron testigos o los objetivos directos de diferentes expresiones de violencia como bombardeos, masacres, y vigilancia en sus poblados. En muchos casos, el ejército fundó un puesto de control militar que contribuiría a la meta general de controlar el avance del comunismo en el país. En números, hacia el final de la guerra se registraron 626 masacres, 200 mil personas muertas a causa de la violencia y 45 mil desaparecidos. Según el reporte de la Comisión de Esclarecimiento Histórico (1999), el 93% de los crímenes de guerra se llegaron a cabo por el Estado. Lamentablemente, esta investigación cuenta con documentación de nueve casos de muerte, desaparición, reclutamiento forzado o violación sexual a los integrantes de las familias de las participantes.

“Muere en el conflicto, ellos tienen que huir. El [abuelo paterno] nunca quiso meterse en ningún grupo, por no meterse fue que lo... "te metés o te metés", él dijo no, entonces sino estoy mal, como que tiraron la casa, el paredón lo tiraron todo y él quedó soterrado. Como habían destruido todo, no sé cómo fue ese momento, él quedó bajo los escombros” (Participante 47, Alta Verapaz)

Las mujeres experimentaron las particularidades de la violencia también, siendo la violencia sexual una de las seis violaciones a los Derechos Humanos más comunes durante la guerra. Para la CEH (1999, p. 864) estas violaciones ocurrieron principalmente a mujeres mayas (89.39% de los reportes) de los departamentos de Huehuetenango, Quiché, Alta Verapaz, Chimaltenango y Baja Verapaz. Además, existe documentación de mujeres captivas como servidoras sexuales para soldados o agentes de las PAC, a quienes cocinaban y lavaban sus ropas. Según Green (1999) las violaciones sexuales se constituyeron como la última forma de inscribir la violencia social en los cuerpos de las mujeres. Este tipo de agresión causó graves problemas en el tejido social, incluyendo el rompimiento de lazos conyugales, vergüenza comunitaria, trauma psicoemocional a las sobrevivientes, la provocación de abortos involuntarios y el impedimento de la reproducción deseada. Además, se considera que la violencia sexual cobró un carácter sistemático dentro de las políticas de tierra arrasada del Estado, y se realizaba con total impunidad. Aún con las investigaciones pertinentes para el caso, se considera que estos ataques se encuentran subrepresentados y sin seguimiento formal. Las mujeres también fueron testigos y sobrevivientes de violencia contra otros miembros de sus familias nucleares y extendidas. En los últimos cálculos sobre el impacto del conflicto, se calcula que 80 mil mujeres quedaron viudas (*Ibíd.*). Ellas asumieron un rol económico y social dual como las nuevas cabezas de su hogar, al mismo lidiaban con los impactos

psicológicos y emocionales de su propio sufrimiento (Green, 1999, p. 32). En la práctica, algunos impactos documentados de estos hechos incluyeron la dificultad para llevar a cabo la agricultura de subsistencia en sus hogares, y una fricción comunitaria hacia las viudas dada la ayuda humanitaria dirigidas exclusivamente a ellas (*Ibíd.*).

En su misma etnografía, además, Green (1999) observa que pocas las mujeres habían recibido educación formal y ninguna había asistido a la escuela más allá de tercero primaria. Aunque existe poca información estadística sobre la escolaridad de las mujeres en los años más recuentos de la guerra, se conoce del surgimiento de algunas iniciativas de educación alternativa que estaban destinadas a ampliar la oferta de alternativas escolares. La primera de ellas, fueron los institutos por cooperativa. Nacidos en 1972, esta forma de estudiar surge y se oficializan ante la evidente necesidad de expandir el acceso a la educación secundaria y la incapacidad del Estado para atenderla. Por ello, se aprueba una ley correspondiente en la que se determina que uno de los objetivos de autorizar esta modalidad es hacer la educación accesible a través del ofrecimiento de costos bajos a los estudiantes y una subvención de las municipalidades (PNUD, 2010).

Las siguientes alternativas tienen que ver con la educación a distancia. La primera fue la fundación del Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica (IGER) en 1979. Este Instituto nació de la iniciativa de un sacerdote católico que, observando las limitaciones territoriales de los alumnos para llegar a las escuelas secundarias, buscó la forma de ofrecerlo a través de la radio. Su surgimiento está vinculado a la suspensión de los servicios de transporte público durante la década de 1980 y los inicios de 1990 durante el conflicto (Green, 1999). Para 2016 esta organización había atendido a casi 38,200 alumnos y alumnas en toda Guatemala (IGER, 2016). La modalidad se basa en la transmisión de clases radiales con sesiones en grupos de estudio en localidades específicas durante los fines de semana. Al estar avalados por el Ministerio, ofrecen diferentes certificaciones y niveles escolares. La segunda modalidad es la telesecundaria. Esta nace 1996 como parte de una iniciativa de cooperación extranjera (PNUD, 2010). La modalidad consiste en que un solo profesor imparte todas las materias asignadas a un ciclo educativo, pero utiliza materiales audiovisuales y pedagógicos para hacerlo. La información sobre el alcance y calidad de esta modalidad se encuentra desactualizada, pero se conoce que en 2004 las telesecundarias atendían a casi 31,000 estudiantes al año.

A partir de 1984, comienza una reducción de la violencia de Estado en el país. Para la entrada del primer gobierno civil, se tenía ya un desgaste relevante del ejército nacional y los movimientos armados revolucionarios, lo que causa un cambio en el régimen tradicional en Guatemala. Además, en 1985 se

daría marcha a una nueva Constitución, que continua vigente hasta hoy en día y que planearía grandes reformas en materia de democracia y participación. En este marco comienzan las negociaciones para la reconciliación por parte del Estado de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG) como los representantes del bando contrario. Esto no significa un cese total de la violencia estructural, sino una transformación de las políticas de guerra en el país que continuaría hasta inicios de la década de 1990. Por ejemplo, las tácticas de tierra arrasada serían reemplazadas por una represión más selectiva de actores puntuales.

B. Después de los Acuerdos de Paz

De la mano con las negociaciones de la paz, se crean diferentes instancias para la impulsión de acuerdos como la Comisión Nacional de Conciliación en 1989 y la Comisión para el Esclarecimiento Histórico en 1994. Las dinámicas de discusión de la Paz excluyeron casi en su totalidad a las voces de los pueblos indígenas y sus peticiones. De hecho, es de la consideración de Bastos (en Bastos *et al.*, 2013) que el movimiento indígena en Guatemala se divide entre aquellos que se distanciarían de una narrativa revolucionaria basada en la clase y otros que buscarían realzar la identidad cultural para conformar su propio movimiento.

Es desde este segundo espacio que se comienzan a canalizar muchas de las demandas hacia el Estado. Gracias a esta articulación se instaura, por ejemplo, la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala y el Consejo de Organizaciones del Pueblo Maya, desde las que luego se presentaría el documento sobre los Derechos Específicos del Pueblo Maya en 1991. Este documento plantearía que el pueblo maya, como un solo grupo cultural, requiere el reconocimiento de derechos propios que permitirían la continuidad de una entidad histórica milenaria (Cojtí en Bastos *et al.*, 2013) y propondría algunas primeras bases para el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas firmado en 1995. Este acuerdo sería un parteaguas en materia de Derechos Humanos para la población maya y abordaría los derechos culturales, civiles, políticos y sociales de este y otros grupos. Según Dary (en Bastos *et al.*, 2013, p. 135), aunque el acuerdo tuvo cierta influencia de los movimientos mayas, algunas de sus demandas no fueron atendidas. Entre ellas, fueron especialmente ignorados el tema de la tenencia de la tierra y la autonomía política.

Un elemento importante de los Acuerdos, además, fue el reconocimiento específico de los derechos de las mujeres indígenas que dieron paso a la creación de la Defensoría de la Mujer Indígena en 1999. Este se convirtió en uno de los pocos espacios del Estado en el que se promueve la contratación casi exclusiva de mujeres indígenas, para poder proceder con pertinencia sobre los servicios de asesoría legal

y acompañamiento psicoemocional a sobrevivientes de violencia. Aunque por su mandato se constituye como una institución de alto peso en la ejecución y el asesoramiento de políticas públicas, también ha tenido poca influencia en la toma de decisiones sobre la asignación presupuestaria y liderazgo político. Esto ha debilitado en gran medida la institución y su presencia en las comunidades de mujeres. También los Acuerdos permitirían que se tipificara el delito de violencia sexual con el agravante de que fuera hacia una mujer indígena y la creación de la Secretaría Presidencial de la Mujer (Asociación La Cuerda, 2011).

Si bien se dieron grandes cambios en la estructura del Estado después de la firma de los Acuerdos de Paz en 1996, algunos de ellos también estuvieron motivados por causas neoliberales y económicas que respondían a los intereses de organismos internacionales en la época y de sectores económicos tradicionales interesados en la reapertura del mercado sin regulaciones estatales (PNUD, 2010; McAllister & Nelson, 2013). Algunos de ellos, por ejemplo, la venta de las empresas públicas de telefonía, financiamiento rural y electricidad. También se dio el cierre de instituciones descentralizadas, y el recorte de funciones sociales y asistenciales, como en el caso del Ministerio de Agricultura y Ganadería, donde fueron cerradas las direcciones que atendían de forma gratuita a campesinos y agricultores. Según el Informe Nacional de Desarrollo Humano (2010, p. 89), en las ramas de salud y educación el Estado utilizó la modalidad de prestación o administración de servicios realizada por una entidad privada con financiamiento público para la ampliación de atención en el área rural. El fomento de políticas de exoneraciones, fideicomisos y traslado de funciones públicas a organismos privados ha dado como resultado que una porción importante de los ingresos del Estado, destinados para lo que se llaman bienes públicos, se trasladen a empresas, organizaciones y entidades privadas que se encuentran en el mercado (*Ibíd*, p. 89). A grandes rasgos, esto significó que, aunque la estructura del Estado llegó a ampliarse, la densidad de su presencia directa en las poblaciones rurales e indígenas no necesariamente lo hizo. Muchas de las mujeres que participaron en esta investigación nacieron en el medio de esta reestructuración y readecuación que, aunque recibió cambios con el pasar de los años, privó de algunos servicios básicos a sus comunidades.

“Es más fácil decir qué no habían [servicios públicos en mi comunidad]. El camino estaba muy mal, la escuela no estaba bien, no había maestros y era una comunidad bastante abandonada. No había una tienda grande, había mercados solo los domingos. Había tiendas, pero muy pequeñas. Eso nos ayudaba a no estar consumiendo comida chatarra, como ahora. [Mi comunidad quedaba] cuarenta minutos en bus. Tampoco había transporte, nos teníamos que ir caminando de quince

a veinte minutos a otra comunidad y alcanzar el carro que iba para el pueblo. Poco a poco fue progresando, mejoraron el camino y es más accesible” (Participante 35, Sololá)

Y aun cuando estos servicios llegaron, se concretaron gracias a la autogestión de los pobladores o bien a través de las organizaciones de líderes comunitarios como los Consejos Comunitarios de Desarrollo (COCODE) y los Consejos Municipales de Desarrollo (COMUDE), que se instaurarían en 2002 a partir de una nueva iniciativa por la descentralización del gobierno y el fomento de la participación política local; y que estuvieron principalmente conformados por hombres. Otros actores que comenzaron a aparecer en las comunidades con la apertura de los espacios de participación y los nuevos ideales de los Acuerdos de Paz fueron las Organizaciones No Gubernamentales, que ofrecían pequeñas o medianas intervenciones en relación con la prestación de servicios básicos. Esto no solo hizo de las participantes la primera generación en vivir el posconflicto en sus familias, sino también la primera generación en ver alumbrado público, infraestructura de saneamiento, tubos de agua potable, infraestructura de caminos, centros de salud y escuelas primarias en sus comunidades.

“E: ¿Y cuál era el papel de su papá?”

P: Buscar proyectos, buscar ayuda. Me contaba él que fueron a la capital con el INFOM a solicitar la luz eléctrica porque antes no había en esa comunidad, entonces, ellos empezaron a buscar maneras, a arreglar trámites para que llegara la luz eléctrica allá. También buscaron apoyo para construir la escuela, buscaron fondos para comprar otro poco de terreno para empezar a construir escuelas”

(Participante 41, Chimaltenango)



Ilustración 2: Mapa lingüístico de Guatemala.

Fuente: Proyecto de mapeo lingüístico SEPAZ & UVG (en DIGEBI, 2020).

Dado que el enfoque de este trabajo de graduación está puesto en las dinámicas de las participantes alrededor de la educación, así como la relación de este eje de su vida con el aspecto proyectivo y aspiracional, es importante conocer las condiciones del sistema de educación en Guatemala al momento del inicio de sus vidas. El estatus actual del sistema de educación es el resultado de los Acuerdos de Paz y las reformas ministeriales subsecuentes. Comprender la forma en la que estos arreglos sucedieron es relevante para este capítulo y los que vienen, por lo que se plantea un escenario histórico para entender las experiencias de las mujeres en este estudio.

Mientras el Estado de Guatemala se encontraba firmando el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas en 1995, el Ministerio de Educación se encontraba transformando el Programa Nacional de Educación Bilingüe Bicultural (PRONEBI) en la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI) (Maxwell, 2009, p. 84). Aunque podría parecer un cambio menor, significó la institucionalización de una de las iniciativas más relevantes para pueblos indígenas en materia educativa. Además, se estableció de forma permanente con asignaciones presupuestarias y de recursos más o menos estables. Antes conocida como un programa para la “castellanización” de las comunidades indígenas con las políticas indigenistas de la época, la reformulada DIGEBI planteó cuatro metas: (1) la ampliación de cobertura de atención de los niños y niñas indígenas, (2) la ampliación de la cobertura de educación bilingüe intercultural, (3) mantener un control de la calidad de dicha educación en un nivel primario, (4) y la formación de docentes y profesionales que puedan mantener las primeras metas para los veinticinco idiomas que se hablan en el país (Ilustración 2). El énfasis de la DIGEBI estuvo entonces en la primaria, y sobre este nivel se planificó el avance de los diferentes objetivos (Maxwell, 2009; Ministerio de Educación, 2016)

Sobre las bases de la DIGEBI se fundaría el Viceministerio de Educación Bilingüe e Intercultural en 2003, que trabaja para la promoción y organización de servicios educativos con pertinencia lingüística y cultural. Esta nueva iniciativa como unidad de ejecución de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) buscó alcanzar nuevos niveles educativos con programas específicos para pueblos indígenas y promover los valores de las culturas indígenas entre ladinos o mestizos. Lastimosamente, eso no se ha traducido a la realidad. Según los datos presentados por Maxwell (2009), los esfuerzos por la capacitación de los maestros a todos los niveles fueron mal diseñados o no proporcionaban información útil, las clases de las escuelas asociadas se encontraban sin suficientes materiales o libros de las materias. Además, para la reforma curricular del mismo año; muchos de los elementos de interculturalidad continuaban observándose a través de un lente meramente etnocéntrico; en el que reducían los temas mayas a un asunto folclórico y patrimonial (*Ibíd.*).

En 1995 también se creó el Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo (PRONADE) que operó hasta 2008. Este programa, gestionado en conjunto con el Banco Mundial, el Centro para el Emprendimiento Privado Internacional, y el Ministerio de Educación, permitió que las jurisdicciones independientes de padres, madres y líderes comunitarios contrataran y pagaran docentes, adquirieran materiales didácticos y proveyeran a los estudiantes con alimentación escolar (Maxwell, 2009; PNUD, 2010). Para la finalización del programa en 2008, llegó a contar con 464,972 estudiantes en 4,688 escuelas con 14,667 docentes (PNUD, 2010). En la actualidad eso representa casi un cuarto de los establecimientos educativos de primaria. El funcionamiento paralelo de las escuelas asociadas a la EBI y el desenvolvimiento exitoso del PRONADE facilitó el incremento de la cobertura nacional al nivel primario, llegando rápidamente a las metas planteadas en áreas rurales de la mayoría de los municipios en el país.

En 1995 el Congreso también aprobaría un acuerdo específico en el que se reconocería que las niñas tienen derecho a la educación, especialmente aquella que está diseñada para atender sus necesidades como mujeres. Para este propósito, se introdujeron al aula temas alrededor de la nutrición, higiene personal, bordado, cocina, planificación familiar y mantenimiento del hogar (Maxwell, 2009). Estas condiciones permitieron una expansión de la accesibilidad de la educación primaria para niñas, más o menos al mismo tiempo que algunas de las participantes de esta tesis nacían y crecían. Consistente con esta afirmación, pueden observarse el crecimiento de inscripciones a nivel primario a partir de 1995; con una excepción entre 2011 y 2019.

Finalmente, uno de los últimos cambios en el tema de educación fue la creación del Comité Nacional de Alfabetización (CONALFA) al que varias de las participantes hacen referencia en sus historias de vida. En 2001, se aprueba su creación a través del Acuerdo Gubernativo No. 137-91 con la finalidad de promover la alfabetización de la población para su “desarrollo integral” y reducir los índices de analfabetismo en el país (CONALFA, 2020). Aunque CONALFA se construye sobre las bases de otras iniciativas de Estado para reducir el analfabetismo, en la actualidad la institución ofrece dos programas subdivididos en tres etapas. Un programa de aprendizaje del español y un programa bilingüe que se ofrece en diez idiomas maya y garífuna. Ambos servicios son de carácter presencial pero acelerado en el que los estudiantes pueden obtener un certificado de estudios equivalente a 6to primaria (*Ibíd.*). Según las últimas estadísticas de resultados, en 2019 CONALFA atendió más de 130 mil estudiantes de las cuales 95 mil eran mujeres (*Ibíd.*).

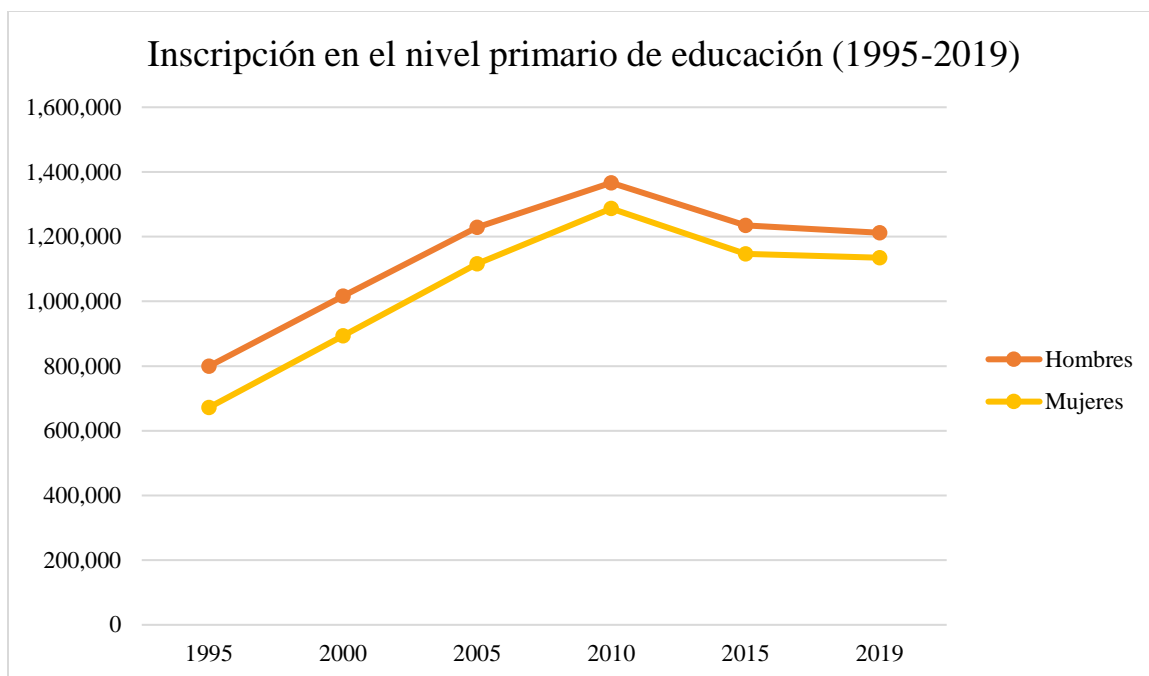


Ilustración 3: Inscripción inicial al nivel primario para niños por sexo

Fuente: Elaboración personal con base en Anuarios Estadísticos en Educación (Ministerio de Educación, 2019).

Con el panorama institucional planteado, es importante un elemento más: el contenido. El Currículo Nacional Base, o CNB, es el instrumento rector sobre el que se diseña y evalúa la adquisición de conocimientos en los diferentes niveles escolares. La reforma educativa se aprobó en 2003 como parte de las acciones subsiguientes a los Acuerdos de Paz. Según la página oficial del Ministerio de Educación, la transformación curricular responde a los movimientos de pueblos mayas que continuaban solicitando una inclusión más representativa en los diversos ejes del Estado y a hacer valer los acuerdos pactados en 1996. Por lo tanto *“la Reforma Educativa se propone satisfacer la necesidad de un futuro mejor. Esto es, lograr una sociedad pluralista, incluyente, solidaria, justa, participativa, intercultural, pluricultural, multiétnica y multilingüe. Una sociedad en la que todas las personas participen consciente y activamente en la construcción del bien común y en el mejoramiento de la calidad de vida de cada ser humano y, como consecuencia, de la de los pueblos sin discriminación alguna por razones políticas, ideológicas, étnicas, sociales, culturales, lingüísticas y de género”* (MINEDUC, 2016).

Sobre esto hacen falta algunas anotaciones. La primera es que el proceso de reforma educativa estuvo acompañado por agencias de la cooperación internacional, como USAID, GTZ y las Naciones Unidas. Hacia finales de la década de 1990 ya se había aprobado el Acuerdo Gubernativo 262-97 en el

que se creaban los mecanismos institucionales para la revisión y adaptación del modelo a través de la Comisión Paritaria Por la Reforma Educativa. Dicha Comisión, nacida en 1997, ya había comenzado a elaborar una serie de reflexiones a tres niveles sobre la formación de los seres humanos como organismos integrales e integrados (Comisión Paritaria por la Reforma Educativa, 1998).

Las conclusiones de la Comisión pueden trazarse, a partir de su reporte final, como elementos rectores del contenido del CNB. Una de las primeras es que la persona es el centro de los derechos y deberes sociales desde un punto de vista formativo (*Ibíd.*). Según la página del Ministerio de Educación al respecto, indica que el CNB “*considera al ser humano como el centro del proceso educativo. Se le concibe como un ser social, con características e identidad propias y con capacidad para transformar el mundo que le rodea, poseedor(a) de un profundo sentido de solidaridad, de comprensión y de respeto por sí mismo(a) y por los y las demás*”(Ministerio de Educación, 2016). Esta afirmación cobraría especial sentido con los proyectos de seminario de graduación, en la que los alumnos deben planificar en función de sus valores y aspiraciones un futuro posible en el marco de su comunidad; un proyecto de vida. A pesar de que este es un ejercicio artificial y en alguna medida mediado por la institucionalidad educativa, es interesante cómo se diseñó para posicionarse de manera proyectiva y aspiracional.

La siguiente tiene que ver con la familia y cómo es que en torno a los valores familiares se da la formación personal sobre valores espirituales y morales de la vida (Comisión Paritaria por la Reforma Educativa, 1998). Esta conclusión respondía al derecho de los padres y madres de familia de participar en la formación de sus hijos y tomar una postura frente a ella, derecho reconocido por la Constitución de 1985. Desde el CNB, uno de los principios rectores sobre la comprensión del humano es que se integra también por su familia y comunidad inmediata de afiliación. Es desde esta integralidad desde la que se construyen competencias para el aprendizaje.

Finalmente, una última idea rectora que es importante conocer es la concepción de la Comisión sobre “La Cultura” como una expresión de la originalidad y de la libertad de cada comunidad y pueblo, como un derecho humano (Comisión Paritaria por la Reforma Educativa, 1998). Pero más allá de eso, “la cultura” es también la base para la construcción de una nación y la identidad de afiliación a la nación. Según su reporte de conclusiones, la Comisión (1999, p. 44) entiende que “*la identidad de la nación guatemalteca, constituida por los diversos pueblos y culturas que la forman, tiene en la educación cívica y la formación democrática, unos de los pilares de la convivencia social, política e intercultural.*” La promoción de esta identidad es un elemento importante del CNB hoy en día. Luego del ejercicio para los seminarios de graduación, los estudiantes deben realizar un “proyecto de nación” en el que ponen a la

disposición del pueblo guatemalteco sus habilidades en función de una meta en común. Este ejercicio se plantea casi como un ritual de paso hacia la ciudadanía, condición para la que se ha preparado el estudiante desde sus primeros años formadores.

A partir de lo anterior concluyo que el CNB está mediado por ideas y filosofías sobre la libertad, la nación, los valores y las responsabilidades de un ciudadano ejemplar. Evidencia de ello son los discursos afiliados de otros actores en el panorama actual; las organizaciones multilaterales, las Organizaciones No Gubernamentales con base en Guatemala y los programas de educación popular, como Abriendo Oportunidades. De hecho, una de las actividades finales del programa es una recreación a menor escala del proyecto de seminario de graduación en diversificado. En los siguientes capítulos planeo ahondar sobre estas ideas, usando de base las experiencias de las participantes de este estudio y discutiendo su capacidad para el elemento proyectivo de su agencia.

Así pues, este es el escenario histórico sobre el que se construirá la discusión de resultados más adelante. Cabe mencionar, a modo de conclusión para esta subsección, que existen muchas más memorias documentadas en este estudio sobre las que se puede reconstruir una historia de país desde la mirada de algunas mujeres indígenas y ladinas que le sobrevivieron. Aunque este no es el espacio ni la autora para hacerlo, rescatar esta memoria de las entrevistas permite al lector posicionar el inicio de su vida y las condiciones históricas sobre las que se construyen sus familias y los eventos biográficos que se discutirán en los siguientes capítulos.

C. Actualidad

Parte de la elaboración de un marco contextual, es también la descripción de las circunstancias socioeconómicas de la población a la que pertenecen las participantes del estudio. Por actualidad, entiendo el contexto de las mujeres indígenas en los últimos cinco años. En gran medida estas descripciones se harán con el apoyo de datos cuantitativos, estadísticos y demográficos para pintar un recuadro sobre las condiciones de las mujeres indígenas en el país. A pesar de que Guatemala es un Estado con un gran vacío de información y de capacidades técnicas, existen algunas herramientas para hacer un esbozo oportuno sobre los indicadores que interesan en este trabajo de graduación.

Según los datos del último censo de hogares (INE & UNFPA, 2019), Guatemala tenía una población aproximada de 14 millones de personas que viven en 3.2 millones de hogares en 2018. El universo de las mujeres alcanzó los 7.6 millones para ese mismo año, es decir el 51.5% de la población

total. El censo también reportó que las mujeres tienen el 24.3% de las jefaturas en sus hogares, comparado con un 75.7% de jefaturas masculinas.

Para atender a este sector, el Estado ha elaborado algunos instrumentos políticos como la Política Nacional de Promoción y Desarrollo Integral de las Mujeres (PNPDIM) y el Plan de Equidad de Oportunidades (PEO) 2008-2023. Este documento es uno de los principales rectores de las acciones del Estado a favor de las mujeres en Guatemala. Cuenta con doce ejes prioritarios sobre los que se construyeron objetivos, metas y acciones estratégicas. Estos ejes son:

- Desarrollo económico y productivo con equidad
- Recursos naturales, tierra y vivienda
- Equidad educativa con pertinencia cultural
- Equidad en el desarrollo de salud integral con pertinencia cultural
- Erradicación de la violencia contra las mujeres
- Equidad jurídica
- Racismo y discriminación
- Equidad e identidad en el desarrollo cultural
- Equidad laboral
- Mecanismos institucionales
- Participación sociopolítica
- Identidad cultural de las mujeres Maya, Xinka y Garífuna

La institución de gobierno a cargo de la coordinación para la ejecución de esta política es la Secretaría Presidencia de la Mujer (SEPREM). Esta secretaría además ha elaborado una evaluación, un calificador presupuestario sobre gasto público sobre el avance sobre los ejes, y también es el ente coordinador con el resto de los ministerios y secretarías pertinentes. A pesar de los posibles avances que la política podría haber impulsado, aún existe una brecha notoria entre las condiciones de las mujeres indígenas y los hombres de la misma autoidentificación; o incluso con las mujeres ladinas.

Para aquellas mujeres viviendo acompañadas de una pareja, el 69.9% reporta ganar menos que su compañero, el 51% informa tener el control total de su dinero, el 45.6% tiene un manejo conjunto con su pareja y el 3% comunica que el principal tomador de decisiones sobre su dinero es el esposo o compañero (MSPAS & INE, 2017). Esta última cifra muestra un cambio en cuanto se aplica el filtro de autoidentificación, al tener las mujeres indígenas un aumento de casi dos puntos porcentuales en dicho

indicador. Además, el PNUD (2016) indica que aun si las mujeres se encuentran ocupadas, son ellas quienes trabajaban cuatro veces más que los hombres en las labores domésticas. Esto nos habla de una dinámica particular, en donde las labores de cuidado del hogar, de niños o ancianos sigue siendo principalmente asignada al sexo femenino. Como resultado, se conoce que las mujeres dedican aproximadamente 6.2 horas de su día a la elaboración de trabajo no remunerado para el cuidado de su familia (ONU Mujeres, 2019).

A grandes rasgos, las características generales de los hogares en el país reflejan las condiciones en las que viven la gran mayoría de las mujeres. Según la información en el ejercicio censal de 2018, en Guatemala únicamente el 59% de los hogares cuentan con una red de tuberías que constituye su principal fuente de agua. El resto, utiliza una red de tubería fuera del hogar (14.8%), un pozo perforado (12.2%), un chorro público (3.2%), u otros medios de acceso al servicio (10.9%). Además, el 88.14% de los hogares cuentan con servicios de alumbrado eléctrico. El 54.4% utiliza la leña y el 43.7% el gas propano como su principal combustible para la cocina; aunque casi un tercio de la población no dispone de un cuarto exclusivo para cocinar (29.3%). Las paredes de estos hogares están hechas en su mayoría por ladrillo, block, concreto (64.7%), adobe (15.3%), o madera (12.1%); sus techos de lámina metálica (68.1%), concreto (23%) o teja (5.5%); y sus pisos de torta de cemento (37.8%), tierra (26.5%) o cerámica (22.6%) (INE & UNFPA, 2019).

Las mujeres no siempre son las dueñas de estos hogares, aunque vivan en él. Según la ENSMI (MSPAS & INE, 2017), el 69.2% de las mujeres no son dueñas de una vivienda y el 85.1% no posee tierra. En el caso de las mujeres indígenas, el 64.6% reportó no poseer una vivienda y el 81.1% no poseer tierra. La sucesión del patrimonio familiar en Guatemala suele ser patrilineal, por lo que las mujeres únicamente califican como herederas en función de una serie de condiciones específicas que dependen, de cualquier forma, de una figura masculina (Castillo Huertas, 2015). Por ejemplo, que una mujer sea viuda, conviviente o esposa de un hombre. Por otro lado, las dinámicas de migración por matrimonio en el que las mujeres se trasladan a la comunidad de su esposo es una de las formas en las que se justifican arreglos de herencia de la tierra que benefician a los hombres dentro de sus familias. Aunque esta parece ser una tendencia en proceso de transformación, los datos disponibles permiten observar la existencia de esta desigualdad. Una base más completa de información que contrarreste la falta de certeza jurídica sobre la tierra en el país podría ayudar a generar más reflexiones al respecto.

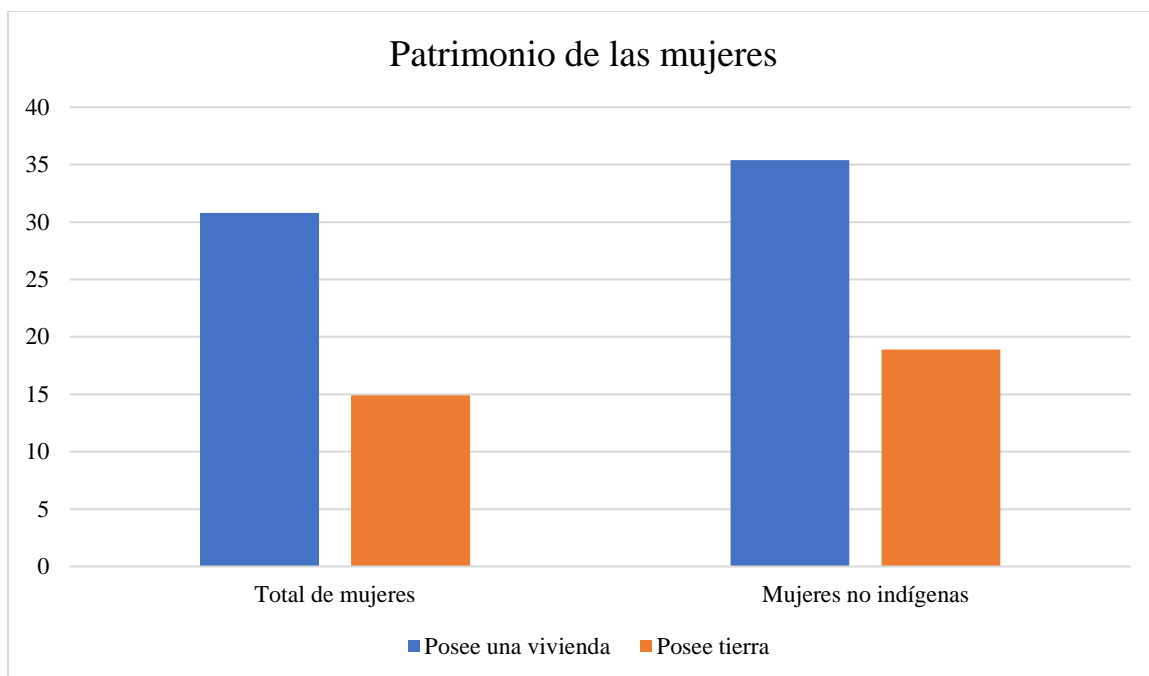


Ilustración 4: Patrimonio de las mujeres en Guatemala

Fuente: Elaboración personal con base en la ENSMI (MSPAS & INE, 2017).

Por otro lado, el censo determinó que en el país viven 6.2 millones de personas que se reconocen como pertenecientes al pueblo maya. Los departamentos con una mayor población maya son Totonicapán (98%), Sololá (96%), Alta Verapaz (93%), Quiché (89%) y Chimaltenango (78%). Además, el 46.2% de las personas viven en el área rural, que para el censo de población significa que viven en espacios con menos de dos mil personas. En el caso de algunas de las comunidades de las participantes, existe un claro proceso de urbanización. Sobre todo, de aquellas más cercanas a los centros urbanos de sus municipios o departamentos, como es el caso de Totonicapán y Sololá. Esto significó un mayor acceso a ciertos servicios de educación que mencionaré más adelante.

En el censo (INE & UNFPA, 2018) la población ocupada fue de 4,8 millones de personas. De estas, la gran minoría son mujeres (29.9%). Los hallazgos de la Encuesta de Salud Materno Infantil (MSPAS & INE, 2017) ayudan a construir un panorama desagregado según las características de las mujeres. Por ejemplo, se sabe que el 41.9% de aquellas que se autoidentifican como indígenas se encuentran ocupadas, en comparación con el 86.6% de hombres indígenas y 43.8% de mujeres no indígenas. En su mayoría, las mujeres indígenas se encargan de ventas y servicios (37.5%), trabajos manuales calificados (19.1%) o no calificados (17.7%) y agricultura (14.6%). Según la información de los 3 últimos censos, existe un aumento de la participación laboral femenina, que en 1994 era de 18.4% y

alcanzó 28.7% en 2018 lo que significa un incremento de diez puntos porcentuales en el transcurso de veinticuatro años. Al mismo tiempo, el 95.1% las mujeres indígenas no cuentan con acceso a seguridad social o privada (MSPAS & INE, 2017), indicando una clara pertenencia de esta población al sector informal.

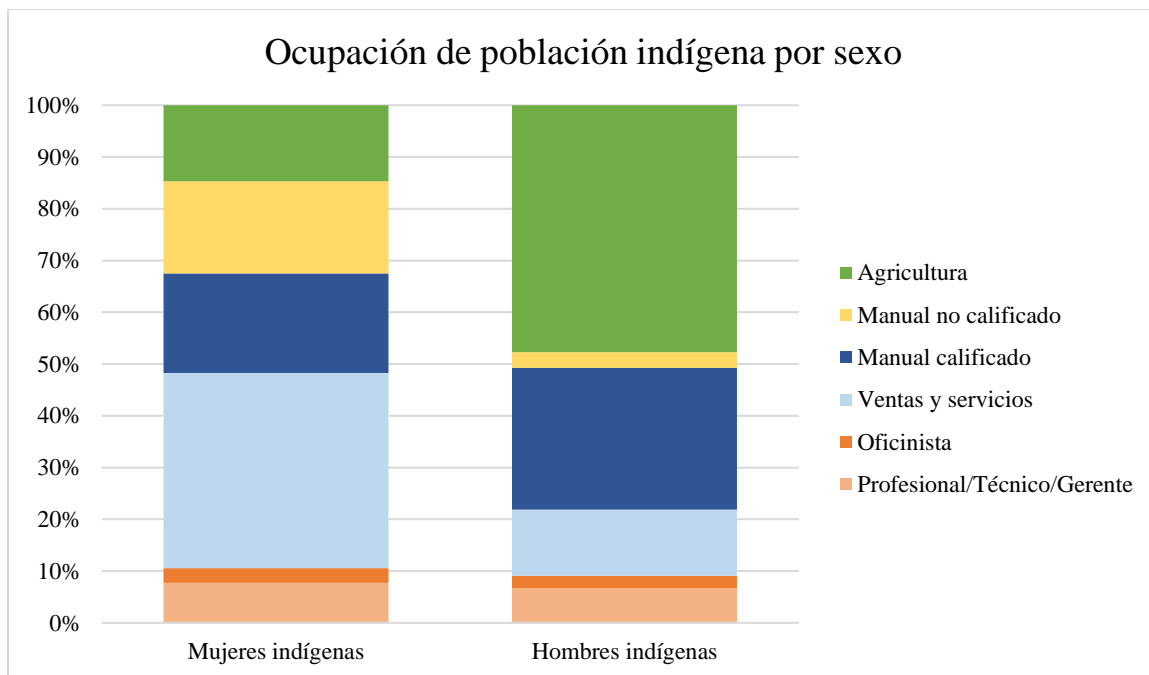


Ilustración 5: Ocupación de hombres y mujeres indígenas

Fuente: Elaboración personal con datos de la ENSMI (MSPAS & INE, 2017).

Aún con estas ocupaciones, la población indígena se encuentra con grandes precariedades en sus condiciones de vida. Según la Encuesta de Condiciones de Vida (ENCOVI), en 2014 el 79.2% de personas indígenas se encontraban viviendo en pobreza. Al comparar los niveles de pobreza con la población no indígena, se reporta que la pobreza en la población indígena era 1.7 veces mayor (INE, 2015).

Vinculado a la dimensión laboral, uno de los temas relevantes para la vida de las mujeres indígenas en los últimos años es la lucha de colectivos de artesanas y comadronas para el reconocimiento de su trabajo. Para las primeras, este reconocimiento viene en la forma de propiedad intelectual sobre los patrones de tejido ancestral. La demanda está vinculada al uso de los textiles por empresas de moda o diseño que los utilizan sin permiso (Fernandez Cervantes, 2016). Uno de los casos que impulsaron las acciones legales en la Corte de Constitucionalidad, por ejemplo, es el de la empresa de diseño de bolsas

María's Bag; una empresa de la Ciudad de Guatemala que elaboraba accesorios de vestimenta utilizando los diseños y productos de tejedoras. En el caso de las comadronas, la creación de la Asociación Nim Alaxik es sumamente importante. Sobre todo, por su trabajo en la incidencia política para el reconocimiento de la labor de las comadronas en el país. Algunas de sus acciones principales han dado como resultado la aprobación del Decreto 3-17 en el que se declara el 19 de mayo como el Día Nacional de la Comadrona y le ordena al Ministerio de Salud Pública el otorgamiento de un incentivo mensual a las mujeres que realizan esta ocupación. Sin embargo, debido a un veto presidencial, la iniciativa de ley original sobre la que ellas podrían acceder a este financiamiento se encuentra en debate en la Corte de Constitucionalidad (Icú Peren, 2017).

Respecto a la vida familiar de las mujeres en el país, la ENSMI (*Ibíd.*) indica que el 9% de las mujeres se une antes de cumplir los quince años, 36% antes de los 18 años y el 54% antes de los 20 años. La media de edad de la primera unión en mujeres indígenas es de 19.4 años. De acuerdo con los datos censales, la distribución de mujeres mayas que viven en el país se acerca a los 3.2 millones. Ellas presentan una tasa de fecundidad de 4.3 de hijos (INE & UNFPA, 2018) y la edad mediana al primer nacimiento 20.4 años (MSPAS & INE, 2017).

Además, una de cada cinco mujeres en edad reproductiva ha reportado haber tenido al menos una experiencia de violencia física, sexual o emocional en su vida. Según los datos de la ENSMI (2017), los departamentos con un mayor porcentaje de reportes son Izabal (25.2%), Escuintla (26.5%), San Marcos (23.1%) y Suchitepéquez (26.8), que se encuentran por encima de la media nacional. Los que obtuvieron menos reportes son Totonicapán (14.6%), Chimaltenango (14.7%), Quiché (15.3%), Huehuetenango (15.9%) y Petén (15.4%). A pesar de constar con los números más reducidos, en estos departamentos una de cada seis mujeres ha experimentado violencia física al menos una vez; haciendo el promedio nacional uno de los más altos en la región. En promedio 8.4% de mujeres en Guatemala ha experimentado violencia sexual y 23.7% ha experimentado violencia doméstica. Las cifras para mujeres indígenas son 5.9% y 19.4% respectivamente (*Ibíd.*).

La migración de mujeres al extranjero, usualmente vinculada a la experiencia de violencia y la falta de oportunidades laborales, ha aumentado en los últimos años (Fondo Centroamericano de Mujeres, 2019). Los destinos son normalmente los Estados Unidos o México. Algunas expectativas o experiencias vinculadas al proyecto de migrar se documentaron en el marco de esta investigación, como es el caso de la participante debajo.

“Lo difícil para mí fue cruzar a este otro lado. Nos levantaron en la mañana y nos dijeron que era momento de cruzar. Me tocó cruzar con hombres, yo era la única mujer. En la mente pasa tanto, tanto, que si me van a violar, que si me van a hacer esto, pero no. Como le digo, todo pasó porque tenía que pasar, me encontré a un muchacho, señor diría tal vez sus 25 años. Él ya tenía esposa y sus hijos que los había dejado y me dice, "voy a decir que soy tu esposo" me dijo, "vamos a decir que somos esposos y te voy a ayudar" él es de allá de Sololá también, no del municipio, pero era de Sololá el departamento y fue así como este señor, yo vivo agradecida hoy en día, porque me ayudó bastante, eran doce los otros también y ahí andaba jalándome de la mano: "vamos venite, vamos, nos dan agua comida" me decía y me apoyó bastante. Mentiría si le digo me paso algo, no me paso nada, gracias a Dios. Todo bien. Le agradezco mucho a estas dos personas que estuvieron conmigo. El detalle fue cuando se nublo el cielo y empezó a llover mucho, llovió mucho y el guía se perdió [...] y yo sentía que estábamos dando vueltas en círculo. [...] Venía un hondureño con nosotros y el hondureño ya no aguantó, delante de nosotros él cayó, cayó y yo recuerdo que le hable, yo le decía "levántese, levántese" o es por denigrar, pero yo le decía "mire yo soy mujer, voy a lograr, vamos" y él ya no aguantó, dijo "me voy a poner mi cincho" nos decía, "me voy a poner mi cincho y me voy a ahorcar, yo ya no aguanto"” (Participante 48, Nueva York).

Aunque la experiencia de la participante fue dura, logró cruzar la frontera con el apoyo de algunos de sus acompañantes. Dada la lógica detrás de migración externa sin regulación, es difícil determinar la dimensión exacta de la movilización humana hacia el norte. Según el reporte de la Organización Internacional para la Migración (en Fondo Centroamericano de Mujeres, 2019), alrededor de 250 mil mujeres han migrado en los últimos cinco años utilizando diferentes modalidades de coyotaje o caravanas de movilización masiva. La exacerbación y cierre de las políticas migratorias de los Estados Unidos también han resultado en casos de violencia mortal contra mujeres. El caso de la muerte de Claudia Patricia Gómez, una mujer Mam de San Juan Ostuncalco, fue sumamente relevante en panorama nacional y local de su comunidad. Claudia murió como consecuencia de los disparos de la policía migratoria en la frontera de Laredo, Texas. Su caso desencadenó una serie de posicionamientos políticos por la moderación de la fuerza contra migrantes irregulares y por un mejor control de la policía migratoria (*Immigration and Customs Enforcement* o ICE) en Estados Unidos.

En el tema de la educación, la expansión de la cobertura para la primaria luego de los Acuerdos de Paz fue relevante. La tasa de escolarización para el nivel fue de 77.52% para ambos sexos y 77.47% para mujeres. Sin embargo, este esfuerzo no se tradujo al nivel básico donde la tasa de escolarización fue de 42.44% para ambos sexos, y de 42.02% para mujeres (MINEDUC, 2019). Estos números nos hablan de una transición educativa rocosa al terminar la primaria, que no permite que la población en edad escolar continúe con sus estudios. Los números para el ciclo diversificado confirman que las barreras de acceso no disminuyen con el tiempo. Para 2019, la tasa de escolarización fue de 14.46% con la salvedad de ser la única que es mayor para mujeres, con un 14.84%. Las brechas generacionales también siguen siendo notables, el censo de población de 2018 (INE&UNFPA, 2019) determinó que aún 21.7% de la población se considera analfabeta, siendo el grupo etario entre 65 y más años los que reportan la mayoría de los casos.

En este contexto de grandes brechas educativas y socioeconómicas se presentan los resultados de mi tesis de licenciatura y las narraciones de las participantes sobre sus vidas. Es importante recalcar que la dimensión educativa de sus trayectorias no se encuentra desconectada de las esferas familiar, laboral y de salud que se ilustraron estadísticamente en este apartado, sino que son esferas del entorno social que se interceptan y relacionan constantemente desde su infancia. Y que eventualmente son elementos clave que determinan el inicio, condición y fin de su educación formal.

III. LA NIÑEZ Y LA VIDA PROMETIDA

Este capítulo presenta los resultados de la investigación que corresponden a la infancia de las participantes. A grandes rasgos, hago una exposición general de los datos asociados a las aspiraciones de las participantes cuando niñas, su origen, y los valores asociados al acto de estudiar como un mecanismo para la movilidad social. También presento aquella información que hace referencia al marco de condiciones educativas en la infancia, y las prácticas de agencia de las participantes en este marco. La tesis de este capítulo es que las decisiones sobre qué estudiar y por qué estudiar se encuentran en una dimensión proyectiva que, por las evaluaciones de la propia situación o bien por el conjunto de normas que interaccionan con ellas en su localidad, comienza a diseñar el camino que permeará en las participantes por el resto de su trayectoria.

A. El panorama familiar

Como describí en el capítulo anterior, las participantes forman parte de una generación que presencié y experimenté la expansión del sistema educativo en Guatemala. Esta expansión, que sucedió principalmente en el nivel primario y en áreas rurales del país, permitió que algunas de las participantes tuvieran acceso a una escuela cuando fueron niñas y se convirtieran en la primera generación de mujeres en sus familias que pueden estudiar formalmente. Algunas incluso observaron cómo se gestionaban dichos centros educativos a través de asociaciones civiles dentro de su comunidad. Según los datos recolectados por en esta investigación, las madres de las participantes fueron por algunos ciclos a la primaria o no tienen ningún año de escolaridad. Por otro lado, aunque algunos de los padres sí habían podido cursar una carrera técnica en la escuela secundaria, la mayoría habían sólo comenzado la primaria. La media de escolaridad en el caso de las madres de las participantes es, para esta investigación, de 1.9 años. En los padres, la escolaridad aumenta exactamente en un año, con 2.9 años de escolaridad. Estos datos ponen en contexto la capacidad de los padres para apoyar a las participantes con su proceso educativo; muchos de ellos no saben leer o escribir.

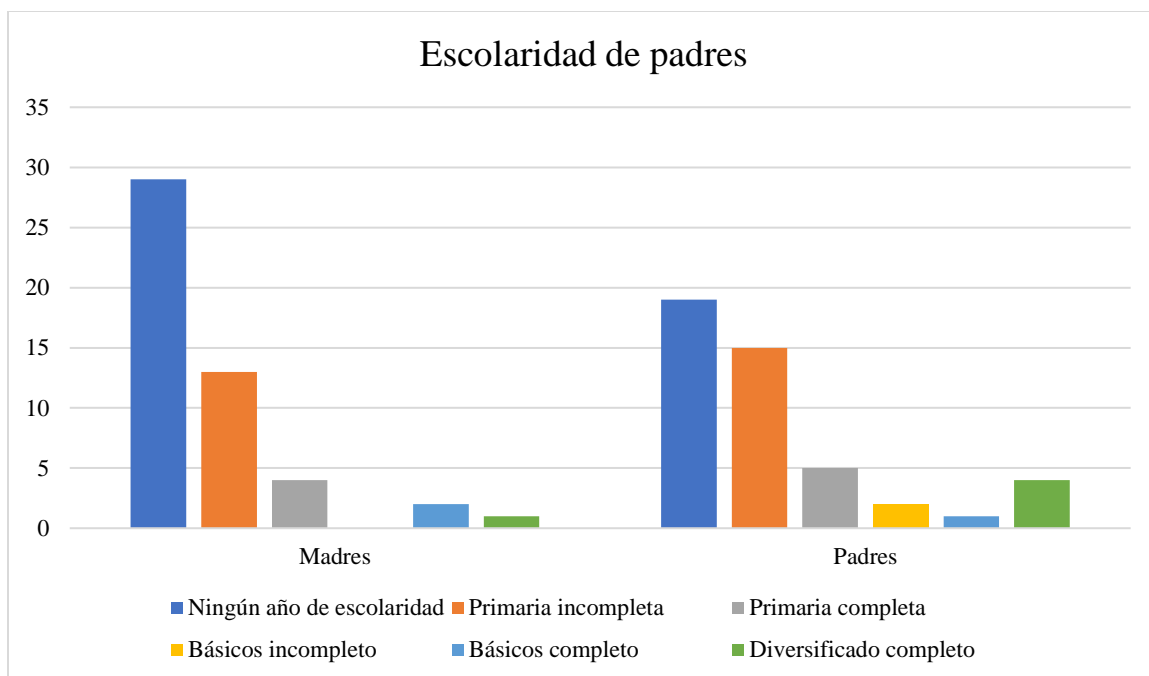


Ilustración 6: Escolaridad de los padres de las participantes

Fuente: Elaboración personal utilizando la base de datos “Trayectorias de Vida” (2019).

Pocas participantes tuvieron acceso a escuelas de preprimaria en las que recibían clases de motricidad y conocimientos básicos de colores o figuras. Se registró poca información al respecto de estas instituciones; en particular porque es un porcentaje menor de participantes que cursó este nivel, y aquellas que lo cursaron fueron inscritas a los cuatro o cinco años de edad y tienen pocos recuerdos sobre esta época. De acuerdo con los recuentos de las participantes sobre los servicios disponibles durante la niñez, se registra poca presencia de escuelas parvularias en las comunidades rurales donde vivían. De hecho, aquellas que sí estudiaron párvulos residían en los centros urbanos de sus municipios o departamentos.

De igual forma, se puede afirmar que el acceso a escuelas de educación privada estaba limitado a los centros urbanos del país. La mayoría de las participantes que vivían en las áreas rurales durante su infancia no menciona la presencia de estas instituciones, y las que lo hacen residían en las zonas urbanizadas o en áreas aledañas. Se percibe una variedad de tipos en la escolarización privada puesto que algunas escuelas formaban parte de iniciativas de organizaciones sin fines de lucro, como iglesias o cooperativas, que ofrecían servicios educativos a un menor costo para niños y niñas con poca capacidad adquisitiva. Estas mismas iniciativas en ocasiones se aliaban al sistema público para ofrecer a los alumnos una bolsa de útiles u organizar festivales deportivos en escuelas públicas.

En general, todas las participantes terminaron el nivel primario de la educación formal, pero hay variabilidad en las condiciones y edades en las que realizaron sus estudios. Como mencioné, algunas de ellas obtuvieron becas económicas proporcionadas por hermandades religiosas u organizaciones extranjeras; pero para la mayoría, la primaria se inició durante su infancia porque la presencia de la institución y el servicio público gratuito del Estado facilitó su ingreso temprano. Es decir, la presencia del servicio público hizo la diferencia entre este y otros niveles educativos. Esto porque los costos asociados a la educación eran relativamente bajos y las escuelas se encontraban en las mismas comunidades de residencia de las mujeres. Las familias solo debían aportar monetariamente o en especie para adquirir las refacciones escolares, algunos útiles como cuadernos y lápices, o quizá ropa o uniformes. Pero estos cobros solían hacerse de forma regular, lo que permitía a los padres o cuidadores prepararse económicamente para ellos. Además, al estar cerca de su hogar, las participantes podían seguir utilizando los recursos de su familia nuclear y no incurrían en gastos de movilización, alimentación, transporte u hospedaje individual.

“Como era en la primaria que estamos estudiando allí caso no pagamos mensual, solo los gastos de la refacción, pero no es cada mes solo un poquito que nos piden en la escuela. A veces mi mamá daba, como ella también teje. Entonces lo que necesitaba en la escuela sí nos puede dar, a veces también tiene que ir y salir en otras cosas para lavar la ropa de la gente y le daban como 10 quetzales y así” (Participante

36, Sololá)

Esto también permitía a algunos miembros de la familia que no tenían un trabajo constante, contribuir monetariamente a la educación de las participantes, porque no representaba grandes sumas de dinero. En el ejemplo anterior, la madre de la informante podía cubrir los gastos asociados a su refacción escolar con algunos trabajos temporales dentro de la comunidad; como venta de tejidos o el lavado de ropa. Pero en contexto, la familia de esta participante sí enfrentaba condiciones de vida precarias con las que no hubiera podido ofrecer a sus hijos una educación de no ser ofrecida gratuitamente por el Estado. De hecho, al terminar la primaria, la misma participante tuvo que comenzar a colaborar a la economía familiar.

“Mi papá, en ese entonces cuando uno trabaja ganaba como veinticinco quetzales y a veces hay y a veces no. No todas las semanas encontraba trabajo. A veces solo trabajaba tres o dos días y así, a veces no alcanzaba para los gastos. Por eso cuando cumplí doce años empecé a tejer solo un poquito y ayudaba a la familia”

(Participante 36, Sololá).

La afirmación anterior se sostiene para la mayoría de las participantes que tuvieron la presencia de este servicio educativo en sus comunidades. Existen, claro, algunas excepciones en las que las condiciones de vida de las familias tuvieron un mayor peso en el inicio de su vida laboral para poder entrar a la escuela. Dentro de los resultados de este proyecto de investigación, la edad más temprana del primer empleo para poder cubrir gastos educativos es de ocho años. Pero estos fueron casos específicos en los que un evento crucial terminó de impulsar esta acción en las mujeres. En el siguiente ejemplo, la participante comienza a trabajar para estudiar porque su padre sufre un accidente que no le permite trabajar por un periodo considerable. Más adelante discutiré a más detalle estas acciones productivas con más detalle.

“Empecé a trabajar desde los 8 años. De hecho, no salía de mi casa sino lo hacía desde ahí. En mi primer trabajo, aprendí a hacer pulseras de mostacilla. Aprendí a los 7 años y a los 8 ya me daban trabajo. A esa edad ganaba dinero, aunque fuera poquito. [...] Lo que nosotras ganábamos a los 8 años, nos alcanzaba para ir a estudiar y comprar ropa porque mi papá no podía caminar.”

(Participante 5, Sololá).

Además, la presencia de las escuelas por sí misma no fue una garantía de la calidad de la educación que recibieron. Las participantes, ahora adultas, tienen múltiples recuentos de la educación primaria siendo de pobre calidad por una u otra razón. Por ejemplo, un sistema educativo que no consideraba las diferencias culturales de enseñar en el contexto de las comunidades indígenas. Para muchas, la escuela se convirtió en el espacio en el que aprendían español, ya que en sus casas se hablaba un idioma maya. De hecho, aprender el español es una de las razones por las que se valoraba la educación formal, pero al llegar a la escuela este aprendizaje no necesariamente fue inductorio o a través de un mecanismo pertinente para ello. Los maestros hablaban español a pesar del desconocimiento de sus

alumnos, haciendo que el contenido de las clases fuera poco claro o incomprensible. Además, según su evaluación actual, estos maestros no contaban con preparación suficiente para enseñar adecuadamente o no tenían los requisitos académicos para hacerlo. En la historia de la siguiente participante se refleja una falta de oportunidades y la ausencia de un maestro que hiciera un esfuerzo por enseñar un contenido que ahora considera relevante. Desde su evaluación del pasado, los maestros hacían un trabajo pobre porque no tenían interés para ver a las alumnas “bien” en el futuro.

“Entonces de la mano, la educación en mi casa con la educación formal, pues yo pienso... también depende de cómo lo imparten también los maestros. Porque en la primaria, uno se recuerda... y sinceramente a mí me da vergüenza cuando nos dicen “mire cómo está conformado el país, cuántos departamentos tiene, qué otros países pertenecen la nuestra...” Y yo “¿de qué están hablando?” A mí me hablaron de Mesoamérica, me hablaron de Europa, yo no aprendí nada. Y yo he aprendido un montón de cuántos departamentos 22, cuántos municipios, que somos centroamericanos, que somos latinos. Entonces yo lo he estado aprendiendo gracias a mi trabajo. Uno tiene que ver la importancia de la educación. No critico negativamente, pero tiene que ver mucho cómo se han preparado los maestros y qué tanta intensidad tiene ellos con sinceridad de “yo quiero educarla porque quiero verla bien” [y no] solo que pase el mes para que le paguen. Entonces depende. Pero en el caso mío, casi yo podría decir que yo no aprendí tantas cosas en la primaria. Porque me hacen preguntas actualmente que nunca las conocí en la escuela y ahora las estoy conociendo gracias a otras oportunidades.” (Participante 8, Totonicapán).

En otros casos, las escuelas se encontraban con poco personal para atender a la demanda educativa de las comunidades y las participantes estudiaron en aulas sobrepobladas; o bien, no pudieron inscribirse. Las descripciones sobre la infraestructura en educación tampoco son muy optimistas. Aunque ahora han experimentado cambios, las participantes describen su escuela primaria como edificios hechos de madera que en ocasiones no contaban con material o herramientas de estudio, no estaban equipadas con una biblioteca de consulta para hacer las tareas, tenían goteras, o no contaban con fácil acceso por medio de un camino pavimentado. Finalmente, aunque la mayoría tuvo acceso a una escuela primaria, existieron casos en los que se retrasó el ingreso educativo de las participantes porque no había un espacio designado para la escuela en su comunidad. Estos elementos constituyen barreras al acceso a una

educación de calidad en sus primeros años escolares. Así es que el marco sobre el que estas niñas podían decidir sobre su educación era limitado; y aun así esto no significa que tuvieran opciones de calidad.

B. Un vistazo a la agencia en la niñez

Identificar las acciones que dirijan a las participantes a un proyecto de vida durante la infancia fue particularmente difícil. Primero porque dentro de la base de datos existen pocos recuentos de este tipo de experiencias para la escuela primaria. Posiblemente porque la cercanía entre la escuela y las participantes permitió una mayor concordancia entre la edad normada para estudiar y la edad de las niñas para comenzar a cursar este nivel. Esta es una afirmación que puede observarse en las tendencias de la tasa de escolarización del Ministerio de Educación (2019), especialmente para el nivel primario. La reducción de las barreras vinculadas al acceso de la escuela primaria constituyó a la niñez como un periodo en el que se concretan las aspiraciones sobre el futuro, más que las acciones de negociación sobre las que ese futuro es posible. Segundo porque la infancia es uno de los momentos en su trayectoria donde tuvieron marcos de acción más limitados dentro de sus contextos, comunidades, y familias. Al ser la infancia un momento que se considera formativo y de cuidado, sus relaciones inmediatas estaban permeadas por normas sobre lo que podían hacer o no como niñas. Esta sección se trata de exponer aquellas prácticas y negociaciones que fueron posibles a pesar de los arreglos estructurales presentes en su niñez.

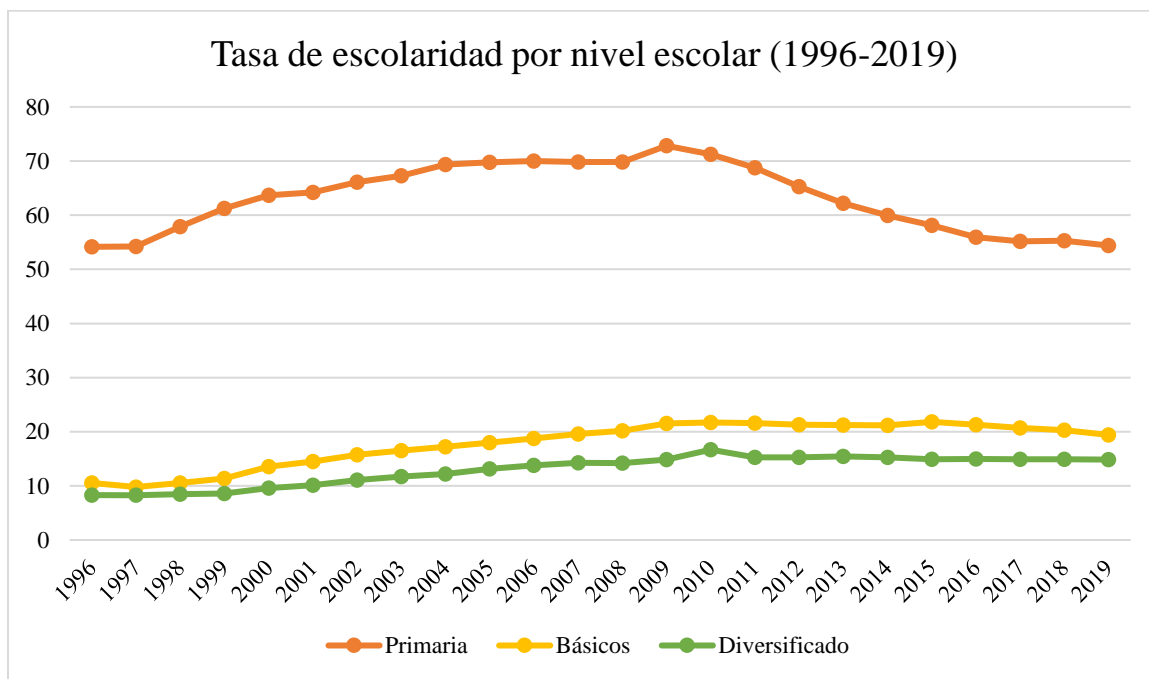


Ilustración 7: Tasa de escolaridad histórica

Fuente: Elaboración personal con base a Anuarios Estadísticos en Educación (Ministerio de Educación, 2019).

Muchas de las participantes que comenzaron a estudiar encontraron personas de apoyo en sus padres y hermanos, quienes alimentaron la idea de que estudiar en la escuela primaria o saber escribir conlleva beneficios. De esta forma, varias de las mujeres iniciaron sus estudios a la edad normada para iniciar la primaria. Esta es una narrativa que se hace de una forma lógica dentro de las historias de las participantes, que dan por sentado que el inicio del estudio sucedió porque era deseado. No existió mayor reflexión sobre cuánto de esta práctica fue una decisión autónoma y cuando de ello fue una decisión propia de sus cuidadores, algo sobre lo que es necesario profundizar con nuevas investigaciones.

Para aquellos casos donde la economía familiar no permitió que comenzaran a la edad normada, pasa una de dos cosas. La primera de ellas es que existió un atraso en su educación. De hecho, muchas de las participantes reportan haber repetido un año, abandonado la escuela por un periodo de tiempo o comenzado sus estudios a una mayor edad en su niñez o incluso en su adultez en una modalidad de educación por madurez. Para las participantes experimentando esto último, otras modalidades no dirigidas a niñas estuvieron disponibles; como educación a distancia utilizando la radio o a través de clases aceleradas. Segundo, para un menor número de participantes, la alternativa con la que enfrentaron no contar con financiamiento para sus estudios fue generar ingresos propios que permitieran mantener este proyecto durante la infancia. De hecho, el siguiente caso es de una de las participantes que tuvo que comenzar a trabajar algunos días a la semana para poder costearse el gasto diario de asistir a la escuela en sus días “libres”.

“Para mi todo es difícil. Fue difícil porque, así como te dije, por ejemplo, el lunes no voy a ir a la escuela [sino que] voy a ir a trabajar, martes voy a ir a trabajar, solo que un día vaya a pedir permiso con mi maestra. Miércoles, jueves y viernes si voy en la escuela, sábado voy a ir a trabajar otra vez. Si me dijo mi tío que domingo vamos a trabajar medio día, está bien me voy con ellos, vamos a trabajar y domingo por la tarde me pagaban. Entonces lunes voy en la escuela, martes voy en la escuela y cuándo yo no tengo dinero, miércoles, jueves y viernes voy a trabajar”

(Participante 21, Sololá).

Frente a la desigualdad y exclusión que se encontraban experimentando en sus contextos, casi un quinto de las participantes comenzó a trabajar por dinero antes de cumplir los 12 años. Usualmente estos

trabajos estaban conectados a las actividades de otros miembros de la familia extendida o vecinos, como lavar ropa o limpiar hiervas un terreno. También se registraron trabajos manuales como elaboración de pulseras o desatar hilos; tareas que podían elaborarse desde casa al mismo tiempo que estudiaban. Los recursos que se generaban podían utilizarse para costear algunas de estas necesidades educativas directamente gestionadas por ellas. En el caso de la participante anterior, este trabajo ayudó a sostener su educación y también constituyó una actividad de subsistencia con la que apoyaba a sus padres. No realizó el trabajo para mejorar sus condiciones de forma individual, sino para la supervivencia de su hogar y la continuación de su proceso educativo bajo los requerimientos mínimos de materiales y recursos. De hecho, cuando la participante asistía a la escuela, lo hacía sin las necesidades básicas de útiles y vestuario, lo que le hizo experimentar violencia y discriminación de parte de sus compañeros.

Este caso es interesante, no solo porque inicia la actividad productiva a temprana edad sino por las contradicciones que estas acciones presentan en el gran esquema de la vida. El estudio, bajo la lógica de la acumulación de dinero y capital social tradicional, mueve a la participante a generar esos recursos por sí misma y así asistir a la escuela. Pero el nivel de pobreza contra el que se enfrentaba no le permitía hacer una o la otra cosa completamente. Existió una negociación sobre el uso de tiempo con su maestra y su empleador, en la que un día de trabajo le permitía costear un día de escuela. Como consecuencia, la participante no logró acceder a la experiencia completa del estudio en la primaria porque se ausentaba todas las semanas para trabajar y cubrir los gastos asociados a la escuela; aunque ésta no se constituyó en un espacio seguro para ella.

“Me estaban molestando porque yo no tenía zapatos, no tenía ropa también, por eso hay muchos niños que me estaban criticando, me pegaban, me jalaban el pelo, por eso yo no aguanté, mejor me voy a quedar en mi casa, para qué estudiar pensé yo, hasta yo vi que ellos se salieron en sexto, "Dios mío, porque no saqué mi sexto primaria si ellos están ahí", fueron a ir a estudiar en San Marcos, así empezaron su primero básico y yo aquí. A veces que me siento un poco mal de eso, me quedo ahí llorando sola, por eso. Ahorita gracias a Dios, si terminé mi sexto de primaria, pero en CONALFA” (Participante 21, Sololá).

Los mismos compañeros la discriminaron y acosaron haciendo énfasis en sus diferencias materiales a tal punto que decidió interrumpir su estudio en quinto primaria. Esto debido a una evaluación personal, consecuencia de las experiencias de violencia que experimentó, que le hizo priorizar el trabajo

por encima de la continuación en la escuela. Durante su juventud, la participante lograría terminar el nivel primario a través de una modalidad de educación por madurez. Este tipo de contradicciones entre lo que se espera y lo que se experimenta de la educación comienzan a suceder en la infancia para algunos de los casos documentados aquí, pero no terminan en este periodo de su vida. Las participantes tuvieron que maniobrar entre la idea de que la educación es una herramienta de mejora de las condiciones de vida y la particularidad de un servicio al que solo puede accederse bajo una capacidad económica para costear los estudios que no necesariamente tenían, aún para el sistema público de educación. También tuvieron que encontrarse con la realidad de que financiar sus propios estudios no es suficiente para alcanzar sus metas. Otros elementos, como los compañeros, maestros y las responsabilidades del hogar tuvieron una influencia en la forma en la que estudiar. En el siguiente ejemplo, la participante negoció con la carga de cuidados y tareas domésticas para poder estudiar y cumplir con las solicitudes de apoyo de su madre que se encontraba enferma.

P: Yo iba a la escuela en la mañana y tenía que hacer el desayuno y todo. Luego iba a la escuela, y a la hora de receso, a las 10, los maestros no me daban permiso [de salir] pero yo tenía que salir a escondidas a tortear para darles de comer a mis hermanitas. A las 10 venía yo a tortear, a las 10.30 iba de regreso otra vez a la escuela. Estábamos ahí, venía otra vez a almorzar yo. Si había ropa, ir a lavar y si no, tal vez jugar un ratito con ellas. Siempre jugábamos. Desde niñas teníamos eso en mente de ser maestras, jugábamos a dar clases, digamos. Y también jugábamos tonteras, digo yo, de matrimonios y todo. Me recuerdo que arreglamos unos costales y nos los poníamos en la cabeza como mirábamos lo que hacían en la iglesia.

E: ¿Qué decía la maestra?

P: Los maestros no querían que uno saliera, pero yo tenía que buscar una salida. Pasar agachada así por un lado y así a escondidas, debajo del alambrado tenía que pasar, porque a ley tenía que venir a tortear, no había escapatoria, tenía que venir. [Mi mamá] se quedaba ella enferma. Mi mamá a veces me decía, “hoy no vengas, hoy voy a hacer yo” pero era de vez en cuando” (Participante 03, Petén).

Aunque esta participante tuvo el apoyo económico y moral de sus padres para estudiar, manejó las responsabilidades de cuidar a sus hermanas y realizar actividades de aseo del hogar. En buena medida, se ocupó de estas labores por ser la hermana mayor de la familia y, aunque tenía siete años al inicio de

esta dinámica, encontró una forma para poder cumplir con ambas cosas: estudiar y ocuparse de las tareas del hogar. Este es un caso interesante, dada esa dimensión de complejidad a la que se enfrentó la participante a una temprana edad y la forma en la que decidió hacerle frente. Mientras las participantes crecen, otros casos similares en los que el espacio de negociación y acción se expande se documentan en esta investigación.

C. Aspiraciones e inspiraciones en la niñez

Las aspiraciones de la infancia se discuten poco en la antropología. En alguna medida son un elemento de la vida que tiende a pasarse por alto, junto con otros que se construyen sobre el futuro. En este sentido, el estudio sobre el que se basa este texto buscó hacer varias preguntas sobre cómo se observaba el futuro en la niñez de las participantes, ahora a la luz de su reflexión sobre el pasado. La pregunta que les hicimos fue “¿qué quería llegar a ser cuando era niña?” y prácticamente todas las respuestas nos refirieron a la formación sobre una ocupación.

Los resultados arrojaron una gran diversidad de aspiraciones, que incluyeron ser maestras, enfermeras, abogadas, secretarias. Algunas también aspiraban a puestos de liderazgo político como la presidencia o la alcaldía, aunque erróneamente se consideraban carreras de diversificado en la que automáticamente se asumía el puesto luego de graduarse. Algunas solo querían seguir estudiando sin una ocupación definida. Otras querían casarse y formar una familia. Estas aspiraciones se conformaron de diferentes formas o maneras. En su adultez, las participantes pueden hablar de lo que pensaban que sería el futuro y observar cómo sus expectativas se convertían en una u otra realidad. Esto, no solo les permitió explicar lo que ellas creen que influyó más en la forma en la que se desarrolló el presente sino también sus reflexiones sobre qué inspiró ese sueño.

Las mujeres en este estudio reconocen que la aspiración surge de su observación sobre las ocupaciones que incrementan su capital social o les posicionan positivamente en el mercado laboral. Haciéndoles, por ejemplo, acreedoras de una mayor ganancia, un mayor acceso a oportunidades o mayor reconocimiento por su labor a nivel comunitario. Esto lo reconocen tras observar a personas que tuvieron acceso a esta movilidad y calcular lo que podría sucederles si siguieran ese mismo camino. No es extraño que 28 de las 48 participantes indicaran que querían convertirse en maestras al crecer, cuando es uno de los referentes más tempranos de profesionalización femenina en sus comunidades. Si bien es cierto que algunas identifican un interés personal por enseñar o trabajar con niños, para otras el magisterio significa tener la certeza de un puesto laboral al terminar sus estudios de secundaria.

“Como era conocida la profesión de maestra, yo decía que eso quería ser. Que quería enseñar a los niños a leer [...]. Cuando era niña, en mi comunidad había como dos maestros. Como sabía que ganaban dinero, yo decía que de grande quería ser maestra” (Participante 05, Sololá).

En el extracto anterior, por ejemplo, la participante afirma que cuando era niña conocía las ganancias de los maestros en su comunidad y esa es una de las razones por las que aspiraba a dicha carrera. Esta es una narrativa que se repite para otras participantes, que observan el trabajo de sus maestras y lo toman para hablar de su propio futuro deseado. Pero este futuro es un mecanismo de transformación de la vida personal, en el sentido de que los proyectos de profesionalización buscan ejercer un cambio en las condiciones de vida que observaban en su infancia. Además, este sueño podría ampliarles su espacio de decisión y otorgarles cierto reconocimiento dentro de sus familias. En esta línea, las mismas participantes explicaron que la aspiración para alcanzar una ocupación que permite la movilidad social y el reconocimiento comunitario surge de su evaluación de la condición de sus comunidades o familias.

“Entonces siempre me gustó, no sé por qué, no sé, me ayuda ayudar, como que ver, qué podemos hacer por nuestra gente, miraba yo que en nuestro pueblo en serio, cuando alguien se enfermaba y necesitaba una vacuna, una inyección se tenía que ir al centro de salud [en otra comunidad. Cuando yo salí, al año después que recibí mi diploma, la gente me empezó a buscar. La gente me buscaba, “que poneme un suero, que poneme una inyección”, mi primer cliente fue mi mamá, mi mamá siempre ella se enfermaba, necesitaba sus inyecciones y como que eso era lo que hacía pues, me gustó- De hecho, me gustó, la gente me buscaba” (Participante 48, Nueva York).

Estas condiciones se encontraban atravesadas por carencias materiales. Las participantes a muy temprana edad se dan cuenta de que no cuentan con algunos servicios básicos de salud o educación y los reconocen como necesidades colectivas de su comunidad. En su niñez vivían la pobreza, la preocupación de las emergencias en salud que no podían resolverse fácilmente, y la necesidad de comenzar a trabajar para poder apoyarse. En respuesta elaboraban producciones imaginativas en las que ellas eran capaces de responder a esas necesidades desde una posición ideal. La desigualdad material es una fuerza que puede verse repetida en los discursos de las participantes una y otra vez; y es bajo la realidad enmarcada por ella

que muchas de las mujeres elaboraron sus planes, sueños y ejercieron su agencia; es decir, los caminos que les dirigieran a esos sueños.

Ahora bien, la pregunta entonces es ¿por qué estudiar? Como parte de los resultados de investigación, se documentaron las opiniones de las participantes sobre la importancia de la educación y su perspectiva sobre las opiniones de sus padres. Entre ellos, una clase de valoración resalta: aquellos que observaban la educación como una vía para lograr algo más. Esta es claramente la lógica detrás de las discusiones en los párrafos anteriores, pero se hace aún más explícita.

Una de las respuestas es que hay que educarse, no solo para llegar a una ocupación o profesión deseada, sino para que esa ocupación sea recompensada monetariamente. Conseguir trabajo es algo que permitiría a las participantes mejorar sus condiciones de vida y obtener algún tipo de movilidad. De hecho, 37 de las 48 participantes mencionaron la posibilidad de encontrar trabajo como el valor detrás de estudiar. En la siguiente cita, por ejemplo, la participante analiza en retrospectiva que el objetivo que persigue es mejorar la clase de oportunidades a las que tiene acceso para así transformar su situación.

“[Lo que una quiere es] mejorar las condiciones de vida. Si no hubiera estudiado, saber en dónde estuviera. Con el estudio se le presentan mejores oportunidades a uno. Sin estudios, son trabajos mal pagados” (Participante 31, Petén).

Pero el trabajo remunerado no es lo único a lo que las participantes se refieren, cuando hablan de la educación para la transformación de las condiciones de vida también se refieren a la adquisición del conocimiento se pensó bajo la misma lógica utilitarista. Es decir, la adquisición de habilidades y conocimientos prácticos como una herramienta para la transformación de la realidad o la prevención de experiencias de discriminación. Así pues, no se refirieron a las ideas del aprendizaje como un proceso de formación personal, sino como una forma de distanciamiento de las circunstancias propias o de sus padres. Por ejemplo, estudiar para aprender el idioma español es, en las propias palabras de una de las participantes, una forma de no ser engañada. Tener ese conocimiento también es saber cómo defenderse en el caso de que se ejerza violencia sobre ella. En el caso de la participante número 27, la educación adquiere valor en tanto que le permite ser una persona que puede acudir a las leyes o instituciones protectoras cuando se amenacen sus derechos.

“Sí. Y que tal vez no llega a ser tan vulnerable o una persona maltratada, porque uno con estudio ya tiene presente eso de “yo tengo mis derechos, yo tengo mis obligaciones, a mí nadie me tiene que maltratar, nadie me tiene que pegar. Y si me pegan, hay leyes que me respaldan” entonces yo creo que eso es muy importante y yo creo que mis papás siempre lo han tomado en cuenta. [...] Y es lo que decía mi mamá “si en algún momento a mí me hubieran hecho algo en el pasado, yo no tendría a quién decirle porque yo no sé” entonces es lo que ella también dice. Que aparte que te da oportunidades, también te abren otra puerta a saber que tengo mis derechos, tengo mis obligaciones, y no dejo que alguien me maltrate” (Participante 27, Tonicapán)

Pero además la participante añade este último punto de comparación con su madre. Esta también fue una narrativa que se repitió entre otras participantes que buscaban distanciarse a través del estudio de la situación de sus padres o de otros referentes en la comunidad. Esto implica una evaluación de la condición de vulnerabilidad económica y social de esos otros a los que se refieren, incluyendo a su propia familia. En lo personal, lo encuentro un punto importante en la construcción de las aspiraciones durante la infancia que no siempre se señala lo suficiente. Las participantes en este estudio tienen una comprensión de su situación en un marco de desigualdad claro y que no desean ser como sus padres. Comprenden que aprender el idioma español era valioso en un país en el que los trabajos no se otorgan a personas que no lo hablan. Comprenden que la acumulación de recursos económicos era lo que podía garantizarles un mejor futuro. Y así imaginan su futuro e idean sus deseos y sueños por estudiar. A esto, ellas también le llaman “ser alguien en la vida”. Mi interpretación con base en los datos recogidos es que ser alguien es no reproducir la realidad de sus familias o comunidades en la pobreza. También es romper con el ciclo de sufrimiento que esta genera en sus vidas personal, es sobrevivir sin dolor.

Claro que el análisis de estas aspiraciones de forma retrospectiva tiene limitaciones. Primero porque es una reflexión del pasado basado en el presente; luego de haber ya cursado diferentes grados escolares y procesos formativos como el de Abriendo Oportunidades que utilizan términos similares para referirse a la educación. Por otro lado, desde temprano en sus vidas las familias de las participantes habían adoptado discursos similares en los que se reforzaba la idea de que un distanciamiento de la situación de los padres, hermanos o abuelos era ideal. Y, además, que esta movilidad social podía adquirirse a través de la educación. Este es un hallazgo consistente con otros estudios (Benavides *et al.*, 2006; Cordova & Aguayo Tello, 2017; Langenkamp, 2019) sobre las expectativas parentales de una mejora generacional a través de las experiencias de sus hijos; y en el marco de la toma de decisiones vale

la pena profundizar en qué medida fueron ellos influyeron las prácticas agenciales de las participantes. El siguiente extracto de una participante se refiere a esta idea de ser “alguien” que, no solo se distancia del sufrimiento percibido de su padre, sino que además cuenta con suficiente capacidad adquisitiva para vivir libremente. En este sentido, ser alguien en la vida también podría ser una persona que toma decisiones con un marco más amplio de capacidades. Quizá como algo que permite ejercer la agencia.

“Es por el mensaje que nos daban nuestros padres que no quería que sufriéramos como ellos. Veíamos la necesidad, de ser alguien en la vida, uno anhela tener sus cosas, tener dinero, valerse por uno mismo. Para que mis hijos no sufran”

(Participante 35, Sololá).

Las aspiraciones pueden verse como algo que funciona en la cotidianidad de las relaciones sociales entre agentes, su entorno, las normas y dinámicas de la localidad (Ortner, 2006). Al mismo tiempo, las transformaciones o reproducciones de estas normas pueden ser influenciadas por los proyectos aspiracionales de los actores en el contexto en una relación dialéctica, donde no existe poder absoluto sobre las prácticas de las participantes. Los proyectos de vida documentados para esta investigación dan un vistazo a las formas y caminos que se planteaban las participantes para transformar su futuro o reproducir su presente.

Algunas de las informantes reconocieron que sus aspiraciones durante la niñez estuvieron permeadas por normas sociales asignadas a su género. En ocasiones estas normas fueron socializadas a través de miembros cercanos de su familia que les hablaban de aquello que se esperaba de su vida como mujeres indígenas. Es decir, que sus aspiraciones fueron influenciadas por las expectativas que sus padres, madres, o abuelos tenían sobre ellas. En la siguiente cita, por ejemplo, la participante reflexiona sobre lo que pensaba que era su proyecto de vida cuando era niña y reflexiona sobre el efecto que estas ideas tuvieron en su hermana. Las mismas normas que se “impusieron” sobre ella luego terminan siendo las causas de un matrimonio no deseado.

“Cuando era niña a veces uno le meten en la cabeza “tú eres niña, tienes que aprender a cocinar. Tienes que formar una familia”. De niña pensaba a veces en un día casarme, no pensaba en estudiar, pero ya cuando entré a la escuela, ya las cosas cambiaron ya cuando estaba en básicos decía ser enfermera. De ahí ya pensaba que quería ser. Pero de niña yo pensaba en casarme y cositas así, eso era lo que pensaba

porque eso era lo que decían que nomás uno crece irse con marido. Porque eso es lo que cuenta mi hermana, porque a ella la obligaron, porque ella no quería casarse todavía. Porque incluso ella cuenta que como a los 14 años le empezaron a llegar a pedirla, pero ella no quería, no quería, hasta que por fin la ayudaron a los 17 años, la juntaron, la obligaron” (Participante 30, Petén).

Otras participantes también identificaron un sesgo hacia un deseo durante la infancia, que se orientaba a un futuro asociado tradicionalmente a los roles de las mujeres en el hogar. Querían ser madres, casarse o convertirse en cocineras. La misma discusión puede hacerse para algunos de los proyectos de profesionalización; por ejemplo, aquellos que se construyeron a partir de la consideración de que las mujeres son mejores para practicar los cuidados a menores o enfermos; que se transformaron en deseos por convertirse en maestras o enfermeras. Considero que es un punto importante en el que se debe ahondar en futuras investigaciones con mayor profundidad, ya que puede dar mayor luz a los procesos de reflexión sobre esas inspiraciones e influencias.

Cabe mencionar que un número menor de participantes respondieron no haber tenido aspiraciones durante la infancia. Este punto se relaciona con las discusiones de Appadurai (2004) sobre la capacidad para aspirar. La siguiente cita es una muestra de lo que sucede cuando una participante, desde una corta edad, comprende que no existen alternativas reales para ejercer sus sueños por lo tanto no los define.

“Nunca pensé, nunca pasó por mi mente “quiero hacer esto” porque nunca tuve la oportunidad de estudiar, puede ser que nunca pensé en un sueño, de que lo voy a lograr, porque mi mamá me decía que sólo era sexto y nunca me llamó la atención seguir adelante, si me hubieran hablado de otros sueños tal vez así hubiera soñado y que pudiera ser que un día lo iba a lograr, pero en mi caso nunca”

(Participante 29, Totonicapán).

Sobre esto, el autor (Appadurai, 2004, 2013) habla de la necesidad de ver la aspiración como una capacidad social y colectiva que se construye a partir de un set de condiciones y normas, y sin la cual el empoderamiento no tiene sentido. Es decir, la aspiración se encuentra vinculada a la agencia, porque aspirar también es diseñar caminos posibles hacia un fin. En esta investigación, lo que se documenta nos habla de que la construcción de esta aspiración puede verse truncada por el marco de exclusión y desigualdad al que se enfrentaron algunas de las participantes. Es decir, las niñas enfrentaron un

panorama de acciones y condiciones tan limitado que no permitió que imaginaran sobre su propio futuro. Esto es a lo que Appadurai se refiere cuando se habla de una capacidad social y colectiva, porque se construye a partir de una estructura o sistema en un contexto en específico. Este punto es importante, porque significa que los arreglos sociales con los que estas participantes se encontraban interactuando en su localidad no permitió que tuvieran aspiraciones para su futuro. Al mismo tiempo estos conformaron una estructura con la que había que negociar, que estaba principalmente permeado por el acceso a recursos materiales y económicos de sus familias. En la cita anterior, la participante también se refiere a otra dimensión de esta capacidad: la falta de referentes sobre lo que era posible para ella. En concordancia con las discusiones de las demás, esto también nos muestra la importancia de estos actores en el campo social de las niñas que sirven como figuras a través de las que se canalizan sus aspiraciones.

Para terminar este tema, debo decir que el elemento aspiracional es sumamente rico para discusión en la infancia. Mi percepción es que esto sucede porque es un momento de expectativa individual y familiar sobre lo que puede ser posible o no para las participantes; que son una generación nueva con la posibilidad de influir o potenciar un cambio en sus condiciones de vida. En alguna medida, las aspiraciones de movilidad social se mantienen a lo largo de sus trayectorias, pero bajo otros lentes de posibilidad. Estas memorias sobre su infancia no solo son una herramienta única del pasado sino también sirven para la formación y negociación del futuro (Appadurai, 2013). Así es que la niñez se constituye como el periodo de la vida de las participantes donde existió una mayor expansión aspiracional, en contraste con otros momentos. Por otro lado, las dinámicas agenciales se concretan y expanden durante su adolescencia y adultez.

D. Juego y aspiración

A la luz de los datos me parece importante mencionar que la pregunta sobre las aspiraciones también hizo referencia a la imaginación de las niñas. En ocasiones estas aspiraciones recreaban escenarios y dinámicas que pensaban que debían alcanzar. Pero en ese contexto, la imaginación que permitió el juego aspiracional forma parte de un recurso en los procesos y proyectos sociales de cálculo, estrategia e improvisación cotidiana (Appadurai, 2013; Bourdieu, 1977). Esta improvisación no solo les permitió soñar, sino que les permitió trazar los mapas con los cuáles se llega a ese sueño o proyecto, es decir, idear prácticas agenciales.

Dentro de los resultados para este trabajo de graduación es imposible ignorar la vinculación que las participantes hacen entre sus aspiraciones y el juego en la infancia. De hecho, es una de las referencias que estas mujeres tienen para recordar qué querían llegar a ser cuando se convirtieran en adultas. Dentro

de la antropología existe poca producción teórica sobre el juego, y esta producción se hace especialmente escasa para la teoría de la práctica y los estudios sobre agencia. Pero aun dentro de lo que existe, dos ideas son las que más resuenan. La primera que observa el juego como un tiempo de no-trabajo y la segunda que lo observa como una actividad de representación de la vida social (Malaby, 2009; Sawyer, 2002; Schwartzman, 1978). Si bien los resultados de este trabajo de graduación tienen el potencial para ser analizados usando estas perspectivas, son útiles para comprender por qué las considero una práctica y no solo una dramatización en un espacio de tiempo desocupado. Existe literatura sobre los estudios de la infancia y juventud que concibe que las niñas ejecutan su propia agencia social y política; y no son únicamente actoras pasivas frente a la cultura adulta (James en Qvortrup *et al.*, 2009; Sawyer, 2002). Es bajo esta afirmación que es útil observar el juego, porque se entiende que es parte del sistema de normas específicas de la niñez y que la imaginación que los permite también funciona como una forma de interpretar el sistema en el que se encuentran. Pero no solo se interpreta, sino que se adoptan elementos de sus metas personales deseadas y las reinventan o reproducen mediante el juego. Así pues, se puede comprender que el juego es una influencia “bidireccional” en el que las niñas construyen su propio sistema ordenado de roles reinterpretando los modelos sociales que les dan los adultos (Jenkins en Sawyer, 2002, p. 161). Bajo esta mirada, las participantes observaron y reprodujeron normas y prácticas sociales asociadas a las ocupaciones que aspiraban por una u otra razón.

Mi papá siempre me dijo, no sé ni porque me lo decía, “algún día vas a ser maestra” y yo le decía, “Papá yo te voy a demostrar que yo nunca voy a ser maestra. Yo no voy a ser maestra”. A mí me nació la idea de ser enfermera, cuando mi mamá se me enfermó [...]. Yo me acuerdo de que la fui a encontrar helada en la cama, y yo le decía “mamá, despertate”, yo le gritaba llorando, mi mamá no reaccionaba, entonces yo no sabía ni que hacer [...]. Yo dije, “señor, si mi mamá vive, yo quiero ser una enfermera, que nazca eso de mí, porque yo no quiero ver morir a mi mamá, yo quiero ser alguien, que por lo menos levantarle las manos, no sé qué hacer”, entonces fue de ahí que a mí me empezó a gustar, me gustaba pinchar las naranjas con agujas, yo decía pinchar, entonces de ahí fue que ya empecé a tomar la formalidad de ser una enfermera en la vida y de ahí fue que me gustó y llegaba a las jornadas de vacunación, me gustaba ir a ver, aunque al principio, me asustaba cuando vacunaban a los niños, “no quiero ver” decía yo, me daba miedo, pero ya hoy [me gusta]” (Participante 47, Alta Verapaz).

En el caso anterior, el juego se convirtió en una forma para retar las expectativas del padre de la participante sobre el futuro de su hija y responder al sufrimiento de su madre. Eventualmente, este ejercicio imaginativo permitió que la participante construyera estrategias para llegar a su meta final de profesionalización. Por ejemplo, convenció a su madre de que quería acompañarla a las jornadas de vacunación de sus hermanos menores y luego reprodujo lo observado jugando a inyectar algunas frutas y verduras a las que tenía acceso. Esta investigación documentó algunos recuentos sobre las negociaciones aspiracionales de las participantes frente a las normas que se socializaban en sus hogares o comunidades durante la infancia. Además, estas normas también permeaban los ejercicios de juego y tiempo libre en la escuela o en el hogar. Las negociaciones posibles se hacían en la forma de un reto directo a los padres, como en el caso anterior, o bien a través de la búsqueda de apoyo con pares para sostener el proyecto aspiracional.

“Y también cuando era niña siempre quería ser una futbolista, pero a veces lloraba “¿por qué no soy hombre y no puedo jugar?” Porque siempre decía que sólo los hombres pueden jugar, pero las mujeres no. Pero después de que empezamos a jugar y tuvimos equipo, digo que no sólo los hombres pueden jugar, yo también y mi sueño era ser como ahora los hombres de la liga nacional y todo eso, ese era mi sueño si yo fuera hombre, decía antes. Pero igual jugamos, hasta ahora jugamos”

(Participante 16, Alta Verapaz).

Por supuesto, en el caso anterior la negación del deseo de la participante por jugar está asociado a la idea de que el fútbol es un deporte puramente masculino. Cuando la participante era niña se le hizo especialmente difícil lidiar con esa frustración por no poder jugar, a tal punto que no le permite proyectar su deseo como un proyecto de vida. Sí, estaba realmente limitada por las normas escolares sobre el género que dictaminaban lo que podía o no podía jugar, pero más adelante encontraría un interés compartido con otras compañeras de clase y juntas propondrían un equipo independiente de los hombres para poder concursar en torneos y competencias.



Ilustración 8: Niñas jugando en la escuela

Fuente: fotografía personal (2019)

Como una reflexión final para este capítulo, vale la pena mencionar que la negociación de aspiraciones no es algo específico de momentos extraordinarios. Las prácticas agenciales recién expuestas se llevaron a cabo en diferentes ejes de la vida que eventualmente repercutieron en la capacidad que las participantes tuvieron para aspirar o estudiar. Y estas acciones, además, fueron cotidianas y contenidas en el día a día de las participantes, así es también como se relatan. El futuro es un elemento de rutina en la práctica y pensamiento de las sociedades. Cuando la atención vuelve a ponerse en la forma en la que las prácticas de las actoras sociales transforman o reproducen normas, podemos también observar la forma en la que negocian su futuro. Para las niñas participantes estas prácticas fueron tan simples como comenzar a estudiar sin apoyo de sus padres, quienes no sabían leer o escribir. Esto constituyó por sí mismo un salto generacional en las capacidades de sus familias. También salieron a jugar fútbol con sus amigas durante las clases de deporte, usando su grupo de apoyo inmediato para resolver una de las barreras impuestas por las normas de género dentro de la escuela. Otras salieron a trabajar para poner mantener los costos asociados a su educación, una práctica normalizada para el contexto en el que se encontraban viviendo. Estas acciones estaban dirigidas a una construcción del futuro en el que enmarcaron “la buena vida” dentro de las estructuras dadas.

Lo cierto es que esta estructura, normas y prácticas sufrieron transformaciones. Las niñas no se quedaron niñas todo el tiempo, crecieron para convertirse en adolescentes enmarcadas por una serie diferente de arreglos sociales. En el siguiente capítulo, planeo retomar las discusiones sobre la agencia, la estructura con la que interactuaron y las aspiraciones que surgieron con el pasar de los años.

IV. SER ADOLESCENTES Y NEGOCIAR EL DESEO DE ESTUDIAR

Comenzando con los estudios de Margaret Mead (1939) sobre las jóvenes en Samoa, la adolescencia ha sido un momento de la vida que ha interesado a varios antropólogos y antropólogas por constituirse como un espacio de tiempo liminal entre la adultez y la infancia. Pero también se comprende que es un periodo en la vida que está culturalmente construido, con asignaciones normativas específicas a los contextos y prácticas asociadas a la edad de las personas (Durham, 2008; Filigrana Barrios, 2008; Lesko, 1992). Los estudios de desarrollo también se han interesado en esta etapa, especialmente en los últimos años y con la incorporación del concepto en los acuerdos globales sobre Derechos Humanos. Desde esta perspectiva se entiende que muchas de las decisiones críticas que influyen en las condiciones de vida de las personas al crecer suceden en este periodo, incluyendo casarse, estudiar, tener relaciones sexoafectivas, etc. En esta tesis entiendo la adolescencia como la etapa constituida entre los 13 y 17 años, edades definidas por el Population Council² para la implementación de programas centrados en niñas-adolescentes. Aunque en este capítulo presento los resultados específicos para estos años en la vida de las participantes, también hago una discusión sobre lo que normalmente se asocia con esta etapa frente a las disonancias y contradicciones en el campo social de las mujeres que se involucraron en el proyecto de investigación.

A. Los retos de la escuela secundaria

En esta sección planeo hacer una descripción de las formas que tomó la estructura de normas, condiciones y roles en la adolescencia de las participantes, específicamente aquellas que se tradujeron al ámbito educativo. En el capítulo sobre la infancia, presenté que las participantes asistieron a la escuela primaria en un contexto de expansión de las instituciones educativas de este nivel en las áreas rurales e indígenas del país. Esto les permitió recibir estudios completa o parcialmente financiados por el Estado, a los que no hubieran podido tener acceso con tanta facilidad bajo otros arreglos.

Antes de 2008, previo la reforma educativa del gobierno de Álvaro Colom (Paz Lemus, 2019, p. 93), la educación secundaria no era gratuita. Sin embargo, este cambio en la política pública no significó un cambio en las percepciones de los arreglos materiales de este nivel en las zonas más relegadas por el Estado. Las adolescentes que cursaron el nivel básico o diversificado previo a la reforma del presidente Colom encontraron condiciones similares de infraestructura, que aquellas que estudiaron luego de 2008; es decir, asistieron a escuelas secundarias centralizadas en los centros urbanos municipales o departamentales, encontraron menos sedes para atender a la demanda educativa de la población, y

²Definido por la caja de herramientas para programas centrados en niñas It's All in One Curriculum (Grupo Internacional de Currículo en Sexualidad y VIH, 2011).

hallaron que los materiales o el equipo para atender a su grupo etario en institutos públicos era insuficiente.

La falta de infraestructura pública supuso una serie de barreras que las participantes tendrían que afrontar para continuar con sus estudios. Por mucho, el mayor reto al que se enfrentaron fueron los costos asociados al estudio; para 38 de las 48 participantes ésta fue considerada una limitación en su trayectoria educativa. Los costos no se referían únicamente a la matrícula escolar, sino a gastos asociados a materiales, impresiones, consultas por internet, uniformes, útiles, y cuotas de mantenimiento o inscripción. De nuevo, las escuelas no contaban con la capacidad para ofrecer estos recursos didácticos o de consulta, por lo que se externalizaban los gastos en los alumnos y sus familias. Aquellas participantes que decidieron o tuvieron que estudiar en colegios privados enfrentaron retos similares en los que se cobraron montos adicionales o se solicitó la compra de materiales a los alumnos. En el contexto de desigualdad presente en las comunidades de las adolescentes, la pobreza afectó directamente su proyecto por estudiar y fue una de las condiciones que tuvieron que negociar a través de prácticas agenciales alternativas. La pobreza se convirtió en una de las expresiones principales de la estructura de exclusión para mujeres indígenas en su vida, y su efecto se observó explícitamente en las acciones que diseñaron para alcanzar sus aspiraciones.

“Tuve que ahorrar. [Empecé el básico], dos años después. Porque el instituto quedaba demasiado lejos, había que pagar porque es cooperativa... principalmente porque mi mamá no podía cubrir ese gasto” (Participante 37, Totonicapán).

Los gastos asociados a estudiar también están vinculados a falta de infraestructura y la capacidad de movilidad de las adolescentes hacia la cabecera donde se encontraban los centros educativos secundarios. En la mayoría de los casos, las participantes acudieron a líneas de transporte público, que por ser escasas tenían un precio alto y no negociable. Esa escasez también se trasladó a las cantidades limitadas de horarios disponibles, que usualmente no se alineaban con los de las escuelas secundarias; especialmente las que ofrecían jornadas vespertinas y nocturnas. Algunas de las participantes evaluaron este panorama y optaron por migrar hacia el poblado en donde se encontraban los institutos en lugar de trasladarse constantemente de sus comunidades hacia el centro urbano más cercano; una decisión que tuvo implicaciones económicas adicionales. Dentro de esta muestra, un total de 19 mujeres reportaron problemas en la distancia entre su comunidad y su institución educativa como una barrera para continuar estudiando.

“El instituto queda un poco lejos de nosotros y no tengo primos para ir, porque mi prima ya estaba un poco grande y se juntó. Así son mis primas. Ahora ya no tengo compañía para ir allá en el instituto, igual en las otras aldeas, solo había varones de estudiantes. En mi aldea también solo había hombres de estudiantes, no hay señoritas, por eso ya no seguí estudiando” (Participante 14, Alta Verapaz).

En concordancia con el relato anterior, las adolescentes no solo enfrentaron largas distancias para acceder a una escuela secundaria, también indicaron que los caminos para llegar podían ser riesgosos y solitarios. Con pocas mujeres de sus comunidades asistiendo a las escuelas secundarias, las participantes debían trasladarse solas o con compañeros hombres de su comunidad, en caso ningún miembro de sus familias pudiera acompañarlas al instituto. Muchas de ellas reportaron sentir miedo en sus trayectos, especialmente dirigido a eventos de violencia cuando se acababa la jornada vespertina que era la más común. La presencia de violencia en las comunidades y centros urbanos es algo que persiste a lo largo de las trayectorias de vida y no es particular de la adolescencia; el problema se agudiza en su narrativa cuando los deseos por estudiar chocan con la realidad de un potencial ataque camino a la escuela cuando está ubicada lejos.

“[Alcanzar el básico] no fue tan fácil, siempre con dificultades. Pero si uno no tiene dificultades en la vida, no vamos a poder lograr el objetivo que uno quiere.

E: ¿Qué fue difícil entonces?

P: El transcurso del camino. En el tiempo en el que no había milpa, no costaba mucho. Podíamos caminar. En el tiempo en el que se daba la cosecha, daba miedo porque aparecían personas malas en el camino, porque estaban muy retiradas las casas” (Participante 39, Quetzaltenango).

La relación entre la distancia y los riesgos a sufrir violencia o acoso sexual fueron una de las razones por las que algunas de las participantes dejaron de estudiar en la secundaria. En contraste, las informantes reportaron que los hombres no tuvieron que preocuparse por este problema; sus hermanos o primos pudieron seguir asistiendo a la escuela nocturna o vespertina, mientras no fue el caso para ellas o

sus hermanas. Esta es una muestra de las diferencias por género que se remarcan durante la adolescencia, en la que ellas mismas comienzan a observar transformaciones en el trato en que reciben por ser mujeres.

Las normas asociadas al género de las participantes son parte de la estructura general con la que tuvieron que idear sus prácticas agenciales durante la adolescencia. Al crecer y acercarse a las edades en las que tradicionalmente las mujeres se casan y forman sus propios hogares³, algunos padres y madres se oponen a la idea del estudio para sus hijas. Esto constituye un cambio en lo que sus cuidadores expresaban en la infancia y se encuentra relacionado, según la perspectiva de las participantes, al miedo a que ellas reprodujeran modelos de mujeres “no ideales” en sus contextos. Es decir, mujeres que tienen novios sin autorización de su familia o quedan embarazadas fuera del matrimonio. Estas ideas se expresaban con mayor frecuencia cuando los institutos quedaban lejos de los lugares de residencia de las participantes, espacios donde el control que los cuidadores podían ejercer sobre sus acciones era limitado. También surgían luego de la menarquía y de cambios corporales asociados a la adolescencia, cuando los padres y madres consideraban que las participantes tenían la capacidad para quedar embarazadas.

Esto es una contradicción en sí misma, ya que aquello que sus cuidadores, especialmente sus padres, entendían como una herramienta para transformar los modelos tradicionales de género, se convierte en el objeto del miedo a la reproducción de los mismos. Este cuestionamiento se presenta sólo para las mujeres. Los hermanos de las participantes no ven su educación sujeta a su aparente comportamiento sexual o cambios corporales; es más, en varias ocasiones se les proporcionó ventajas al resto de sus contrapartes femeninas. Por ejemplo, se les otorgó un medio de transporte personal y se cubrieron sus gastos educativos en su totalidad. Dentro de la familia y las comunidades también se reprodujeron ideas sobre la falta de habilidades de las mujeres para estudiar y su naturaleza puramente doméstica, estereotipos que no se asociaban a los varones. Más de un quinto de las participantes narraron experiencias similares a la siguiente.

“Pero igual cuando decidí iniciar mi básico, yo le había dicho a mi papá que quería estudiar y él me dijo que no porque era mujer y porque seguro me iba a casar después de un tiempo. Y que no iba a estudiar y que ya no iba a enfocarme en mis estudios y que simplemente es una pérdida de tiempo, que las mujeres prácticamente servimos para la casa. Entonces yo le dije que sí quería estudiar y él me dijo que no,

³La edad de la primerio unión para las mujeres indígenas se reporta con una media de 19.4 años, mientras que para las mujeres sin educación es de 17.9 años (Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social & Instituto Nacional de Estadística, 2017).

que simplemente no y esa era la última decisión que él había tomado. Entonces yo le dije a mi mamá que yo quería estudiar y me dijo "si tú quieres estudiar entonces vas a tener que trabajar" me dijo" (Participante 27, Totonicapán).

Bajo estas ideas, algunas de las participantes decidieron alejarse de las relaciones de noviazgo que comenzaban a suceder entre sus grupos de clase, porque comprendían que podía ser una amenaza a la continuación de su educación.

Aunque las narrativas paternas respecto al "lugar deseado" para las mujeres o los riesgos asociados a que una mujer estudiara fueron recurrentes en esta investigación, la mayoría de las participantes contaron con el apoyo de sus familias nucleares, económica o moralmente, para continuar con sus estudios. El apoyo económico se hizo con grandes esfuerzos y en ocasiones con el aporte de más de un miembro de la familia. El apoyo moral se tradujo en acciones cotidianas que iban desde acompañarlas a la parada del bus de la escuela, ir a recogerlas después de la jornada vespertina, hacer el desayuno después de un día cansado o redistribuir las tareas domésticas. En gran medida, este apoyo se vincula a la idea de que la escuela era un instrumento para mejorar sus vidas en el futuro, como se expuso en el capítulo anterior, lo que se tradujo a un ambiente amigable desde el que pudieron realizar sus tareas o responsabilidades de la escuela. Ese ambiente no necesariamente se tradujo al resto de la comunidad, donde los propios padres o hermanos de las participantes defendieron el valor de la educación para las adolescentes ante los señalamientos y opiniones negativas de sus allegados. Es algo que ahora, años después de la finalización de sus estudios, las participantes agradecen.

"Definitivamente en la comunidad era lo que se vivía, era lo que se daba ahí. La mayoría de mis compañeras de la promoción de la primaria, éramos tres las que seguíamos. Las demás no. Los papás decían, inclusive a mi papá le decían que por gusto es una inversión para las mujeres, que al fin y al cabo ellas solo están para casarse "¿por qué usted invierte en sus hijas si, al fin y al cabo, ellas están para casarse?, se van y a usted lo dejan endeudado o lo dejan sin nada". Mi papá también le metieron tantas cosas. Él decía "allá ellas si van a hacer eso, pero al menos yo como padre salgo de mi responsabilidad y si no lo aprovechan, pues problemas de ellas. Al menos yo si voy a luchar". Éramos como tres o cuatro familias que, si íbamos a estudiar, de ahí no. Inclusive mis tíos. Mis tíos, mis otras familias preguntaban porque lo más normal para ellos era que sus hijos crecían un poquito y

se iban a los Estados. Entonces tal vez con qué intención le decían a su papá eso, o tal vez querían que nosotras tomáramos ese riesgo de viajar, pero si insistían con esa mala idea. Dios gracias, mi papá no cedió” (Participante 44, Sololá).

La familia no fue la única plataforma en la que observo diferencias en el trato con respecto a la infancia. Durante la adolescencia, las participantes también encuentran riesgos y barreras dentro de las instituciones educativas. Es decir, la escuela se convierte en un reflejo de la estructura social donde participantes fueron espectadoras de actos de violencia de género, discriminación racial y de clase. La razón por la que considero a estas actitudes dentro de los institutos secundarios como una extensión de las desigualdades estructurales es porque hacen referencia a las mismas normas sociales y estereotipos de género que se han mencionado anteriormente; y se refieren a la falta de recursos materiales, su cualidad de mujeres, o bien, su habilidad para hablar el español como marcadores de estatus. Esta investigación documentó casos en los que los compañeros y maestros de las participantes se refirieron a ellas de forma peyorativa o ejercieron algún acto de violencia explícita.

“Yo decía no, yo me tapaba, o ponía una mis playeras largas, con tal que no se me miraba, no notaba y así fui creciendo, de ahí llegué a mi básico ya los jóvenes, no era como estaba en básicos era inocente nadie me molestaba, pero ya llegado ya a mi básico, ya me molestaban. [...] Me molestaban de que "qué bonita estas" "qué cuerpo tienes" "cuándo va a estar conmigo" y ya las palabras groseras dicen los jóvenes” (Participante 24, Totonicapán).

La escuela también sirvió como un mecanismo transformación de normas. Mientras algunas las participantes experimentaban retos académicos y sociales en sus clases, otras también encontraron en sus maestras, maestros y compañeros un punto de referencia para perseguir sus sueños, continuar estudiando o se convirtieron en un punto de apoyo moral. Algunas de las mujeres en la muestra indicaron que el personal de las escuelas motivaba a los alumnos a estudiar o les proporcionaban conocimiento útil que no existía en sus hogares. Para algunas participantes, por ejemplo, fue el conocimiento sobre menarquía y respeto de sus cuerpos como mujeres. Para otras, sus maestras fueron las personas con las que podían acudir en busca de trabajo.

“Bien, me sentía bien, porque ahí con esa maestra pude presentarme como soy yo y me sentía bien. Esa maestra no me maltrataba, nos llevamos bien con ella, fui con ella porque ella se compuso. Fui a trabajar con ella. A cuidarla [porque estaba embarazada]. Y, yo la tuve que cuidar como si fuera mi mamá, por eso nosotros nos llevamos bien con ella.

E: ¿Y al final entonces por qué se regresó?

P: Porque ella dijo que ya llegó el mes donde [ella podía sola]. Yo le dije mil gracias y ella me dijo "Pero cuando quieras volvés con nosotros." Me dijo así” (Participante 40, Ciudad de Guatemala).

A grandes rasgos, este fue el panorama de arreglos sociales de las participantes al momento de llegar a la adolescencia. En las siguientes secciones, profundizaré en la forma en la que las participantes interactuaron con esta realidad para perseguir sus aspiraciones; o incluso, por qué es que algunas aspiraciones se truncaron en el camino. Pero primero, quizá vale la pena una breve discusión sobre los cambios aspiracionales de las informantes en estos años de sus vidas.

B. Estudiar no es suficiente

En el capítulo anterior discutí las razones detrás de comenzar a estudiar y cómo la adquisición de ciertas habilidades a través de la educación formal se concibe como un camino potencial para transformar la realidad en la que las participantes y sus familias vivían. Esta idea se mantuvo a lo largo de las trayectorias de vida de las participantes hasta el momento de las entrevistas. La premisa de que la educación es una de las formas en las que se adquiere el capital para competir de mejor manera en un mercado laboral o adquirir habilidades para maniobrar la realidad es consistente para casi todas las participantes durante su adolescencia.

“La verdad sí me gustaba. Me gustaba estudiar y mi mamá siempre quería que yo fuera profesora y yo también me lo fui grabando en la mente “yo quiero ser maestra, yo quiero ser maestra”. Yo quería ser maestra. Y a pesar de las limitaciones que le decía que estudiaba un año sí, un año no, pero nunca perdí esa meta, esa visión de que un día quería ser yo una mujer profesional” (Participante 04, Totonicapán).

Comenzando por la adolescencia, conforme pasaron los años las informantes adquirieron una mejor idea de los niveles educativos que se “debían” cursar para que esas metas se logaran. Entonces solo estar inscrita ya no era suficiente, tenían que graduarse. Los objetivos se transformaron de una aspiración por estudiar a una aspiración por terminar grados académicos asociados con un mayor éxito laboral o vivencial. Por ejemplo, aspiran una educación a nivel de diversificado o superior porque se considera más valiosa y con mayor retorno al final de la escuela. En el siguiente fragmento, la participante reflexiona sobre sus sentimientos al momento de graduarse de magisterio, y por qué lo consideró una ventaja.

Pues, primero fue un sueño logrado, porque lo que uno más quiere es terminar una carrera. Porque ahora como están los tiempos cuesta conseguir trabajo, le piden muchos requisitos a uno. Entonces cuando yo me gradúe, que fui la primera en graduarme, porque como le contaba que mi hermano se casó y ya no se graduó [...] entonces para mí fue una gran satisfacción como persona, igual le di satisfacción a mis papás. Yo estaba emocionada.

Otras participantes hacen referencia a la necesidad de contar con un “cartón” o constancia de estudios como uno de los resultados esperados para llegar a la meta última de mejorar sus condiciones de vida. Para la mayoría de las participantes, las profesiones y las razones para continuar en la escuela seguirían siendo las mismas pero colocadas sobre objetivos más concretos. Por ejemplo, conseguir un empleo asalariado que fuera consistente con sus carreras de estudio. La adolescencia en esta investigación no se constituye como un momento de expansión de la aspiración como en el caso de la niñez, fue un período en el que se concretaron muchas de las prácticas y negociaciones de las participantes para estudiar. Debido a esto, la siguiente sección tiene más amplitud, porque las participantes trazan muchas alternativas prácticas para la meta de graduarse que buscaré describir en detalle.

C. “Tenía que ver qué hacía”: agencia y adolescencia

Se asume que la adolescencia es el momento en que se ingresa a la escuela secundaria, pero este no fue el caso para varias de las participantes. De hecho, 10 de ellas indicaron haber reprobado un curso o retrasarse en sus estudios en algún momento de su vida y 8 de estos casos se vinculan a la adolescencia o al ingreso tardío a la escuela secundaria. Es importante entender que cuando hablo de la adolescencia y las acciones de las participantes frente a la educación no necesariamente me refiero al nivel secundario. Para algunas, la adolescencia se vivió en la primaria o en un momento de pausa en el que no pudieron

continuar sus estudios. La deserción y atraso escolar se dan por diferentes causas; la más común es la falta de recursos económicos que permitieran a la participante continuar estudiando. Más allá de los costos ordinarios para la sobrevivencia familiar, algunas de las familias vieron mermada su capacidad financiera porque un miembro sufrió de padecimientos de salud que implicaba gastos extraordinarios para los que las participantes no estaban preparadas. En otras ocasiones, el miembro más productivo, usualmente un hermano mayor o el padre, no conseguía estabilidad económica que permitiera costear la educación de los miembros más jóvenes.

1. Trabajo

La respuesta de las participantes para seguir estudiando frente a las barreras estructurales y de pobreza fue generar ingresos propios que les permitieran costear los gastos asociados a la escuela. Para algunas, recaudar ese dinero podría tomar meses o años. Y al reintroducirse a la educación formal utilizaron modelos educativos alternativos, definidos para personas con “sobredad” escolar. Por ejemplo, cursar la primaria por madurez a través de CONALFA o IGER, programas de estudio acelerado a la distancia que les permitían continuar trabajando y manejar su tiempo eficientemente. Además, representaban alternativas económicamente más accesibles para ellas.

En el siguiente caso, la familia de la participante sufre la muerte de su madre cuando ella tenía ocho años. Al morir, su padre comienza a beber y descuidar los gastos del hogar. Esto hace que la participante y su hermano deban comenzar a trabajar desde la infancia, por ser los mayores y porque realmente eran los únicos que podían proveer a sus hermanos sin el apoyo del padre. En esta situación, la participante comienza a estudiar la primaria desde su trabajo como niñera en otro municipio, pero la modalidad de IGER le permite un manejo efectivo de su tiempo para continuar generando ingresos al mismo tiempo que estudia. Al final, termina la primaria a los 18 años y continua con su básico en la misma modalidad a los 19 años.

“Yo por IGER empecé mis estudios. [Cuando tenía] unos 15 años.

E: ¿El IGER dónde queda o cómo es la modalidad?

P: Es por radio, es radiofónico. [...] Hay un día de clase, es fin de semana como en la universidad: ese día vamos al mero municipio a resolver nuestras dudas, reciben los trabajos para ver si es cierto que los hicimos o no; es medio día. Ya durante la semana es un horario de seis a siete, todos los días en la radio. [Terminar me tomó] tres años, porque son dos grados al año” (Participante 45, Sololá).

Otros casos se asemejan a esta experiencia, las participantes comienzan o continúan utilizando sus propios recursos para retomar su educación. En el siguiente caso, por ejemplo, la participante inicia sus estudios de diversificado a través de IGER usando su estipendio como maestra en CONALFA. Así es como ella logra graduarse de la escuela secundaria, cursando el bachillerato.

“Entonces yo quería y le dije a mi cuñada [que quería estudiar]. “Pues sí querés, pero ya no queremos si vas a hacer algo en el camino⁴, queremos si tú querés estudiar, nosotros también estamos apoyándote” me dijeron, entonces “yo quiero estudiar”, y luego me fui a inscribir, fui a anotar mi nombre ahí y empecé a trabajar en CONALFA también, pero con miedo. No tenía esta autoestima de hacer todo lo que yo estoy haciendo. Estudié dos años en IGER, luego me gradúe. Pero no sabía mucho hablar español, pero si me gradúe y gané mi seminario de 85 puntos. Porque yo quería hacer todo lo que yo sé. Y lo otro, aunque yo no pueda hablar el español, pero sí estoy haciendo mi esfuerzo para salir adelante. Entonces luego, en el año dos mil... creo que en el año 2014 terminé mi estudio, después empecé a trabajar otra vez en la finca de vainilla” (Participante 13, Alta Verapaz).

La existencia de estas alternativas significa una ventaja importante para las informantes que vivieron en condiciones de mayor pobreza, un elemento que les permitió navegar y negociar su experiencia de carencia material. La existencia de opciones de educación alternativa es la razón por la que muchas de ellas deciden seguir estudiando después de años de pausa. Aunque no pueden dejar de trabajar para la supervivencia básica de sus hogares, asignarse a estas modalidades de estudio les permitió actuar intencionalmente sobre sus aspiraciones, que son instrumentales y se construyen como un mecanismo de transformación de la realidad actual ante una estructura que históricamente excluye a las adolescentes indígenas en Guatemala. Así pues, aún para las participantes enfrentando las situaciones más agudas de escasez material, en sus narrativas he encontrado formas de navegar la estructura de desigualdad.

Para quienes realizaron sus estudios de secundaria en las edades normadas, generar ingresos propios constituye una parte fundamental para continuar en la escuela. De hecho, esta investigación documenta la edad del primer empleo de las participantes: la edad media para entrar al mercado laboral,

⁴En este caso, la cuñada de la participante no se refiere a entablar relaciones de noviazgo, sino a aceptar trabajos de riesgo. En el pasado, la participante había sido empleada en negocios y hogares donde sufrió de violencia laboral y acoso sexual.

formal e informal es 13.75 años. La edad más temprana es 6.5 años y la mayor es 23 años. Es justamente durante la adolescencia que sucede la activación económica de la mayoría de las mujeres en la muestra. También es el momento de la vida en donde se registraron más recuentos acerca del autofinanciamiento de la educación, con 26 participantes reportando esa experiencia durante la adolescencia.

Este inicio de actividades productivas está relacionado con la búsqueda de la educación. El sistema de educación pública a nivel secundario está concentrado en los centros urbanos, fuera de las comunidades rurales de donde son muchas de las participantes. Esto significó un aumento de gastos que no se contemplaban en la primaria, como transporte, alimentación, y materiales didácticos. Aunque la escuela fuera pública, las participantes recuerdan que gastaban entre 300 y 500 quetzales al mes solo en actividades educativas y el monto aumentó para aquellas que se inscribían en institutos privados o por cooperativa. Frente a la alternativa de no seguir estudiando por la falta de recursos, que hubiese truncado sus deseos de movilidad social, las informantes comenzaron a trabajar para cubrir los gastos que sus familias no podían absorber. Esta decisión no se tomó con facilidad. Las participantes conciben el trabajo como una carga de responsabilidad considerable, pero esto no las detuvo; para muchas era la única alternativa y solución a esa barrera de acceso.

Las participantes consideraron que el estudio conlleva un costo de oportunidad. Sus ingresos no se destinaron a la adquisición de objetos para la recreación o a su vestuario, sino directamente a la escuela. Trabajar no constituyó por sí misma una actividad de generación de ingresos para la acumulación de bienes, sino se realizaba para atender las necesidades materiales de la educación. En las entrevistas, las participantes hablan de este gasto como una inversión para el futuro, algo sobre lo que podrían esperar un retorno igual o mayor a su gasto.

Esta búsqueda de alternativas y la evaluación de las participantes sobre el futuro es sumamente interesante. Primero porque es un ejercicio agencial en el que se vislumbran las acciones posibles para una adolescente, como comenzar a trabajar, para poder avanzar a una meta planteada. Segundo, esta práctica por sí misma les proporcionó a las participantes cierta habilidad para movilizarse dentro de sus municipios o por el país, ya que muchos de sus empleos se encontraban lejos de sus residencias. Tercero, aprendieron a monitorear y manejar su dinero de forma independiente, lo que les otorgó cierto nivel de autonomía frente a sus cuidadores. Esto es un cambio considerable con la infancia, en la que muchas dependían de las actividades económicas de sus familias. Para las participantes que no tenían el apoyo de sus padres, contar con ingresos propios les permitió negociar la continuación de la educación.

La autonomía, al menos en el sentido de la generación de ingresos para la educación, también estaba impulsada por una sensación de responsabilidad personal. Es decir, asumir la obligación de producir ingresos que descargaran a sus padres de obligaciones que no fueran de beneficio colectivo para los demás integrantes de las familias. Para algunas de las participantes que son hermanas mayores, esta autoasignación de responsabilidad también se tradujo a la producción de ingresos para el estudio de sus hermanos y hermanas menores.

Los trabajos también fueron su primer acercamiento a dinámicas laborales y relaciones de poder complejas con sus empleadores, con quienes negociaban no solo la paga y modalidad de trabajo sino el asistir a la escuela. Los tipos de trabajos variaron dentro de la muestra y se conseguían a través de familiares o conocidos cercanos como tías o tíos, maestras, primas o vecinas. Una de las ocupaciones más comunes entre estudiantes fue el tejido o bordado, que permitía trabajar en horarios flexibles desde casa y asistir a la escuela. La elaboración de trabajos normalmente asociados a las mujeres, como el cuidado de niños, mujeres embarazadas o adultos mayores, trabajos de limpieza doméstica o venta de alimentos en comedores o tortillerías también están entre los mencionados por las mujeres. La paga era poca, pero servía al propósito general de las informantes para cubrir los costos básicos de su educación.

En los mejores casos, los mismos empleadores animaban a la participante a continuar sus estudios y a veces les hacían préstamos monetarios para alguna tarea. Estas participantes les identifican como personas de ayuda hasta la fecha y les guardan un cariño considerable en su adultez. Pero no todos los trabajos fueron ideales, y en ocasiones, las participantes se encontraron en espacios de discriminación o violencia. Aunque mi tesis no profundizará completamente en las dinámicas laborales de las participantes, es importante notar que estas experiencias existieron y que las participantes no siempre contaron con una red de apoyo que pudiera acompañarlas en el manejo emocional o económico de abandonar un trabajo donde sufrían violencia porque este representaba su única oportunidad de estudio. En gran medida, la independencia económica también se tradujo en un distanciamiento de los cuidados parentales sobre ellas; especialmente si se encontraban trabajando y viviendo fuera de su comunidad. Esto es relevante en el contexto de la búsqueda de educación porque la discriminación y violencia se aceptaban y normalizaban como parte del proceso de estudiar el nivel básico o diversificado.

Trabajar en sí mismo trajo otra serie de complejidades y negociaciones prácticas para cierto número de participantes. El sistema educativo de la secundaria no asume que las estudiantes trabajen fuera del horario escolar, así que a los alumnos se les asignaba un gran número de tareas que consumían gran parte de su tiempo. Por ejemplo, las participantes debían elaborar planificaciones pedagógicas,

proyectos de investigación, y prácticas profesionales en donde tenían que atender media jornada laboral en algún establecimiento, además de sus clases normales.

“Entonces en mi casa inicié a trabajar y entonces estuve pagando mis estudios para lo que es el ciclo básico: colegiatura, mecanografía, uniforme y todo lo que se necesitaba. Entonces yo estuve frustrada bastante con eso también porque no podía con todo, y sentía que era mucho para mí, porque había días que sí me desvelaba buena parte de la noche y parte de la tarde trabajando. A veces veía salir el sol y seguía ahí trabajando para lo que era la mecanografía, para lo que era la colegiatura. Porque era mes a mes, y yo iba iniciando lo que era primero básico y yo sentía que era más presión porque tenía que pagar meca, tenía que pagar colegiatura, tenía que pagar mi uniforme, tenía que comprarme materiales. Y entonces el apoyo económico de ellos no lo tuve, no porque mi papá no quiso, sino porque igual no tenían de dónde. Entonces terminé mi básico” (Participante 27, Tonicapán).

Para seguir trabajando, varias de las participantes decidieron dividir su tiempo. Algunas estudiaron los fines de semana, lo que les permitía tener más días para realizar sus tareas. Otras, dividieron sus días para hacer todo en horarios determinados. Según las propias palabras de las informantes, esto fue difícil porque representó una carga de responsabilidades que muchas veces no les daba suficiente espacio para descansar o dormir. Dieciocho de las participantes reportaron experiencias similares a la que se ilustra debajo. Esta carga de responsabilidades tuvo repercusiones en la salud mental o física de algunas adolescentes, pero en general, fue un precio que ellas estaban dispuestas a pagar para seguir estudiando. Esto se vincula a la idea de Ortner (2006) sobre la proyectabilidad de la agencia en la que una evaluación de los beneficios y costos de un proyecto sirve a las agentes para trazar caminos hacia lo que desean. Estos caminos no tienen que ser fáciles, pero sí valiosos de perseguir en la práctica. Ese es el caso del trabajo y el manejo del tiempo en estas narrativas sobre la educación. Para estas adolescentes valió la pena seguir, aun cansadas, con tal de llegar a esos niveles de escolaridad que les permitirían transformar su situación.

“Yo considero que fue uno de mis grandes obstáculos, porque aparte de que uno lo llamaban nacional, igual se gastaba mucho, en el sentido de prácticas, pre-prácticas, uniformes, pasajes, porque como yo estudié en la tarde, entonces en el

segundo año fue donde uno ya salía a dar su pre-práctica, yo recuerdo muy bien que yo me levantaba a las cinco para esperar el bus que pasaba a las seis de la mañana, entonces en la mañana iba a la escuelita y ya a medio día yo ya iba a recibir clases y así fue durante los tres años. [Trabajaba] toda la noche. Mire que durante todos esos tres años me desvelaba todas las noches, iniciaba de siete a seis, cuando miraba mi hora ya eran las seis de la mañana. No dormía, entonces hubo un tiempo en la cual yo quise dejar de estudiar eso, porque ya me enfermé. Me pegó gastritis por el simple hecho de que no podíamos comer como se debía comer y saludable, y por el estrés, estrés por la economía, creo que estaba mitad del segundo año [...] Pero mi hermana la mayor dijo "no, trabaja, seguí estudiando, todo es sacrificio, si aguantamos el sacrificio pues vamos a ganar, sino pues nadie lo va a hacer por ti" decía ella. Así poco a poquito me fueron animando y ya le seguí dando otra vez, porque si era demasiado, fueron tres años de sacrificio" (Participante 06, Totonicapán).

La experiencia de estudiar y trabajar al mismo tiempo alimentó un discurso sobre cómo el esfuerzo personal puede ser suficiente para lograr una meta. Pero discutiré sobre esto más adelante, ya que este es un discurso ubicado en el presente donde las participantes ya adultas reflexionan sobre su pasado.

2. Redes de apoyo

Otra de las estrategias que las participantes utilizaron para continuar en la escuela, además de trabajar, fue contactar a sus redes de apoyo. Esto sucedió en menor medida porque la adolescencia sí fue un momento en el que las participantes ejercen mayor autonomía sobre sus acciones y vida; pero para algunas pocas, sus familias y amigas jugaron una función importante en la continuación de sus estudios. Las participantes se apoyaron entre ellas para reunir recursos suficientes que ayudaran a mantener el gasto diario del hogar y sus estudios. También existió una redistribución de las tareas domésticas, donde otros miembros de la familia se ocuparon de las labores asignadas a las participantes de manera que tuviesen tiempo para poder estudiar. A veces estos arreglos se dieron sin necesidad de la intervención de la informante para discutir cómo sucedería; fueron muestras de solidaridad espontánea que ahora se reconocen como parte relevante de su trayectoria. Existen varios recuentos de este y otros tipos de respaldo entre las hermanas medianas, cuyos hermanos y hermanas mayores fueron un pilar de apoyo sobre el que se recargaron. En buena medida porque ellos y ellas también encontraron barreras similares para estudiar, como la falta de apoyo de los padres o la escasez de recursos para continuar: pero al ser

ellos mayores o estar en una mejor posición económica, se podían permitir apoyar a las participantes cuando sus propios recursos no alcanzaban.

“Y mis hermanos le dijeron que no, los que ya estaban graduados, “no, es la más pequeña y vamos a hacer todo lo posible para que ella estudie”. “Si así quieren y ella sale embarazada un día va a ser culpa de ustedes”. Y por eso fue por lo que yo estudié, él [su padre] nunca se preocupó en decirme “mira hija, vas a estudiar” nunca, nunca ni un gasto ni nada. Saqué mi básico, saqué el diversificado, incluso hasta el profesorado en la universidad y fue por mis hermanos. Fue por mi hermano, aunque el otro igual me apoyaba, pero sí, fue por ellos. Porque de parte de mi papá ya tuviera tal vez nietos. Pero no. Mis hermanos le dijeron que no, y no. Incluso durante ese tiempo estudié y aunque a veces yo me quedaba sin dinero, mi hermano no podía darme el dinero para pagar la mensualidad, a veces yo le pedía prestado”

(Participante 30, Petén).

También los hermanos o familiares identificados como personas de apoyo fueron una de las vías por las que las participantes denunciaban o se desahogaban sobre su malestar con la escuela, ya fuera por casos de bullying entre pares o de un maltrato de parte de un adulto. En el caso de la siguiente participante, por ejemplo, su padre es quién la defiende de una maestra que se niega a permitir que continúe estudiando mientras participe en Abriendo Oportunidades. En sus explicaciones, la participante atribuye el comportamiento de su maestra a los celos. Su padre se involucra para intentar que su hija pueda continuar estudiando en los básicos, pero eventualmente ella es la que decide continuar en el programa en lugar de continuar estudiando con su maestra.

“usted siempre se va cada mes y yo que voy a decir a la institución que usted no hace su tarea” me dijo así [la maestra], y yo tenía mi tarea ya hecha. Ella no era como mi otro profesor que tuve de segundo básico, el sí me apoyó. Me dio hasta un libro para llevar y me llamaba “Gilda, esta tarea nos toca, esta lo vas a hacer, cuando vas a regresar me lo entregas”. Pero esa maestra no [...]. Pero mi papá, como mi papá me dio esa oportunidad de venir aquí [a la capacitación], ya después vino él, mi papá decía “vamos a ir a la delegación del ministerio de educación, vamos a ir a reclamar” me dijo, “porque usted tiene derecho de participar y de estudiar” me dijo.” (Participante 40, Ciudad de Guatemala)

La solidaridad entre amigas es otro ejemplo de cómo las participantes se apoyaron de sus círculos inmediatos para seguir estudiando. No todas tuvieron experiencias de amistad o compañerismo durante su estancia en la escuela, pero algunas pocas formaron lazos cercanos con sus compañeras lo que les permitió compartir espacios de vivienda, tiempos de comida o el trayecto de vuelta a sus comunidades. De esta manera, las participantes podían compartir los gastos y alivianar los costos de estudiar, porque se distribuían entre otras personas. Esto fue especialmente importante para las mujeres que debían vivir en otros poblados que se encontraban más cerca de sus establecimientos educativos que sus comunidades de origen.

“Éramos seis amigas y como a mí me mandaban dinero yo las invitaba mientras tenía; cuando le mandaban a otra, otra vez eso. Entonces al final casi no lo sentíamos. Eran muy activas, yo todavía me sorprende de eso porque una de ellas decía que fuéramos a pescar e íbamos a pescar para comer, para no comer solo frijoles; si no íbamos por almejas, ella las cocinaba, nosotras solo nos encargábamos de ayudarle y ya. Entonces, el tercer año fue bien complicado económicamente, pero no tanto para subsistir porque había medios para poder alimentarse bien [y tenía] amigas y todo” (Participante 01, Alta Verapaz).

En el caso anterior, por ejemplo, la participante estudió lejos de su departamento para asistir a una escuela-internado en el que los estudiantes recibían clases sobre Derechos Humanos y Salud Sexual y Reproductiva hasta lecciones prácticas con habilidades para sobrevivir, como la pesca. Este internado, aunque estaba parcialmente financiado, sí requería de recursos personales para alimentación, inscripción y mensualidad. Es por ello que las alumnas, en este caso un grupo de seis amigas, compartían con las demás los recursos que les enviaban desde sus hogares o buscaban alternativas para alimentarse de forma variada. La creatividad que surgió de estas acciones colectivas le permitiría a la informante, en este caso quien narra la historia, continuar con sus estudios hasta graduarse de diversificado unos años más adelante.

3. Migración

Una vez sobrepasadas algunas de las barreras económicas para continuar en la escuela, las participantes se encontraban con algunas decisiones importantes sobre su futuro profesional. Por ejemplo, aquellas alrededor de la carrera de diversificado que querían cursar. En concordancia con sus aspiraciones

de la infancia, muchas se inclinaron por el magisterio, enfermería o perito contador como sus ocupaciones de preferencia; pero estas carreras no siempre se ofrecieron en los centros educativos en donde se encontraban. Esto resultó en algunas participantes optando por estudiar carreras que estaban disponibles en el contexto inmediato. Estas carreras se encontraban moldeadas por las concepciones del sistema educativo sobre lo que podía ser más demandado en las áreas rurales e indígenas donde ellas vivían. Por ejemplo, magisterios con algún tipo de especialización en educación intercultural. Esa falta de alternativas profesionales moldea el futuro de algunas de las participantes, que al momento de cursar el diversificado se decantan por las carreras disponibles en los institutos más accesibles. Para otras, sus planes por cursar una carrera en específico no parecían negociables, así que se trasladaron a los institutos en donde se ofrecían esas opciones. Cabe mencionar que esto significó mudarse lejos de su hogar y vivir en centros urbanos del municipio, en las cabeceras departamentales o en la ciudad capital, lo que no podría haber sido una alternativa viable si las adolescentes no hubiesen tenido los recursos necesarios para pagar un alquiler o alimentación en el lugar de destino.

“Estudié en Huehuetenango porque no quise llevar el magisterio. No conseguía qué carrera llevar y por estar buscando, viajamos con mi hermana. [Ella estudio en Chiantla los básicos y] después vino a Huehuetenango y me ayudó a buscar en qué colegio podía estudiar. Buscando, me encontré con la carrera de comunicación y me inscribí. [...] Según yo, iba a salir como presentadora de televisión. Seguí la carrera y estudié en Huehuetenango.

E: ¿Tenía que viajar todos los días?

No, empezamos a alquilar. Mi hermana estudió acá porque tenía una beca de estudio. Yo solicité beca en el colegio también y tenía media beca. Por esto estudiaba en un colegio” (Participante 11, Huehuetenango).

La migración para la búsqueda de estudios no fue algo extraño en esta investigación. Ya fuera para acercarse a las carreras que gustaban o simplemente para encontrar institutos en donde pudieran continuar su trayectoria escolar. De hecho, once de las participantes indicaron que migraron para este propósito, comenzando en el nivel básico y continuando hasta los niveles universitarios. También migraron para la búsqueda de empleos que les permitieran ahorrar para estudiar. Esta búsqueda se hizo más o menos por los mismos canales por los que buscaron empleos en su localidad, es decir, con conocidos cercanos a sus familias con los que podían llegar a quedarse o a través de recomendaciones con

sus futuros empleadores. Esta movilidad es notoria y se vincula a la discusión que mencionaba anteriormente sobre la independencia de las participantes frente a sus familias nucleares, pero también a su soledad y manejo del tiempo en los lugares de destino. Migrar, en este caso, se entiende como una respuesta de las adolescentes ante la falta de acceso a servicios de educación y es una muestra de sus habilidades para encontrar opciones viables a problemas cotidianos presentados como reflejos de una mayor estructura de exclusión.

Aunque no pienso profundizar aquí sobre las dinámicas sociales de las participantes en los lugares de destino, algunas de las interacciones sociales de los espacios de origen de las participantes se repitieron en los lugares de destino. Es decir, experiencias positivas en donde migrar les permitió conocer a parejas, ejercer una mayor independencia sobre sus decisiones sin el control de sus padres o simplemente alejarse de situaciones de violencia en el hogar que mejoraron su capacidad para enfocarse en la escuela. Por otro lado, también se documentaron experiencias negativas en las que las participantes se encontraban maniobrando otras formas de violencia para las que no estaban preparadas. Por ejemplo, empleadores o familiares que no les dejaban estudiar a pesar de los arreglos originales para hacerlo, o violencia sexual de parte de las personas con las que convivieron. Lejos de sus redes de apoyo, las adolescentes tuvieron pocas alternativas para alejarse de estas situaciones porque comprometían sus ingresos o sus planes por estudiar, así que algunas de ellas buscaron otras plataformas laborales o retornaron a sus hogares tras interrumpir su educación. Estas decisiones no están intencionalmente dirigidas a estudiar, pero se interrelacionan con las condiciones de las participantes en un momento en el que el estudio era contemplado como el máximo logro posible. Por lo tanto, se vio afectado directa o indirectamente.

4. Los casos extraordinarios

Para cerrar este capítulo, quisiera hacer énfasis en algunos pocos casos en donde las participantes contaron tanto con el apoyo de sus padres, como con los recursos económicos para continuar estudiando sin mayores dificultades. Porque sí, siete de las participantes indicaron que por algunos periodos de su adolescencia esta fue su experiencia. En esos casos, quien financiaba su educación contaba con empleo del sector formal e ingresos estables, por ejemplo, la participante debajo tuvo dos padres graduados de magisterio. Su padre se encontró empleado como maestro de primaria en escuelas públicas de su municipio y con ese ingreso logró sostener a su familia. En ese sentido, la participante también contó con otros objetos que le permitieron un ahorro personal para hacer sus tareas, como la presencia de una biblioteca de consulta en su casa. Si bien tuvo algunas barreras de acceso similares a las demás participantes, este caso destaca por el constante apoyo de sus cuidadores quienes además contaban con los

medios para facilitarle los materiales que necesitaba durante su educación secundaria y la habilidad para resolver preguntas del contenido de sus materias. Esto le permitió enfocarse principalmente en el estudio durante su adolescencia, y no preocuparse por otra cosa que estudiar. El caso debajo es sin duda un caso atípico. Según uno de los materiales de análisis de esta tesis (Anexo 4), las participantes que reportaron tener el apoyo económico y moral de sus padres fueron la minoría.

“Sí, gracias a Dios siempre tuve apoyo de mi papá y de mi mamá incluso, de ambos, porque siempre que tenía que ir a una investigación siempre contaba con libros en la casa de mi mamá, mayor no tenía necesidad de venirme a un internet hasta el centro a investigar, tenía libros, era más trabajo leer buscar, pero ahí estaba, pero siempre tuve apoyo de ellos, gracias a Dios nunca me hizo falta nada en cuestión de estudios, siempre tuve lo necesario” (Participante 23, Totonicapán).

Aun con estas ventajas en su campo, la adolescente anteriormente mencionada buscó formas de aliviar la carga económica de sus padres a través de algunas actividades productivas con amigos o tíos en su comunidad. De igual forma, el apoyo de sus padres tuvo un límite. Al crecer y convertirse en adulta, ella tuvo que absorber sus gastos para cursar los niveles universitarios.

La adolescencia es sin duda un momento central en la vida de muchas de las participantes de este trabajo de graduación; no solo por las transformaciones normativas en el panorama más amplio de la vida social, sino por la cantidad de prácticas agenciales que se hicieron posibles en esta etapa. Las participantes estuvieron en constante negociación e interacción con una dimensión de exclusión y pobreza material que les afectaba, pero esto no les detuvo de buscar la promesa de la educación formal por poder superar esa misma exclusión. Esto se ilustra en el título de la sección, las participantes encontraron alternativas para continuar involucradas en la escuela. Además, no lo hicieron solas. Las acciones no se llevaron a cabo bajo un individualismo o autonomía total, sino que en el medio de relaciones sociales que tienen un papel importante en la continuación de su proyecto de vida.

V. LA JUVENTUD Y ADULTEZ

Todas las mujeres que participaron en la investigación para mi tesis son mayores de edad, así que cuando hablo de ellas en presente me refiero a mujeres adultas y jóvenes; y es desde su perspectiva en este periodo de la vida que he podido reconstruir sus historias. Dentro de la investigación, la juventud se definió como el momento entre los 18 y 24 años, mientras que la adultez se definió como el periodo a partir de los 25 años en adelante. Dentro de la construcción de la muestra de 48 mujeres, el 27% de las informantes eran jóvenes mientras que el otro 73% se consideran como mujeres adultas. La diferencia de edad se debe a que la mayoría de las informantes se involucraron como mentoras en diferentes modalidades del programa Abriendo Oportunidades® cuando estaban en la etapa de la juventud, hace ya algunos años. Las entrevistas permitieron actualizar información sobre su vida, en el caso de algunas que ya habían terminado su rol como mentoras. Aquellas que siguen afiliadas de alguna manera con el programa, lo hacen a través de las redes de mentoras REDMI y Na'leb'ak. En la actualidad, las mujeres tienen experiencias diferentes a las de períodos pasados, con una mayor independencia y nuevas bifurcaciones entre sus planes y lo que es realmente posible. Aunque sus historias terminan aquí por ahora, esta sección presenta también los resultados de lo que ellas ven en el futuro y qué proyectos son viables en el marco general de los arreglos sociales que las rodean.

A. El panorama familiar en la juventud y adultez

Conforme pasaron los años, las participantes crecieron y se convirtieron en adultas. La mayoría se graduó de la secundaria y algunas empezaron sus estudios universitarios. Sin embargo, en el período de la juventud y la adultez esto no siempre amplió el campo para la toma de decisiones. Aunque más adelante discutiré los impactos en educación de algunas de estas decisiones, hablaré brevemente de la creación de sus núcleos familiares y cómo repercutieron en sus posibilidades de educarse. Me centro en este punto por considerar su importancia en la habilidad de las participantes para tomar decisiones educativas que no estuvieran permeadas por las necesidades de sus familias. Es decir, ellas concebían una mayor responsabilidad de cuidado de sus padres, hermanos, esposos e hijos, lo que eventualmente influyó en el tiempo y recursos disponibles que asignaron para sí mismas y su estudio. Cabe decir que hay muchos factores por analizar para este período de vida, pero discutir cada uno de ellos en detalle trasciende los límites de mi tesis. Más profundidad se espera de los resultados del proyecto de Historias de Vida del Population Council.

1. Relaciones de noviazgo y pareja

Una de las primeras cosas que cambiaron durante fue el surgimiento de nuevas relaciones personales y sentimentales; varias de las participantes comenzaron a tener noviazgos en la adolescencia

tardía o al inicio de su juventud. Todas éstas fueron con hombres, algunas con personas mayores que ellas y con diferencias de edad considerables. Conocían a estas parejas porque compartían espacios con ellos, estaban en la escuela, en la iglesia o en su comunidad; y aunque muchos de estos noviazgos no trascendieron a un matrimonio o unión, otros sí lo hicieron.

Las relaciones de pareja tuvieron una gran influencia en las trayectorias educativas de las participantes. Algunos de los noviazgos estaban condicionados a que las mujeres interrumpieran sus estudios para dedicarse a cuidar del hogar y de su nueva familia nuclear, una situación que las participantes negociaban pidiendo permiso para poder estudiar o simplemente abandonando la relación. En el ejemplo debajo, la participante decide terminar su noviazgo cuando encuentra resistencia para continuar en la escuela, ya que lo encontró como una disonancia en sus planes para sí misma. Los otros dos ejemplos, ilustran las diversas formas en las que las participantes discutieron y decidieron con sus parejas la continuación de sus estudios. En los casos donde las mujeres decidieron continuar en sus relaciones, a pesar de la condición que sus parejas tenían sobre su plan educativo, las consecuencias implicaron la interrupción total o temporal de este proyecto en sus vidas.

“Terminó después, terminó después porque ya después de eso él se había molestado mucho conmigo y siempre me reclamaba, siempre me decía “pero no te quisiste casar, pero tú no hiciste eso por mí” entonces yo le decía que yo tenía ganas de estudiar y que iba a estudiar lo que quería. Y me decía que las mujeres se casan “¿para qué quieres estudiar si eso no te va a servir para nada ya casada? ¿Vas a estar haciendo la lectura en la cocina o cómo?”” (Participante 27, Totonicapán).

“Sí, con REDMI. Entonces le dije que tengo que estudiar y él se comprometió a traerme todos los domingos, me viene a dejar y a traer para que me facilite más... lo iba a dejar, porque al principio no quería que siguiera estudiando, pero le dije que si no hasta ahí quedábamos porque yo tenía que continuar con mis estudios, de plano que lo pensó y me dijo que solo si aceptaba que él me fuera a dejar todos los domingos estaba bien; le dije que para mí no había ningún problema, que para mí era mejor y así quedamos” (Participante 20, Sololá).

“Le dije que por qué si yo quería salir adelante, y él me dijo que me iba a mantener, que no quería que estudiara y que no quería tener una mujer que trabajara fuera de su casa. Y como yo lo amaba, o bueno, la verdad ahora no sé si era amor; pero en ese tiempo así me dijo y por esa razón fue que ya no seguí estudiando”

(Participante 41, Chimaltenango).

No todas las participantes tuvieron las mismas experiencias. De hecho, tres de ellas reportaron que sus parejas han sido de apoyo económico para que continúen sus estudios. Otras también reportaron tener el apoyo moral de sus novios o esposos para continuar estudiando durante su relación, como es el caso de la participante debajo. En algunos casos, aquellas que se quedaron solteras permanecieron así porque comprendían que tener una relación de pareja podía poner en riesgo sus proyectos educativos. En este sentido, se entendía que mantenerse solteras era un costo de oportunidad para continuar hacia su meta final: graduarse de diversificado o de la universidad.

“A mi quinto magisterio me casé yo dije que aquí no más estudió, pero de ahí mi esposo me ayudó. Entonces ya cuando mi esposo me ayudó yo sentía que sí ya podía, porque digamos que de los gastos que yo tenía él me los daba. Él me lo daba. Yo a la semana gastaba casi Q100, pero como él ahí sí que me estaba apoyando, entonces no lo sentimos tan pesado” (Participante 24, Totonicapán).

La importancia de resaltar la diversidad de escenarios y experiencias educativas alrededor del noviazgo es ilustrar los elementos sociales que juegan un papel en la persecución de los planes de vida de las mujeres. Las decisiones y acciones agenciales se integran a dinámicas sociales complejas, a relaciones sentimentales que también son planes de vida, y a negociaciones que se realizan en un entorno que ya está permeado por normas sociales y de género. De esta forma, las mujeres deben considerar elementos fuera del alcance de su esfuerzo personal, como la aprobación o apoyo económico de sus parejas, para lograr alcanzar los niveles educativos que se han propuesto como su meta.

Otras participantes, observaron cómo sus hermanos o hermanas se mudaban para crear sus hogares propios, tuvieron hijos o simplemente migraron. Para muchas esto significó quedarse en sus hogares maternos apoyando a sus padres o sus hermanos pequeños con los gastos de alimentación, educación y vivienda. También significó una ampliación de su independencia relativa, en la que se

aumentaba la expectativa por su introducción a un mercado laboral formal o vinculado a su nivel educativo. En ocasiones también algunos miembros del hogar impulsaban a las participantes a buscar esta independencia a través de conformar relaciones matrimoniales con hombres.

“[Me decían] “no te has casado, hasta ahora te veo. Pero a mí me contaron que tú ya tenías pareja, ¿y por qué no te casas? Te va a dejar el tren” [...]. Entonces llega un momento en que yo me senté con ellos [y les dije] “lo único que yo quiero decir es que ya no me mencionen nada de matrimonio, [...] yo le tengo que poner un alto ya, no me gusta que me ande repitiendo”” (Participante 08, Totonicapán).

Al momento de la entrevista, aproximadamente el 48% de las participantes había estado unida o casada al menos una vez. Junto con las relaciones matrimoniales, nuevas formas de vida se abrieron para las mujeres de esta investigación. Por ejemplo, salieron de la casa de sus padres, lo que constituiría una nueva responsabilidad por generar ingresos para mantener un hogar propio. O bien, que se quedaran realizando tareas de cuidado mientras sus parejas salían a trabajar. En algunos de estos casos, las mujeres se mudaron fuera de sus comunidades e incluso fuera de sus departamentos, con el objetivo de vivir en pareja. Otras de las participantes vivieron en hogares con la familia de su pareja: suegras, suegros, cuñadas y cuñados.

Las relaciones familiares son descritas como complejas, ya que las mujeres perciben una gran influencia de su familia política en las decisiones del hogar y las acciones de sus miembros; que incluyen expectativas sobre lo que es ser “buena esposa” o “buena madre”. Estas ideas y decisiones influyeron directamente en las actividades formativas de las mujeres ya que compiten con las ideas normadas de sus nuevos roles como jefas de hogar. Aunque en algunos casos las familias políticas fueron de apoyo hacia el proyecto educativo de las participantes, por ejemplo, les proporcionaron recursos económicos u ofrecieron una redistribución de las tareas domésticas; en otros también impusieron una serie de normas estrictas que limitaron las salidas, actividades productivas y relaciones de amistad de las mujeres en esta investigación. Esto es un tema interesante en el que se puede profundizar mucho más, pero es para decir que las participantes se hallaron navegando interacciones nuevas en el ámbito del hogar; que podían limitar o impulsar un proyecto educativo.

2. Ser madre

En el proceso de creación de sus núcleos familiares independientes, algunas de las participantes se convirtieron en madres. Para algunas, esto ocurrió en su adolescencia, pero tendría impactos en su presente como adultas. Al momento de realizar las entrevistas, 23 de las participantes tenían al menos un hijo nacido; lo que representa el 48% de la muestra de mi tesis. Los embarazos registrados no necesariamente sucedieron en el marco de una relación estable de pareja, así que no se trata de exactamente las mismas mujeres casadas cuando se habla de las informantes que se convirtieron en madres. Las madres solteras tuvieron aún más limitaciones que aquellas que se encontraban acompañadas, porque no tenían una pareja con la cual apoyarse para atender las necesidades de sus hijos. Por esta razón, también contaron con menos recursos personales que les permitieran continuar con sus estudios.

La adición de un nuevo rol como madre llega a complejizar en gran medida las vidas de las mujeres porque significa un aumento de responsabilidades, obligaciones y normas que se asumen al momento de tener un hijo o hija. Por ejemplo, algunas de las participantes debían tomar decisiones respecto a cómo distribuir los recursos económicos de su hogar, buscar oportunidades laborales para financiar sus necesidades básicas, decidir sobre la crianza de sus hijos y construir una red de apoyo que les permitiera maniobrar su tiempo para estudiar. Especialmente al inicio de la maternidad, las mujeres experimentan un incremento de las tareas domésticas vinculadas al cuidado de los menores, ya que debían atender a sus niños, alimentarles, lavar su ropa y participar en algunas actividades educativas menores en las escuelas de sus hijos. Si bien no discutiré más sobre las formas en las que la maternidad transforma otros ejes de la vida de las mujeres, vale la pena notar que es un evento en su vida que influye en lo que consideran dentro de sus aspiraciones y lo que realizan en su trayectoria educativa.

“Cambió en mi vida mi forma de pensar [cuando me convertí en mamá]. Directamente mi forma de pensar o mi forma de actuar porque ya tengo que ser un ejemplo ante el bebé. Porque yo creo que ya no ser como antes de tener esa libertad, no es que sea esclavizada, pero tener esa libertad de salir y a la hora que yo quiera o algo. Sino que yo voy al trabajo, yo dejó a mi bebé, pero regreso pensando en él para venir a darle de mamar. Entonces eso hace que tenga que correr un poco más que al ser soltera. Al ser soltera puedo tomar un poco más de tiempo o realizar otras actividades” (Participante 09, Totonicapán).

Por ejemplo, la cita anterior ilustra cómo la participante percibe que la maternidad llega a trastocar su disponibilidad de tiempo y su forma de comportarse. Esta misma transformación se aplica, en los casos de otras mujeres, para el estudio. Buscan ser modelos de buen comportamiento y rendimiento académico para sus hijos, pero se ven en el dilema de atender sus responsabilidades académicas y sus roles maternales con una disponibilidad de tiempo limitada. Estas dinámicas son decisivas porque en muchas ocasiones se constituyeron como hitos de toma de decisión en los que las mujeres continúan o interrumpen sus estudios. Al mismo tiempo, es un dilema específico de la adultez y la juventud dado que la gran mayoría de las madres tuvieron su primer embarazo en estas etapas.

B. El nivel educativo alcanzado en la juventud y adultez

Al momento de la entrevista, las participantes reportaban los siguientes niveles académicos alcanzados. La mayoría habían terminado el diversificado (52%), principalmente porque para 2013 la mayoría de los perfiles que el Population Council reclutó solicitaban que las candidatas hubiesen alcanzado este grado académico como mínimo. Además, se inclinaban por contratar candidatas que hubieran cursado el magisterio, asumiendo que contarían con habilidades especiales o específicas para tratar con las niñas del programa. En esta misma línea, en la muestra también existieron mujeres con un grado académico de profesorado (15%). Las demás, habían alcanzado el nivel básico (17%), la primaria (6%), un técnico (6%) o una licenciatura (4%).

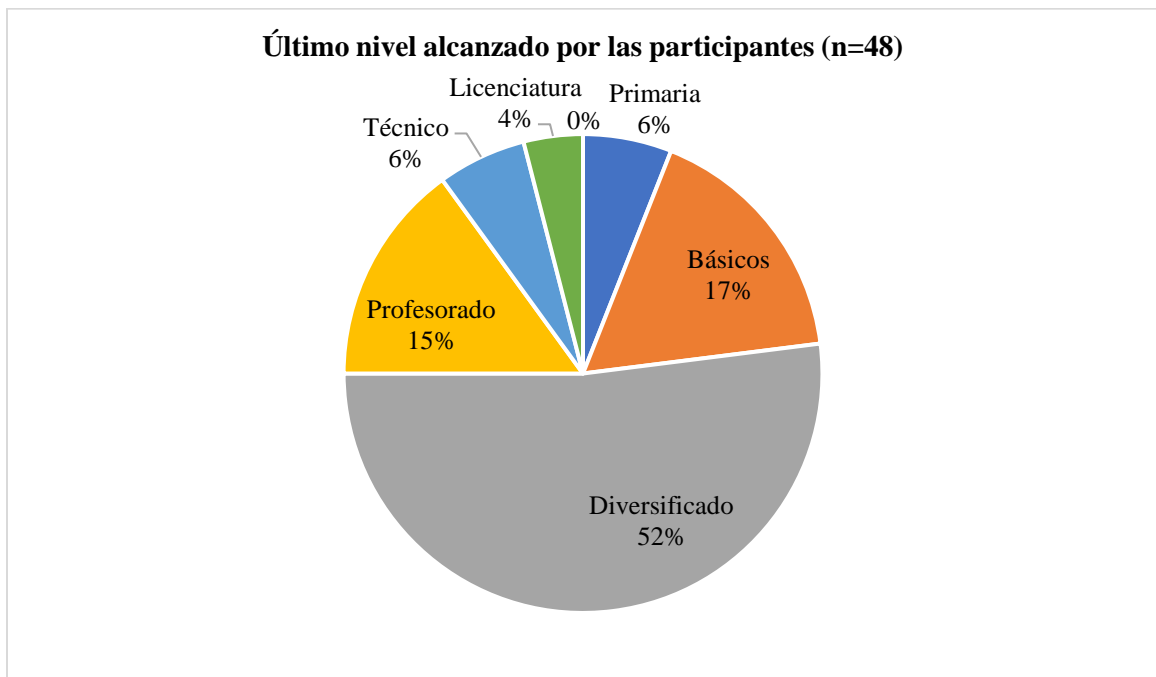


Ilustración 9: Escolaridad de las participantes

Fuente: Elaboración personal con datos recolectados en campo.

Aunque cada una de ellas tuvo una vida particular, existieron barreras compartidas por su cualidad de mujeres indígenas o mujeres en áreas rurales. Estas barreras se negociaron de diferentes formas a lo largo de su vida y las llevaron a concluir o pausar sus estudios escolares en diferentes etapas. Como mencionaba en el capítulo anterior, en el contexto de algunas participantes, el estudio del nivel primario o medio seguiría hasta su adultez a través de modalidades alternativas como IGER o CONALFA; mientras que otras terminaron el nivel diversificado e iniciaron procesos de formación superior en universidades o centros técnicos de capacitación. La mayoría de las mujeres estudiaron carreras asociadas a la enseñanza; de hecho, siete de doce participantes que estudiaron en la universidad, eligieron carreras de pedagogía o profesorado. En algunos casos, estas carreras están vinculadas a sus aspiraciones por ser maestras desde la infancia. Aquellas que no siguieron esta ocupación, estudiaron enfermería, ingeniería ambiental, medicina, y trabajo social.

Una experiencia recurrente entre las estudiantes universitarias fue la dificultad de los cursos que recibieron, debido al contenido de la clase en sí misma. La mayoría de estos recuentos están relacionados a la actitud de ciertos maestros que, desde la perspectiva de las mujeres, no explicaban adecuadamente los temas o no tenían flexibilidad con los alumnos. En algunos casos, esta inflexibilidad e incompreensión causó que las participantes cambiaran de carreras o repitieran un semestre. Desde mi perspectiva, esta inflexibilidad está causada por la suposición de los maestros sobre las bases de conocimiento académico y por el poco conocimiento que tienen sobre los alumnos a los que enseñan, a pesar de la diversidad de contextos de los que estos provienen.

“Creo que desde un principio también nos dio miedo la licenciada “en mi curso, todo tiene que ser así formal. Si uno quiere permiso, tiene que ser sellado, firmado por la coordinadora de facultad, si no pierde mi curso”. [...] Y si uno está haciendo bulla en la clase decía “les voy a bajar puntos. En mi clase siempre va a ser así”. Es ahí en donde una se siente incómoda y en su forma de explicar razonamientos, los números y todo eso, casi no lo explica bien, lo explica así leyendo, no así entendido. Eso en primer semestre y perdí, pero recuperaré” (Participante 16, Alta Verapaz).

Por otro lado, la mayoría de las participantes estudiaron en centros universitarios cercanos a sus comunidades y hogares. Muchas veces, la decisión sobre dónde estudiar estuvo más influenciada por la

accesibilidad de una institución educativa que por el costo de esta. Es decir, las participantes decidían inscribirse en los lugares más cercanos sin importar si eran de carácter público o privado. Debido a esto, varias de ellas estudian o estudiaron en universidades y centros de estudios técnicos privados, como la Universidad Landívar, la Universidad Panamericana y la Universidad Rural. El costo de llegar a los centros educativos públicos, que podían estar más lejos de las comunidades rurales en áreas como la boca costa de Sololá o en municipios al norte de Cobán, era mayor al costo de inscribirse en universidades privadas que se encontraban más cerca. Este tipo de ponderaciones sobre los costos y la practicidad para moverse por diversos municipios o departamentos es algo que persistió a lo largo de las decisiones educativas de las participantes desde la secundaria y evidentemente está relacionado a las barreras de acceso a la educación superior.

La totalidad de las participantes en niveles educativos universitarios cubrieron los gastos asociados a esta educación con su trabajo. Este es el mayor porcentaje de participantes en un nivel educativo trabajando para estudiar. Además, seis tuvieron apoyo de una beca gestionada por Abriendo Oportunidades y algunas otras tuvieron apoyo de sus parejas o hermanos migrantes. Sin importar el apoyo económico de sus redes de apoyo cercanas, todas las mujeres tuvieron que generar sus propios ingresos para continuar, lo que tuvo implicaciones en otros ámbitos de sus vidas. Por ejemplo, en la distribución de tiempo día a día, para poder trabajar, estudiar y realizar sus tareas domésticas en el hogar. En otros casos, también influyó en sus decisiones económicas sobre no adquirir otros bienes, como ropa o maquillaje, en lugar de realizar sus trabajos académicos. El alto costo de los estudios superiores fue algo que las participantes maniobraron a lo largo de sus carreras; nueve de ellas reportaron que las limitaciones económicas fueron un obstáculo que debieron negociar o superar en su trayectoria educativa universitaria.

“A pesar de que ahora el trabajo que tengo o el sueldo que me dan posiblemente cubre un poquito si voy con un doctor o comprar algún medicamento, vitaminarme; sí me ayuda. Pero el temor ahora es si me quedo sin trabajo el otro año [que termina mi contrato]. Mi mamá siempre me dice que esté tranquila, que si pasa eso tengo experiencia y puedo buscar otro trabajo, no como los primeros días cuando uno no sabe qué hacer. Ella me dice “tranquila” y yo le digo que ya no voy a estudiar en la universidad porque cómo voy a hacer para pagar mis estudios, quién lo va a pagar, uno tiene que pagar la colegiatura y uno tiene que comprar cuadernos, hojas, ahí en la universidad no piden libros, pero piden copias, entonces ahí invierte uno,

como yo estudio en la noche, tengo que pagar mototaxi para llegar a mi casa, me cobra Q20” (Participante 28, Totonicapán).

C. Retos en el acceso a la educación superior

Al culminar el nivel secundario, las participantes se enfrentaron a una serie de condiciones que dificultaban su acceso a la educación superior. Primero, una oferta reducida y lejana de programas educativos. Las universidades privadas y públicas son más escasas y lejanas de las comunidades rurales, y se encuentran principalmente en los centros urbanos de los departamentos, a varias horas de trayecto de los municipios de residencia de algunas mujeres. Por ejemplo, la institución educativa que tiene mayor cobertura a nivel nacional es la Universidad Mariano Gálvez con 22 sedes departamentales (Universidad Mariano Gálvez de Guatemala, 2020). Le sigue la Universidad de San Carlos de Guatemala, la universidad pública en el país, que tiene 17 centros educativos con sedes departamentales o regionales (Universidad de San Carlos de Guatemala, 2020). Finalmente, otras instituciones de carácter privado como la Universidad Rafael Landívar y la Universidad del Valle de Guatemala tienen 8 y 3 sedes respectivamente (Universidad del Valle de Guatemala, 2020; Universidad Rafael Landívar, 2020). La diferencia crucial con los otros niveles educativos anteriores es que aquellas participantes que habían tenido que movilizarse a los centros urbanos municipales ahora debían trasladarse por espacios geográficos mayores. En términos monetarios, esto también se traduce a un mayor costo de transporte público o privado.

“No sé por qué, como es en la noche yo tengo miedo, y como antes no había transporte con nosotros de la universidad a la comunidad, entonces si se venían algunas no sé ni cómo hacían para regresar en la noche; a mí me daba miedo”
(Participante 38, Quetzaltenango).

En el caso de la participante anterior, ese transporte no se encontraba disponible de forma regular y, debido a que los estudios se realizaban en la jornada vespertina, ella no se sentía segura de viajar en la noche. Las largas distancias y las pocas opciones de jornadas educativas fueron algunos de los factores decisivos para continuar su formación universitaria. A este escenario se debe sumar el costo de los estudios universitarios, ya fuera en pagos de matrículas o materiales requeridos por el programa de estudio. Según los relatos de las participantes, hay mayores requerimientos materiales para completar un grado de educación superior, tanto a nivel técnico como de licenciatura o maestría. El costo aumentaba

considerablemente en el caso de las instituciones privadas, porque estas incluyen cuotas mensuales elevadas para los estándares de las participantes, que no se contemplan en los servicios que provee la Universidad de San Carlos como institución pública. Para algunas mujeres, no existió una alternativa a la educación privada porque es la que se encontraba presente en su departamento.

En bachillerato yo sentía que era difícil, pero en realidad pagaba poco. [Pagaba]Q230 al mes. Cuando entré a la universidad, solo del proceso de admisión pagué como Q500, era mucho, pero pensé en que todo era por algo bueno; de ahí cuando fui a pagar la matrícula eran Q580 y después las mensualidades de Q450, más lo de las tareas y las actividades... tal vez con los trabajos que había tenido había sido un poco más difícil porque no me pagaban ni los Q1000, entonces tenía que reducir todos mis gastos, pero yo decía que no importaba con tal de pagar mis estudios. Ahora que estoy trabajando con la doctora me está pagando bien.

(Participante 37, Quetzaltenango)

“[Estudiar fue] muy difícil porque con mis gastos cubría lo de mi hijo, lo mío en el colegio, el pasaje... fue difícil porque cuando llegamos a medio año de estudios nos empezaron a pedir los aparatos para ir a prácticas; ahí fue cuando yo me desesperé porque ya no tenía dinero para comprar los aparatos, los libros, también había que pagar para ir a las prácticas, el uniforme y todo eso. Fue difícil, pero gracias a dios ya ahí mi mamá me echó un poco la mano y así logré salir”

(Participante 33, Chimaltenango).

Otra de las realidades de la educación superior que se encontró en las vidas de las participantes es la oferta diferenciada y limitada de las sedes departamentales respecto a carreras profesionales. Según los propios recuentos de las participantes, e información colgada en las páginas oficiales de los centros educativos superiores (Universidad de San Carlos de Guatemala, 2020; Universidad del Valle de Guatemala, 2020; Universidad Mariano Gálvez de Guatemala, 2020; Universidad Rafael Landívar, 2020), las universidades en el interior del país cuentan con menos opciones de profesionalización que en las sedes centrales, y están altamente influenciadas por estudios de mercado laboral en la localidad que priorizan algunas especializaciones sobre otras. Por ejemplo, en el caso de Alta Verapaz y Petén, donde se concentran grandes empresas de producción agrícola, aunque existe la posibilidad de estudiar trabajo

social o alguna carrera de humanidades, también se puede estudiar biología, ingeniería ambiental o agronomía. Por otro lado, en el occidente del país, en donde se concentran algunas de las comunidades etnolingüísticas más extensas, existen varias opciones para estudiar un Profesorado en Enseñanza Media con énfasis en Educación Multicultural e Intercultural. De igual manera, otras carreras también son más escasas, como ingenierías con vinculación en tecnología computacional, especializaciones artísticas, ciencias médicas y ciencias sociales. La particularidad de esto es que las mujeres del estudio contaban desde el inicio con opciones limitadas de profesionalización entre las que podían elegir y estas no siempre se encontraban alineadas a sus planes de vida originales, constituyéndose como una limitación adicional para lograr sus metas personales.

Cabe mencionar que, aunque muchas de las participantes lograron culminar con la educación secundaria y comenzar a evaluar las opciones de continuación de la educación durante su juventud, no fue el caso para todas. Muchas de ellas, terminaron niveles inferiores de educación formal y no siguieron estudiando o lo hicieron fuera de los mecanismos tradicionales o presenciales. Lo he discutido ya en capítulos anteriores, pero quisiera enfatizar la idea de que la adultez por sí misma no significó que la totalidad de las participantes estuvieran vinculadas a niveles superiores de educación, aunque ese es el nivel “ideal” en el que se espera que se encuentren según los estándares internacionales y nacionales de educación. Esto es verdad especialmente para aquellas participantes que trabajaron para Abriendo Oportunidades® en la primera década de la existencia del programa, porque no era un requerimiento contar con un grado educativo secundario para laborar como mentora.

D. Abriendo como una oportunidad para estudiar

Otra dimensión de educación sobre la que no he hablado hasta ahora es aquella que está conformada por procesos impulsados desde organizaciones de sociedad civil o asociaciones independientes. Estos están normalmente basados en los principios de formación para el cambio de comportamiento. Esto incluye, por ejemplo, a las intervenciones del programa Abriendo Oportunidades® entre los años de 2004 y 2019.

Aunque Abriendo Oportunidades® no fue el único programa de educación extraescolar o popular en el que las mujeres de esta investigación participaron, sí es del que se tienen recuentos más completos y profundos por su rol como mentoras y el diseño propio del proyecto de investigación. En este apartado describiré la forma en la que ellas llegaron al programa y las acciones que lograron concretar a favor de su educación durante su participación. Pero primero, quisiera discutir las condiciones sobre las que ellas se involucraron y cuál fue el marco de condiciones en esa participación.

Abriendo Oportunidades® es un programa centrado en niñas y adolescentes indígenas de áreas rurales que nació de la intención del Population Council por abordar a una población desatendida. El programa se basó en datos demográficos sobre identificación de la población y sus condiciones de vida para diseñar zonas de implementación intensional, donde se ubicaban a las “mentoras” de las que se habla en mi tesis. Las mentoras tuvieron diferentes roles añadidos, pero a grandes rasgos la responsabilidad que mantenían era el de funcionar como modelos positivos de mujeres y facilitar la información de la guía curricular en los grupos de niñas para equiparlas con habilidades que les ayudaran a transformar su vida (Population Council, 2019). Para este propósito, las mentoras pasaron por procesos de formación en temas preseleccionados por el Population Council, como salud sexual y reproductiva, derechos humanos, derechos laborales, buenas habilidades de ahorro y comunicación. También se promovían algunas prácticas consideradas positivas dentro de la organización, como abrir una cuenta bancaria, seguir estudiando y utilizar métodos anticonceptivos. Los temas de la guía curricular se prepararon desde las oficinas del Population Council por investigadoras y pedagogas, en su mayoría, ladinas; y las modalidades de entrega del conocimiento variaron con los años, manteniendo bases teóricas y prácticas de educación popular.

“[El personal del Population Council] son personas ejemplares para mí, amables, y ellos me apoyaron bastante, han sido personas motivadoras, porque me decían “mire, usted tiene que seguir estudiando” y yo así como “¿será?” y me decían “mire, aquí le vamos a conseguir una beca para que siga estudiando en la universidad” y precisamente gracias a esa beca yo saqué el técnico de trabajo social, con la beca yo saqué el técnico y eso sí, algo muy importante es que siempre me ha gustado mostrar interés, y rendirme buenas calificaciones. Porque siempre me ha gustado ser responsable, y eso me ayudó a terminar, y me dieron la beca hasta terminar el técnico de trabajo social” (Participante 04, Petén).

Aunque algunas de las mentoras en este estudio iniciaron su participación como niñas o adolescentes, en los últimos años las modalidades de selección favorecieron que mujeres mayores de edad y con un nivel diversificado culminado consiguieran el puesto. La forma de obtener el papel de mentora varió entre las participantes, desde el contacto directo a través amigos y familiares hasta convocatorias públicas como radio, posters, y altoparlantes en reuniones comunitarias. Las mentoras pasaban por un proceso de selección en el que se evaluaba su interés y compromiso por los problemas que afectaban

directamente a sus comunidades. Las participantes eran seleccionadas por ciclos de implementación que tuvieron duraciones variables e iban desde los 6 hasta los 24 meses. Algunas mentoras también fueron contratadas para más de un ciclo de implementación. De ahí que la participante que más tiempo ha estado involucrada en Abriendo Oportunidades® tenga 12 años de experiencia y colaboración con el Population Council.

El rol de una mentora en el programa combina aprendizaje con aspectos de servicio ciudadano voluntario. Esta modalidad de trabajo se encuentra regulada por la Ley de Servicio Cívico (Decreto 20-2003) que establece que estas actividades civiles son remuneradas por medio de un estipendio. Aunque los montos de pago variaron a través de los años, la particularidad de la entrega de un estipendio es que no establece relaciones laborales formales con las acreedoras. Así que las mentoras tenían ingreso libre de impuestos, pero no contaban con servicios de seguridad social o prestaciones de ley. En casos especiales se fomentaba y cubría los gastos de las mujeres para participar en congresos, conferencias o incluso intercambios internacionales para compartir y visibilizar su experiencia.

Luego de la finalización de ciertos ciclos de implementación, algunas mentoras terminaron definitivamente su relación con el Population Council. Otras, decidían continuar organizadas con otras mentoras para trabajar con niñas o bien, para canalizar oportunidades laborales y de financiamiento. De allí, surgen las redes de Na'leb'ak y REDMI Aq'ab'al⁵. La modalidad del estipendio continuó en estas nuevas redes, lo que les daba flexibilidad para adaptarse a los presupuestos y proyectos que tienen disponibles. Estas condiciones laborales influyeron en la forma en la que las participantes continuaron con sus estudios. Esta investigación documentó cuatro experiencias que relacionaron Abriendo Oportunidades® con su educación.

Primero, en algunos momentos Abriendo Oportunidades® podía ofrecer o gestionar a algunas de las mentoras una beca con la que se cubrían los costos de la educación que necesitaran. Estas becas no tenían mayores requerimientos más que las mentoras permanecieran inscritas en una institución de educación formal como IGER o los institutos públicos del Estado. En algunos casos, sobre todo en los niveles superiores de educación universitaria o técnica, sí les solicitó la aprobación de las materias para recibir dicho beneficio.

⁵Ambas redes se encuentran descritas en el primer capítulo de esta tesis.

“Sí la pago, aunque ahorita el Population nos ha dado becas [universitarias] el año pasado, entonces yo lo pago y luego me reembolsan” (Participante 01, Alta Verapaz).

Segundo, aunque no todas las becas cubrían el costo completo de los estudios, algunas de las participantes utilizaron el estipendio de su trabajo como mentoras para financiar parte de su educación. En esta investigación, se tiene registro de 11 mentoras que tuvieron acceso a servicios de educación gracias al programa, esta es la modalidad más común de beca registrada. En el caso del siguiente ejemplo, la participante invierte su ingreso para solventar sus necesidades materiales asociadas a su nivel básico. Algo que es interesante es que, a pesar de la continuidad de algunas de estas becas parciales, si las participantes dejan de percibir el estipendio, su trayectoria educativa se interrumpe. Sin un flujo constante de ingresos económicos, muchos de estos proyectos se hacían imposibles.

“Abriendo Oportunidades® [me apoyó] para el diplomado y básico. Abriendo Oportunidades® pagó la mitad y yo la mitad a través de mi pasantía, con el estipendio que recibía, eso nos ayudó [...]. Fue una puerta porque si no estuviera ese programa, uno estuviera en su casa. A través de ese programa uno puede mejorar.”
(Participante 43, Sololá).

“Logré entrar a la universidad cuando empecé a participar en el Programa Abriendo Oportunidades. Me dieron el apoyo económicamente y por eso logré estudiar. Encontré a una madrina de Estados Unidos entonces logré sacar el técnico. Durante el último año [del programa], vi que se gastaba mucho dinero así que me quedé en el técnico, me falta la licenciatura” (Participante 05, Sololá)

Tercero, otras participantes que no recibieron becas usaron el estipendio para cumplir con sus metas de vida, en particular los estudios, y planificar acciones a mediano plazo. Esto también fue posible gracias a los incentivos del programa para tomar acción sobre la administración de sus recursos, como abrir una cuenta de ahorro en un banco. El siguiente ejemplo justamente aborda esta experiencia. Al igual que las becas parciales, la finalización del estipendio y de los pagos a mentoras tuvo un impacto en sus proyectos educativos. En algunos casos, significó la interrupción permanente de tu trayectoria académica.

“Porque yo iba haciendo mi ahorro, cuándo estuve en el programa cree una cuenta de ahorro fijo, entonces iba ahorrando, iba ahorrando cada vez, trataba de gastar menos posible, para ahorrar para mis estudios, porque sabía que era muy cara la carrera también, entonces sino estoy mal, en el 2013 fue que nosotros dejamos de trabajar en febrero, nosotros dejamos de trabajar, nos dieron un cheque en finiquito, ese cheque fue al fondo del ahorro, ese dinero me sirvió para mis gastos, yo decía "este dinero me va a servir, para graduación, para prácticas", ya tenía previsto ese dinero(Participante 47, Alta Verapaz).”

Finalmente, también existieron quienes no utilizaron sus estipendios para cubrir sus gastos educativos. Más información debe ser analizada para comprender en qué se invertían estos recursos y porqué. Ahora bien, según los recuentos recopilados en esta investigación, algunas de las participantes se encontraron de sorpresa con el fin de su rol como mentoras. Algunas esperaban que, a pesar de los avisos de las coordinadoras y personal, el programa pudiera continuar en sus comunidades y ellas pudieran seguir laborando para Abriendo Oportunidades®. Esto no sucedió para la mayoría pues su rol como mentoras cubría un solo ciclo de implementación del programa.

“Y terminar... cuando empecé el trabajo, tenía conocimiento yo que sólo era por seis meses, porque eso nos dijeron, que era por seis meses. Entonces yo dije que bueno, que posiblemente después de eso haya otro trabajo de la misma institución, esa fue mi mentalidad, yo dije que gracias a dios ya tuve la oportunidad de entrar, ahora dar a conocer mi trabajo y si uno lo hace bien pues le abren las puertas después, pero si uno no lo hace bien entonces tampoco. Entonces simplemente mi mentalidad era de dar lo mejor de mí, y que posiblemente en algún futuro también me iban a contratar para un nuevo trabajo” (Participante 25, Totonicapán).

Aquellas que enfrentaban mayor precariedad económica en sus hogares, abandonaron completamente sus estudios y a la fecha de la entrevista no los habían retomado. Esta es una discusión interesante que no necesariamente es una consecuencia del final del programa, sino de la finalización de un ciclo de flujo monetario que interrumpían los medios con los que esta educación era posible.

“Terminé en septiembre de 2008, ya cuando yo estaba terminando tercero básico, cuando el programa se fue, nosotros nos quedamos estancadas y yo me quedé así "bueno, ahora que hago", el programa me enseñó, me volvió a hacer, durante el tiempo que estuvo, me motivó, me enseñó a ser independiente, me mostró que tengo capacidades, habilidades, entonces yo dije "bueno, tengo que empezar a trabajar"”

(Participante 47, Alta Verapaz).

E. Aspiraciones y deseos durante Abriendo Oportunidades®

Para finalizar con la presentación de resultados alrededor de Abriendo Oportunidades®, es especialmente interesante discutir lo que las mujeres entrevistadas mencionan sobre el ejercicio de realizar un plan de vida. No porque fuera un primer ejercicio aspiracional sino porque por sí mismo un plan de vida requiere la identificación de fortalezas, debilidades, oportunidades, barreras, requerimientos y pasos a seguir. Además, también implica una planificación práctica sobre cómo llegar a esas metas propuestas. Este es el ejercicio final de su proceso de formación como mentoras, una forma de poner en práctica lo aprendido a lo largo del programa. Aunque no fue la primera vez que las participantes pensaron sobre su futuro, para 12 de ellas sí fue la primera vez que planificaron el futuro con acciones concretas.

“Mi plan de vida antes, cuando no había tenido la oportunidad de asistir al programa, no tenía planificado ahorrar dinero, no tenía planificado hacer algunas metas... nunca pensaba en eso. Después, cuando empecé a participar y a hacer planes de vida de qué iba a hacer en el futuro, entonces empecé a ahorrar mi dinero y hasta ahorita lo he logrado hacer” (Participante 15, Alta Verapaz).

Esto tampoco quiere decir que no llevaran a cabo acciones puntuales que les dirigieran a sus aspiraciones, pero sí fueron más allá hasta plasmar estas intenciones en un ejercicio gráfico y físico. Por ejemplo, ahorrar se veía como uno de los mecanismos para adquirir un terreno propio o tomar unas vacaciones. No para todas fue fácil, algunas de las participantes también percibieron esta acción como un reto, porque era nuevo o solamente no tenían claridad sobre lo que querían para el futuro en sus vidas.

1. Estudio

Cuando se les preguntó a las participantes por aquello que deseaban cuando eran mentoras, ellas hablaron sobre metas que ya habían mencionado en otros momentos de sus vidas. La mayoría de ellas

deseaba estudiar la secundaria o en la universidad porque entendían la educación era un mecanismo de movilidad social. El programa fue, para muchas, una de las plataformas de apoyo económico y moral que necesitaban para continuar estudiando. La educación era valorada en el contenido del currículo y por algunos integrantes del personal de Population Council. En alguna medida, estas aspiraciones fueron impulsadas también por las ideas del programa sobre lo que podía conducir a las mujeres a un “mejor futuro” para ellas mismas. Además, las mentoras impulsaban a las niñas dentro de los espacios seguros a valorar la educación y en ese proceso reforzaron su valoración de esta. Como resultado, el estudio es la aspiración más nombrada por las participantes como parte de su plan de vida en el programa. De hecho, 25 de ellas la mencionaron como una de sus metas a mediano o largo plazo.

“Planes de vida que tenía es seguir estudiando, tener una mejor vida. Que, si algún día me iba a casar que tuviera una vida bien, sin violencia y eso” (Participante 09, Tonicapán).

La educación pocas veces se nombra sola. Va acompañada de narraciones sobre otros planes y aspiraciones que las participantes plantearon al momento de realizar el ejercicio de plan de vida. Entre ellas, sus aspiraciones por tener una sostenibilidad económica y formar una familia saludable.

2. Trabajo

Algunas de las participantes esperaban que Abriendo Oportunidades® fuera un trampolín para obtener otros trabajos que les ofrecieran mayores beneficios, como puestos de coordinación o por planilla. El trabajo es algo que se menciona constantemente en el ejercicio de plan de vida, debido a la importancia de la sostenibilidad económica para continuar con sus estudios. Al mismo tiempo estos trabajos les permitirían alcanzar otras metas que no estaban relacionadas con la continuación de su educación. Por ejemplo, apoyar a sus familias, construir sus propias casas o conocer otros países. Esta última meta es interesante, porque en la descripción de esta aspiración se referencias experiencias de otras mentoras que visitaron otros países como parte de intercambios del programa. Sin embargo, no todas lograron seguir trabajando. Algunas de ellas se encontraron con dificultades para seguir ejerciendo puestos similares o relacionados a sus carreras universitarias después del programa. La minoría que lo hizo describe los estipendios y salarios como insuficientes para alcanzar algunas de sus metas de vida.

3. Familia

Las participantes también incluyeron en su plan de vida su aspiración por formar una familia, pero de una forma planificada. Es decir, en un momento específico más adelante en su vida. Según las narraciones de una de las mujeres, por ejemplo, el programa sí tuvo una influencia en su interés por constituir su propia familia. En su recuento, Abriendo Oportunidades® le permitió “comprender” que el matrimonio y la maternidad podían ser elementos negativos durante la juventud. Es decir, se fomentó el retraso de estos hitos para desarrollarse de mejor manera.

“Por ejemplo, antes tenía mis planes de tener familia en el 2,000... no me acuerdo, pero tenía en mi cabeza eso, lo tengo escrito. Pero al final cuando entendí que no era correcto que me tenía que juntar y no disfrutar mi juventud, dije que no puedo y ahí corté mis planes. Entonces dije que tengo que cambiarlo porque no es la forma de lo que estoy pensando, que juntarme, que estudiar, entonces pensé en cambiar en definitivo mis planes y estudiar hasta donde yo pueda, y después juntarme. Sí, porque entendí que no es correcto, porque me di cuenta de que no está bien” (Participante 2, Alta Verapaz).

Las narrativas del programa sobre el desarrollo ideal de las mujeres y de las niñas es algo que puede trazarse a partir de los resultados de esta investigación. Varias de las participantes hablaron de un sentimiento de culpa asociado al no cumplimiento de esas expectativas. Otras, hablaban con orgullo de haber cumplido con esas mismas ideas. Entre estas visiones ideales se encuentra estudiar, no quedar embarazada, y apoyar a otras niñas y adolescentes cercanas a aprender información sobre menstruación, Derechos Humanos y autoestima. Definitivamente más puede decirse sobre las experiencias de las participantes como mentoras, lideresas y pasantes. Aunque esta tesis de licenciatura no es el lugar para hacerlo, vale la pena mencionar la influencia que este proceso formativo tuvo en sus vidas y la forma en la que moldearon sus deseos hasta la actualidad. Las experiencias que se narran alrededor del programa y las trayectorias educativas de las mujeres son en su mayoría positivas. Las mismas participantes pasaron por procesos de formación dentro de Abriendo Oportunidades®, lo que para ellas también significó una expansión de su visión sobre lo que era posible en su futuro, pero también atribuyó de valores morales algunas aspiraciones.

“Antes no sabía de la carrera de Trabajo Social, pero mi objetivo era ayudar, yo dije que algún día tenía que encontrar una carrera que se enfocara en dar un

apoyo o seguimiento a casos o problemas; después empecé a estudiar y el mundo de estudios se empezó a abrir más, entonces supe de más carreras y cuando supe de Trabajo Social, me puse a investigar qué era y en qué campos podía laborar: vi, comparé mis objetivos y lo que yo quería, entonces llegué a la conclusión que era la carrera que yo estaba buscando y lo que yo quiero es aportar. Abriendo Oportunidades® me ayudó bastante y cambió mi expectativa y mi forma de ver las cosas: no solo es de ganar dinero, sino que se trata también de ayudar” (Participante 37, Tonicapán).

F. Los límites de la agencia individual

Durante el periodo en el que terminó el programa y la actualidad, mucho ha cambiado en la vida de las participantes, pero algunas de sus metas siguen vigentes. De hecho, esta fue una pregunta intencionada dentro de las entrevistas y en su gran mayoría las participantes respondieron que mantienen estas metas porque no las han alcanzado completamente. En algunos casos, el desempleo, la maternidad y la complejidad de las nuevas responsabilidades en sus vidas truncaron algunos de esos planes de vida; mientras que, en otros casos, las mujeres lograron llegar a las metas que se plantearon desde el inicio. Se graduaron de maestras, secretarias o contadoras de diversificado y emprendieron su camino hacia el mercado laboral. Aquí es donde podemos discutir los alcances de la agencia individual.

Las participantes hablan de su trayectoria educativa primaria y secundaria como una gran inversión de tiempo, esfuerzo y recursos. La expectativa, desde la infancia, es que la adquisición de una educación formal es uno de los mecanismos para responder a la situación de desigualdad personal y familiar. Y más allá, durante la adolescencia y la juventud se entiende que alcanzar un nivel educativo técnico es más valorado porque las posiciona de mejor manera dentro del mercado laboral. Su trayectoria educativa formal e informal reprodujo ideas sobre lo que es posible a través del esfuerzo individual, lo que construyó en ellas la creencia de que, si se esforzaban lo suficiente a través de las estrategias que usaron para mantener su estudio, llegarían a la meta final que era desarrollarse mejor y acceder a esa movilidad social producto de sus actividades económicas. Desde la perspectiva de las participantes el esfuerzo individual es el elemento fundamental del alcance de los planes de vida; lo que en mi opinión es una postura permeada por nociones neoliberales que reducen el campo de análisis sobre las causas y consecuencias del hecho social a la responsabilidad propia de una persona e invisibilizan las estructuras que actúan sobre los sujetos y permean su campo de posibilidades.

Al salir al mercado laboral, las participantes se dan cuenta que existen dinámicas excluyentes y competitivas para las que no están preparadas, y que nos les permiten ejercer las carreras que eligieron para estudiar y hace que comiencen a cuestionarse esas ideas iniciales sobre el valor mismo de la educación como una forma de transformación de la realidad. Principalmente, porque esas ideas no terminan reflejándose en la realidad de su búsqueda por la estabilidad laboral y esos ideales que se plantearon desde pequeñas. Además, observan que, aunque existen oportunidades laborales de menor remuneración y especialización, como la elaboración de artesanías manuales, estas nos les permiten la aspiración mayor de sostener a sus familias o construir sus propias casas. En las pocas plazas fijas disponibles, la educación no parecer ser uno de los requerimientos o criterios sobre los que se otorgan los trabajos. Esta investigación, se documentaron casos de discriminación racial, de género, o simplemente corrupción en la elección de personal que influyeron sobre la contratación de las participantes en el entorno laboral. Además, algunas de las plazas reciben cientos de aplicaciones entre las que las mujeres compiten, pero la competencia es difícil.

“Sí me gustaría, pero como ahorita hay muchos maestros... desde que yo me gradué, una convocatoria general ha habido; cuando apenas ingresamos papelería, pero como llegan bastantes, yo me quedé en el número diez; luego hubo una convocatoria hace poco que nunca dieron resultados, era de básico y ya me había graduado de la universidad... creo que fue el año pasado y nunca dijeron nada, Ahorita para conseguir trabajo de maestra casi no hay porque llegan muchos maestros, hay varios maestros y solo están ahí, sí trabajan, pero de otra cosa, como lo que yo hago: se dedican a otras cosas, pero de maestro no. Sí me gustaría que hubiera una oportunidad de trabajar en eso” (Participante 38, Quetzaltenango).

Cuando se habla de los alcances del valor instrumental y de la agencia, esto es precisamente a lo que me refiero. Alcanzar por el esfuerzo propio de las participantes un grado educativo no terminó por cambiar los arreglos sociales en la dimensión que se esperaba. De hecho, para la mayoría, la educación no fue suficiente para transformar el marco de condiciones con las que interactuaron. La estrategia que habían diseñado y que se les prometió como una forma de transformación fue insuficiente para lograr sus planes de vida. Es por ello que muchos de los planes siguen vigentes o se han adaptado para buscar otras formas de lograr este fin último. Las participantes tampoco replantearon sus nociones sobre el esfuerzo individual, lo que me parece interesante porque no lograron incluir en sus análisis de la situación a las estructuras sistemáticas de discriminación como elementos de importancia en el logro de sus metas

personales o familiares. La reproducción de las ideas neoliberales sobre la responsabilidad personal sobre el futuro de las mujeres tendría consecuencias en su salud mental, y les haría sentir culpa porque desde su opinión las únicas responsables de las barreras encontradas en su trayecto son ellas mismas.

Esto no quiere decir la educación perdiera completamente su valor. Aún se considera una de las formas en las que se puede transformar la realidad. Ya sea a través de grados académicos universitarios aún mayores o simplemente porque es parte del desarrollo humano integral. Pero quizá puede comenzar a observar un cambio generacional en las concepciones utilitaristas de estudiar, a la luz de otras alternativas que se observan como más prácticas. En el caso de la siguiente participante, por ejemplo, ella comprende que la educación es una forma de preparación valiosa para su hijo, pero también reconoce que por sí misma no es una garantía de sostenibilidad económica. Es un reto que le preocupa en el futuro y que parte de su observación del presente.

“Hoy en día está mucho, mucho [más difícil], casi que ahorita estamos viendo nosotros los retos. Yo le digo a mi niño es de prepararse más y lo otro, porque, póngale ahorita ya estamos pasando por el desempleo y en otros años ¿cómo vamos a estar? ¿a cuántos se les va a dar la oportunidad o no?, entonces también del estudio él tiene que aprender otro trabajo de sostenerse. Sino puede tener trabajo del estudio, pero puede realizar otras cosas. Si ese es el reto que yo tengo con mis hijos”

(Participante 24, Tonicapán).

G. Aspiraciones del presente...

Así pues, llegamos a la parte proyectiva de esta tesis. Aquella que describe los resultados sobre las evaluaciones de las participantes sobre sus vidas y aquello que se puede alcanzar o se quiere alcanzar. Estas son las aspiraciones que las mujeres tenían cuando hablamos con ellas. En cierta medida, estas también se conciben como las estrategias pensadas para hacer frente a esta nueva barrera que es resultado de la limitación de la agencia individual, una que no habían experimentado directamente, hasta que “alcanzaron” los niveles educativos descritos al inicio de este capítulo o asumieron sus roles como madres.

Primero, en concordancia con la participante anterior, para aquellas mujeres que ahora tienen un núcleo familiar independiente con sus esposos y/o hijos, sus aspiraciones están vinculadas a la búsqueda

de bienestar familiar. Es también uno de los cambios reportados al momento de convertirse en madres, porque sus planes y acciones ahora se piensan en función de ellos. Estos incluyen ofrecerles una herencia material significativa, cubrir totalmente los gastos asociados a los estudios de sus hijos para “no les cueste como a ellas” o simplemente verlos triunfar en la vida. Añadido a esto, también algunas de las participantes buscan promover una convivencia amena entre otros miembros de la familia, especialmente con sus parejas o con los padres de sus hijos para que ellos estén bien. En total, 20 de las 23 participantes que son madres hablaron de sus hijos cuando se les preguntó directamente sobre sus planes para el futuro. El siguiente extracto es una muestra de estas proyecciones colectivas de los planes individuales.

“Pues sí. Realmente me gustaría primero entenderme con mi esposo, tener una comprensión. Amor es lo principal. Porque si hay amor, hay comprensión. Pero como le digo, yo quisiera realmente establecer mi vida con él, comprometerme con él, pero primero ver un cambio en él. Porque no voy a comprometerme con alguien que no me agrada su comportamiento conmigo. Eso sería engañarme yo misma. Primero quiera comprensión por parte de los dos, entendernos los dos y después formalizar, ya realmente comprometernos a algo serio, a trabajar los dos por nuestro hijo, por nuestra familia, para mejorar los dos, para tener una casita, para dejarle algo a nuestro bebé. Porque realmente por eso trabaja uno, ya por los hijos. Y entonces para darle estudios, para que sea un profesional. Dedicarme, darle amor a mi hijo, atenciones. Tal vez no que tenga de todo. Porque algunas veces uno le hace daño en eso. Complacerlo en todo, sino darle lo que él necesita, lo necesario. Eso. Entonces quisiera realmente una familia estable. Esos son los planes

E: Y sobre eso, ¿siente que sí es algo que puede suceder?

P: Pues creo que no. No sé, fíjese que es confuso. Eso es lo que yo quisiera, pero creo que no se va a poder dar, porque mi pareja tiene planes de viajar a los Estados Unidos. Justamente me lo decía ayer, entonces creo que todo lo que uno espera, lo que uno sueña, creo que no se va a cumplir. Si él se va, yo me quedaría sola con mi bebé. Por supuesto que él va a seguir siendo responsable en cuestión a gastos del nene, pero no estaría aquí. Y yo pienso que no seríamos una familia, el nene no lo conocería como su papá” (Participante 25, Totonicapán).

Aunque en el caso anterior es sumamente difícil para la participante observar un resultado positivo de sus planes. En otros momentos de la entrevista, describe que su pareja tiene poca disposición para cambiar de opinión sobre migrar, lo que pone en riesgo la visión de la participante sobre su unidad familiar y el futuro de su hijo. Este es un buen ejemplo de cómo la maternidad consolida las aspiraciones de una persona fuera de su cualidad como individuo. Las familias también se entienden, en ocasiones, como obstáculos en el alcance de las metas individuales. El caso anterior es uno de ellos, pero otras mujeres reportaron que deben negociar sus planes de vida con sus esposos o parejas para lograr alcanzarlos. Esto incluye, por ejemplo, pedir permiso para seguir trabajando, estudiar o educar a los hijos de una forma no tradicional. Ese es el caso de seis madres en esta tesis, que buscan provocar un cambio generacional en las ideas asociadas a las normas sociales tradicionales que se les enseñaron durante sus propias infancias. Por ejemplo, ideas asociadas al machismo o la discriminación que ellas experimentaron.

“Tener algún negocio o algún trabajo que sea un trabajo estable para que yo pueda ayudar a mi hijo. Enseñarle a mi hijo a no ser machista, a respetar a las mujeres, entonces tal vez ahora porque él es pequeño me golpea, pero es algo que le estoy enseñando que no debe de ser así. Tratar de hacer el cambio con él, tratar que respete y que aprenda de una mujer, es algo que los niños de ahora desconocen o ven mal algo de una mujer. Enseñarle que de una mujer nació e igual va a necesitar de una mujer. Que tenemos los mismos derechos, las mismas oportunidades”

(Participante 03, Petén).

Otras de las participantes, que no necesariamente están casadas o se han convertido en madres, también han pensado en planes familiares como propios. Por ejemplo, la constitución de empresas familiares en las que los participantes puedan repartir los costos y ganancias de un negocio. Esto se explica cómo beneficioso porque los esfuerzos colectivos de las familias pueden disminuir la carga de responsabilidades en las participantes y ser un bien que se maneja de forma independiente; por ejemplo, la siguiente participante lo explica como una “fortaleza en la colectividad” en la que todos ganan a través de un esfuerzo compartido. Otras aspiraciones documentadas alrededor de la familia, pero que fueron mencionadas brevemente, incluyen el apoyo económico a los padres, la construcción de cuartos para una mejor distribución de hogar, solventar deudas familiares y formar grupos en una iglesia.

“Poder lograr más objetivos que tenemos en planes, pero eso como lo tenemos que lograr, porque eso es así como dice el dicho "la unión hace la fuerza". En la familia hay unión, pues podemos obtener muchas cosas que tenemos en mente.

E: ¿Y más o menos qué cosas tienen ahorita?

P: Pues comprar un terreno, eso es lo nos hace falta.” (Participante 32, Chimaltenango)

A nivel individual las participantes reportaron, principalmente, aspiraciones por estudiar. De las 48 participantes, 35 afirmaron que continuar o terminar sus estudios es una de las metas que tienen durante su adultez. Alcanzar esos niveles, sin embargo, presenta barreras y limitaciones asociadas a la falta de recursos suficientes para lograrlo y al acceso limitado a centros de educación superior. Sobre todo, para aquellas que tienen otros gastos asociados con sus familias. Es por ello por lo que la mayoría de estas aspiraciones educativas están acompañadas de aspiraciones asociadas a la búsqueda de empleo. De las 35 mujeres que dijeron que querían estudiar, 24 hablaron de la búsqueda de ingresos estables como una aspiración asociada y 11 mujeres han decidido finalizar sus estudios y dedicarse únicamente a trabajar como su plan principal. Lo interesante, es que para alcanzar esta generación estable de ingresos se han pensado modalidades y escenarios diversos; por ejemplo, ante la falta de empleos disponibles, muchas de las participantes han considerado emprender su propio negocio, que además, les permitiría una mayor independencia y reducción de riesgos asociados a los malos tratos o la violencia. Otra modalidad está vinculada a la migración como uno de los mecanismos por la búsqueda de empleo, aunque este no esté relacionado con sus estudios especializados. La migración está mayoritariamente enfocada en Estados Unidos como el destino final, pero otras han mencionado a la Ciudad Capital y los centros urbanos de los departamentos en los que viven. Esta no es una práctica nueva, sino una opción que muchas han tomado previamente para trabajar o estudiar durante su adolescencia o juventud. Finalmente, también hay quienes están aún buscando espacios para ejercer su carrera, aunque están conscientes de los potenciales obstáculos que pueden presentarse en el trayecto, basadas en las experiencias pasadas que han experimentado.

“Pensaba ser alguien como organizadora o presidenta de un grupo. Miraba a las personas que tenían cargos y preguntaba por qué yo no, yo quería ser como ellas. Ahora que soy maestra, yo no me siento como maestra porque todavía no tengo ese papel de ser maestra, no he practicado exactamente con niños. Antes pensaba que

quería ser alguien, pero siento que no tengo exactamente esa capacidad, no me siento bien con ese grado que tengo ahora. Quisiera llegar a más, quiero estudiar, hasta pensaba entrar en la universidad, pero no sé porque hasta ahora no tengo ese recurso económico para llegar” (Participante 12, Alta Verapaz).

La generación de ingresos, entonces, no solo es una meta de la educación sino uno de los requerimientos necesarios para alcanzarla; ahora más que nunca con las inversiones considerables que se deben hacer para superar los escasos de espacios educativos superiores. Esto constituye una contradicción que las participantes deberán navegar para seguir en la búsqueda de esta transformación social en sus vidas y alcanzar sus planes. Sin embargo, no es la única contradicción que se documentó en esta investigación. Es interesante observar que muchas de las participantes hablan del alcance de sus metas como posibles, pero a través de carácter o esfuerzo individual. Algunas de ellas, de hecho, hablan del “abandono” o “descuido” de sus sueños como la causa principal de sus falencias materiales y familiares actuales. Esto invisibiliza algunas de las condiciones de las que ellas mismas han hablado como obstáculos en el pasado y se alinea a ideas neoliberales de responsabilidad y esfuerzo como el requerimiento principal para llegar a sus aspiraciones.

Mi lectura sobre estas afirmaciones es que las participantes interiorizan el discurso dominante del neoliberalismo sobre individualidad (Gershon, 2011) para hablar sobre su futuro. Al momento de hablar sobre sus proyectos, las mujeres no conciben una estructura de desigualdad como la causa de sus barreras. En ocasiones, otros actores en la vida de las informantes vidas como, familia, otras mentoras o sus amigas, también reproducen estas ideas. Esto puede considerarse una carga más de violencia sobre sus vidas. Al invisibilizar las causas sistemáticas que les impiden vivir una “buena vida” según sus definiciones, se genera una culpa que se fundamenta en la idea de que la ausencia de bienes materiales o de capacidades es una falencia personal.

“Yo creo que [necesito] más confianza en mí misma, porque como le conté anteriormente, siempre ha existido una duda en mí, creo que eso no me beneficia para nada, entonces tener confianza en mí misma y así para que las demás familias confíen en mí para lograr cualquier cosa” (Participante 10, Quetzaltenango).

Para finalizar, entre otros ejes de la vida de las participantes que se mencionaron como aspiraciones, está la idea de formar una familia. La mayoría de ellas han mencionado que sí desean tener

un esposo o hijos. Pero de acuerdo con sus narrativas de su participación en Abriendo Oportunidades®, muchas de ellas esperan que esta sea una acción planificada que también responda a una estabilidad laboral y de ingresos económicos.

“Porque quiero ser alguien en la vida, poder apoyar a mucha gente... quizá eso es lo que tenía, porque me he involucrado en espacios de voluntariado, y cuando encontramos algo, siempre lo primero es la gente, y llegó un tiempo en el que me olvidé de mí, pero desde ahí dije ya no y empecé a pensar sobre mí, de cómo poder ayudarme y sostenerme; porque no siempre voy a tener esta edad... voy a tener a mi familia, tener algo; pero ya algo que me sostenga [...]. Sí [quiero casarme], pero realmente quiero tener algo propio antes de casarme y realizar mi vida; así lo tenía planeado... el año pasado dije que desde aquí ya no voy a estar más en procesos, porque me he olvidado un poco de mí, con lo que yo quiero, cuáles son mis sueños y quiero cumplirlos; eso empecé a planificarlo y decir que el próximo año me decido a irme a trabajar y tener una vida y ya algo personal, ya valerme por mí y ya no los demás [...]. Por una parte, me siento emocionada y por otra parte me siento preguntándome hasta qué punto puedo llegar y romper paradigmas, romper todo...”

(Participante 45, Sololá).

El caso de la participante anterior es interesante y por eso quisiera resaltarlo. Algunas de las participantes mencionaron querer ayudar a su comunidad como una de sus aspiraciones. Esta ayuda vendría, principalmente, como una consecuencia directa de su trabajo o empleo. La participante en el ejemplo anterior ha dedicado su vida a este tipo de experiencias laborales, con procesos de formación comunitaria y voluntariado para la transformación social. En su narración sobre lo que le gustaría para el futuro, menciona que ha logrado pertenecer a diferentes organizaciones y grupos sociales pero que reconoce que el enfoque en el bienestar colectivo también la ha hecho olvidarse de sus metas individuales. Es entonces, cuando comienza a planificar su vida más allá de lo comunitario, para hacer frente a esos otros anhelos que no tuvieron espacio en su quehacer durante el pasado.

El futuro es una dimensión no existente que se reconstruye una y otra vez en las mentes de las personas. Como bien afirman Emirbayer & Mische (1998), el futuro se negocia también a partir de las experiencias pasadas y presentes que están enmarcadas en un cuadro posible de acciones. Las referencias que nos ayudan a explicar las aspiraciones y la capacidad de agencia de una persona se encuentran en sus

trayectorias de vida. Al llegar al final de las trayectorias de las participantes, me surgen nuevas observaciones sobre elementos que atraviesan sus proyectos educativos y de vida. A modo de conclusión, buscaré discutir algunos elementos que resaltan de estas historias y compartir mis reflexiones al respecto.

VI. CONCLUSIONES

La pregunta principal de esta tesis era discutir la capacidad de agencia de las mentoras de Abriendo Oportunidades en función de su trayectoria educativa. Para ello, se expusieron diferentes etapas de la vida y se presentaron los hallazgos sobre el marco de condiciones que experimentaron, sus aspiraciones en ese momento específico, y sus interacciones directas con su proceso educativo. A modo de cierre, esta sección busca discutir y concluir sobre algunos de los resultados particulares y transversales que se documentaron en esta investigación. Para esta finalidad, utilizaré el enfoque de la teoría de la práctica sobre la relación dialéctica entre los individuos y los campos sociales en donde interactúan.

A. La exclusión estructural y la interseccionalidad de las condiciones para estudiar

Una de las ventajas de realizar un análisis desde la teoría de la práctica sobre las estructuras que enmarcan una acción, es que esta corriente teórica permite observar las condiciones que actúan de forma dialéctica con los actores y reflexionar sobre la distribución del poder y relaciones de inequidad sin perder de vista a los individuos (Ortner, 2006, p. 14). Una de mis primeras conclusiones busca justamente abordar esta estructura.

Desde el inicio de la vida y la trayectoria educativa de las participantes, existe una diferencia clara entre sus condiciones de vida y las que consideran ideales. Esta es una realidad que se narra desde sus recuerdos de la infancia, lo que nos habla de una consciencia temprana de esa diferencia en comparación con los “otros”. Pero también vale la pena notar que no todas estas condiciones se comparten entre las participantes. Una de las observaciones que rescato a modo de conclusión para esta tesis, es la importancia de las miradas interseccionales sobre la distribución del poder alrededor de la educación. Esto no se encuentra completamente desconectado de las discusiones sobre agencia. Sherry Ortner (1995), por ejemplo, opina que el concepto de agencia permite evidenciar el funcionamiento diferenciado de diferentes arreglos sociales para ciertos agentes en la práctica. Este punto tiene que ver con la observación sobre las experiencias heterogéneas de las participantes alrededor de sus condiciones de vida y por lo tanto sus acciones alrededor de su proyecto por estudiar.

Esta heterogeneidad se observa, por ejemplo, en las diferencias de acceso a instituciones educativas entre aquellas que vivían en áreas urbanas o periurbanas, en contraste con aquellas que se encontraban más alejadas de las cabeceras municipales. Evidentemente, al estar las instituciones centralizadas en estos poblados urbanos, ellas tuvieron una mayor facilidad para movilizarse o adquirir materiales de estudio que podían encontrarse en ese espacio. Es una dimensión de complejidad diferente dentro del marco de

exclusión general. De igual manera, no todas las participantes contaron con acompañamiento de sus padres pues algunos carecían de formación formal y tuvieron que buscar apoyo en otras personas para resolver sus dudas educativas. Algunas de las participantes también enfrentaron barreras asociadas a su capacidad para hablar o escribir el español en sus instituciones educativas, dado que su idioma materno era un idioma maya. El punto, entonces, es que las experiencias no están atravesadas por una sola dimensión que determina las condiciones sobre las que pueden actuar. De hecho, siguiendo algunas de las recomendaciones de Gershon (2011, p. 544), observar la estructura y la agencia desde la antropología nos invita a resaltar las diferentes prácticas entre las agentes, a manera de neutralizar la esencialización y sobregeneralización. La estructura en que las participantes interactúan está afectada por su identidad étnica, de género, su clase y su ubicación geográfica. Es desde esta intersección de dimensiones que se demarcan las prácticas en el campo social.

Esta observación, sin embargo, no se desarticula de esas realidades interceptadas por la exclusión. El limitado acceso a educación pública de calidad es una de las expresiones de la estructura general de discriminación fuera y dentro del sistema escolar en Guatemala. Las participantes enfrentaron barreras específicas que se vinculaban a la condición de ruralidad, ser mujeres, ser mayas y/o nacer en familias campesinas afectadas por la pobreza. Estas mismas familias, que también se encuentran atravesadas por otras expresiones de esta exclusión estructural, no podían compensar la ausencia del Estado desde su posición. Esto complicó, indudablemente, las trayectorias educativas de las informantes de este estudio y demarcó condiciones fuera de su alcance que afectaban directamente su rendimiento, participación y sentir dentro de la escuela.

Además, esta tesis documentó cambios y continuidades entre los distintos niveles educativos. Las participantes reportaron una mayor exclusión en los niveles educativos medios y superiores. Esto se observa en un aumento progresivo de los costos económicos asociados a asistir a un centro de nivel básico, diversificado o de formación universitaria. Con cada nivel, las participantes deben trasladarse más lejos de su comunidad de origen y maniobrar modalidades no públicas de estudio para continuar su trayectoria educativa. Además, se observan barreras específicas por ser mujer, como la exposición a caminos que las exponían al riesgo de sufrir violencia o los malos tratos de sus compañeros de grado, pronunciadas especialmente en la adolescencia y la juventud; al mismo tiempo que se demarcan con mayor énfasis las expectativas de género sobre ellas. Es decir, las esperanzas de sus familias y comunidades porque ellas se convirtieran en madres, esposas y amas de casa. Mi lectura sobre estos elementos es que las propias aspiraciones se convirtieron en expresiones agenciales de esta exclusión y expectativas, con la esperanza de transformar la realidad.

B. Sobre la capacidad para aspirar

Uno de los objetivos específicos de esta tesis, era explorar la existencia misma de proyectos aspiracionales en la vida de las participantes. Los datos analizados indican que desde muy temprano, las mujeres pensaron sobre su futuro, construyendo ambiciones basadas en aquello que consideraron valioso para sí mismas. Estos ejercicios proyectivos no se detuvieron, sino que fueron constantes a través del tiempo, y diversos en sus causas y mecanismos para negociarlos.

Las informantes usaron capacidades imaginativas para proyectar, desde la educación, opciones de vida que les permitiera cambiar sus condiciones materiales y sociales. Esto es interesante, porque existió una vinculación directa entre sus planes y los mecanismos para negociar su realidad. La educación se observó como un medio que podría permitirles una mejor sostenibilidad económica y, por lo tanto, una mejora de las condiciones de vida con las que crecieron. Más allá, para poder estudiar las participantes navegaron barreras de acceso y retos con el potencial de interrumpir sus metas. Esto significa que aún frente a una estructura que las excluyó, las participantes imaginaron formas de negociar sus condiciones de vida y responder a esa exclusión. Ortner (1995, p. 187) ha discutido un poco sobre esto, haciendo énfasis en la importancia de analizar estos proyectos porque con base en ellos se pueden sostener o transformar las bases del universo social y cultural, algo que pudo observarse en diferentes momentos: 1) en la niñez, las niñas negociaron sus metas personales de formación profesional con sus padres, 2) en la adolescencia, muchas de las participantes retaron las normas de género que se proyectaron sobre ellas y superaron las expectativas limitantes que estas suponían para su trayectoria educativa, 3) finalmente, en la adultez, las propias aspiraciones se transformaron en función de lo que observaron como una barrera para ellas y en busca de una mejoría en las condiciones de vida de sus hijos.

Esta misma discusión está vinculada al trabajo de Appadurai (2004) sobre la capacidad para aspirar como una forma en la que los humanos se involucran con su futuro y lo moldean a partir de la vida social inmediata. Según este último autor, esta capacidad debe entenderse como una capacidad navegacional (Appadurai, 2004, p. 69) en la que un individuo dentro de un sistema colectivo de ideas explora las alternativas para negociar las condiciones y barreras que enmarcan su entorno. La importancia, entonces, de observar lo que las participantes han aspirado a lo largo de su vida puede indicarnos que existe un reconocimiento propio de sí mismas como agentes con potencial para manipular su situación. Esto es valioso de notar, porque significa que ellas mismas no se consideran como actoras sin poder, a pesar de los obstáculos y situaciones de desventaja que han encontrado en vida.

Algunas informantes que indicaron perder esta capacidad por un momento, fue como consecuencia de un evento impactante que les haría incapaces de imaginar alternativas del futuro o simplemente priorizar la sobrevivencia diaria, como en los casos expuestos en el capítulo de la infancia. Ejemplos de estos eventos son condiciones de pobreza extrema, la pérdida de uno de sus padres o sobrevivir a un ataque de violencia sexual. Esto no es extraño, pero tampoco es permanente. La capacidad para aspirar no se encuentra distribuida de forma homogénea, está influida por lo que un individuo en un momento específico observa como su espacio concreto de intermediación (*Ibíd*). Las participantes que en algún momento se reconocieron incapaces, vuelven a pesar sobre sus futuros y las formas deseadas de llevarlo a cabo.

Sobre esto, quisiera mencionar un concepto interesante, que además conecta con la siguiente conclusión. Este concepto es el de la esperanza, a la que Appadurai (2013, p. 289) se refiere como la base sobre la que se observan los caminos hacia el cambio deseado y la “buena vida”. Bajo esta definición, puede afirmarse que las participantes no perdieron la esperanza de ver sus aspiraciones cumplidas, a través de una serie de acciones planificadas para este fin.

C. Una negociación constante

Como se mencionó en la sección anterior, atada a la capacidad aspiracional de las participantes, se encontraba su capacidad para interactuar con sus realidades. Para ellas, la educación constituyó uno de los mecanismos que les permitiría influir en su marco de condiciones de vida, así que negociaron con su entorno para poder continuar su trayecto educativo.

Las participantes nunca pararon de negociar sus condiciones y aspiraciones, a través de acciones a las que Ortner (2006, p. 175) le llama juegos culturales que se llevan a cabo a nivel micro, pero que eventualmente influyen en las formas en las que se entiende o se actúa desde las bases sociales. Comenzaron desde pequeñas con expresiones explícitas de rechazo a los planes de sus padres para ellas o a recrear arreglos sociales diferentes a través del juego. Durante la adolescencia, que es también un momento de reducción de su espacio de acción debido a la ausencia del Estado en sus comunidades, ellas responden con el inicio de sus actividades laborales, con migración o en la búsqueda de redes de apoyo que ayudaran a distribuir el costo económico de la educación entre otras personas. También negociaron su tiempo y carga de responsabilidades o frenaron sus estudios para ahorrar. En su juventud, muchas de ellas observaron Abriendo Oportunidades como una buena plataforma para gestionar becas o usaron su estipendio para estudiar. Ahora, buscan oportunidades autogestionadas que incluyen emprender con pequeños negocios que les ayuden a sostener su proyecto educativo en la universidad. Todos estos

ejemplos son evidencia de las formas variadas de su capacidad de agencia con la que, en varios casos, se consiguieron las metas académicas y escolares deseadas. Estas acciones también hicieron uso de algo a lo que Emirbayer & Mische (1998, p. 971) llaman el elemento iteracional de la agencia. Este se refiere a las formas en las que un individuo incorpora los conocimientos y patrones del pasado para poder sostener sus interacciones, identidades e instituciones sociales en el presente. Así pues, en buena medida, las prácticas de las participantes también estuvieron fundamentadas por las acciones de otros o de ellas mismas que fueron referencias útiles sobre lo que se podía hacer y que además era funcional. Tal es el caso, por ejemplo, de la migración como una potencial acción a la que las participantes regresan para conseguir oportunidades educativas y laborales.

Sin embargo, estas negociaciones no fueron fáciles. Las participantes utilizaron su capacidad para realizar juicios prácticos y normativos sobre las alternativas de acción en respuesta a las demandas, dilemas, y ambigüedades del presente (*Ibíd.*) que se presentaban en su búsqueda sus deseos sobre el futuro. Continuar estudiando requirió de esfuerzos extraordinarios de las participantes, que afectaron directamente otros aspectos de su vida.

En esta tesis pude observar que continuar con su educación requirió la negociación de otros planes no directamente vinculados y la absorción de costos de oportunidad que se incrementaron con cada nivel educativo. Las participantes estudiaron, pero decidieron no tener relaciones de pareja o hijos mientras lo hacían, porque entendían que podía ser un obstáculo. Tampoco compraron vestidos, trajes o aparatos tecnológicos porque sus ingresos se invirtieron casi exclusivamente en sus estudios. Además, estos costos incrementaron en la medida que las instituciones educativas de nivel medio y superior se volvían más difíciles de acceder. En el pasado, estos mismos costos causaron que algunas de las participantes detuvieran por completo o retrasaran la continuación de su educación. En el presente, aquellas que se han convertido en madres no pueden o no desean privarse del tiempo con sus hijos para seguir estudiando; algo que reconocen sería inevitable en caso continuaran con su formación.

D. Reinterpretar el futuro a la luz del presente

Finalmente, quiero discutir las limitaciones de la agencia individual. Aunque esta variable no estaba prevista como parte de los objetivos principales de investigación, se vincula a la idea de que la agencia y los marcos de relaciones en los que las mujeres interactuaron no son estáticos: se transforman a través del tiempo y se corresponden el uno al otro. De hecho, la misma teoría de la práctica y las teorías sobre agencia en la antropología hablan sobre cómo la reproducción social no es totalitaria, sino que sufre de

inestabilidades e imperfecciones (Ortner, 2006, p. 19). Un ejemplo claro de esto es el cambio en el valor de la educación a través de la vida de las informantes.

En un inicio, las participantes aprendieron, escucharon u observaron que la formación educativa y la profesionalización eran las vías prácticas para mejorar su condición de vida. Vieron a sus maestras con un trabajo estable y desearon una movilidad social o reconocimiento similar. Sus propios padres y comunidades animaron estas ideas sobre la educación como una herramienta que eventualmente se tradujo en las acciones y esfuerzos de las mujeres. Pero estas ideas son producto de dinámicas internas e influencias externas que están situadas en un momento específico, en este caso, el momento histórico de la posguerra y las ideas de las teorías del desarrollo sobre la educación. Sobre esto, Sahlins (1985, p. 69) discutía que aunque las personas actúen de acuerdo a sus propias concepciones culturales, el mundo no tiene obligación alguna para ajustarse a esas concepciones. Así, pues, las prácticas pueden estar operando dentro de las referencias de significado y reproduciéndolas, pero esos significados pueden ser modificados mediante la práctica. Este es el caso del significado de la educación que está reevaluándose.

Las interpretaciones que pueden hacerse sobre las causas de esta transformación son diversas. Por un lado, la apreciación del cambio en el mercado laboral que no permite que las participantes o sus conocidos encuentren trabajos que correspondan a sus profesiones u ocupaciones. Por otro lado, existe también un cambio en los significados otorgados a la acción de estudiar y sus expectativas. Aunque no todas las participantes piensan así, esta tesis está evaluando un quiebre generacional en la utilidad productiva de la educación. Esto no quiere decir que esta pierda valor por sí misma, ya que aún se considera una parte importante de la vida, pero se ha transformado. En las palabras de una de las participantes, *“algo que permita a las personas ser más humanos”*, pero comienza a dejar de observarse como un mecanismo sencillo para la movilidad social del individuo y la familia.

Es necesario hacerse más preguntas sobre este sentido. Por un lado, si los significados de la educación están cambiando ¿Hacia dónde se dirigen? ¿Por qué no pierde su valor? ¿Qué impacto tendría esta transformación en las prácticas individuales de las nuevas generaciones?

La teoría de la práctica en la Antropología resulta útil para observar de una forma dialéctica la agencia de las participantes y las realidades documentadas en este trabajo de graduación. A la luz de los estos resultados y discusiones, vale la pena reflexionar sobre las implicaciones sociales que trae el observar detenidamente las acciones que estas mujeres tuvieron que tomar para acceder a un derecho fundamental como es la educación, en un sistema de exclusión estructural que no permite a ciertos

individuos la persecución de aspiraciones básicas ni la transformación de los arreglos sociales que continúan reproduciendo formas de discriminación. Al mismo tiempo, considero que este mismo cuerpo teórico permitió pensarlas como actoras sociales que reproducen y transforman patrones de acción y práctica para hacer frente a sus realidades. Estas mujeres son agentes en el campo social que se encuentran negociando constantemente su situación a la luz del pasado, el presente y el futuro.

E. Ser alguien en la vida

A esta tesis la nombré como “Ser alguien en la vida” porque es una frase que se repite constantemente en la narrativa de las participantes. En este trabajo, ser alguien en la vida significó abandonar las condiciones que provocan la pobreza, la escasez y el sufrimiento; y convertirse en una persona con las necesidades cubiertas. Esto quiere decir que aunque existen prácticas agenciales y una capacidad constante para aspirar en las historias de vida de todas las mujeres, estas aspiraciones continúan construyéndose a partir de aquello que no se encuentra satisfecho debido a la ausencia del Estado y los sistemas de opresión estructural que funcionan sobre los cuerpos de las mujeres.

Aunque no sé, ni planeo saber exactamente, qué es “ser alguien en la vida”, pero en lo personal me gustaría pensar que podría ser algo más allá de las necesidades punzantes e insatisfechas que el contexto de Guatemala les otorga a las mujeres. Podría ser algo más dotado de elecciones en un campo más amplio de alternativas para “ser”, y no únicamente sobrevivir la vida; algo con menos preocupaciones y más esperanza.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- Aguilera Peralta, G., Figueroa Ibarra, C., Ruano, E., Taracena Arriola, L. P., & Tischler Visquerra, S. (2013). Guatemala: Historia Reciente (1954-1996). In V. Álvarez Aragon, C. Figueroa Ibarra, A. Taracena Arriola, S. Tischler Visquerra, & E. Urrutia García (Eds.), *Tomo I: Proceso político y antagonismo social*. FLACSO. papers3://publication/uuid/CBA60B54-814B-46AF-8D5A-F45C3DCC6465
- Appadurai, A. (2004). Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. In V. Rao & M. Walton (Eds.), *Culture and Public Action* (pp. 59–84). Stanford University Press.
- Appadurai, A. (2013). *The Future as a Cultural Fact* (Primera). Verso.
- Arriola, A. M. (2000). *Ese obstinado sobrevivir*. Ediciones del Pensativo.
- Asociación La Cuerda. (2011). *Nosotras, las de la historia : mujeres en Guatemala (siglos XIX-XXI)*.
- Augé, M. (2014). *El antropólogo y el mundo global*. Siglo XXI Editores.
- Ball, P., Kobrak, P., & Spierer, H. F. (1999). *Violencia institucional en Guatemala, 1960 A 1996: una reflexión cuantitativa*. American Association for the Advancement of Science.
- Bastos, S., Dary, C., Escobar Urrutia, G., Macleod, M., & Rangel Romero, P. D. (2013). Guatemala: Historia Reciente (1954-1996). In V. Álvarez Aragon, C. Figueroa Ibarra, A. Taracena Arriola, S. Tischler Visquerra, & E. Urrutia García (Eds.), *Tomo III: Pueblos Indígenas, Actores Políticos*. FLACSO. papers3://publication/uuid/CBA60B54-814B-46AF-8D5A-F45C3DCC6465
- Benavides, M., Olivera, I., & Mena, M. (2006). De papás y mamás a hijos e hijas: las aspiraciones sobre el futuro y rol de las familias en las actividades escolares en el Perú rural. In *Los desafíos de la escolaridad en el Perú: estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*. GRADE. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/uploads/FTP-test/Peru/grade2/20120828012735/depapas.pdf>
- Blanco Abellán, B. (2012). *No me puedo dejar: negociación y resistencia en el empleo doméstico. Aproximación a la capacidad de agencia de las empleadas domésticas guatemaltecas en Tapachula, Chiapas*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice* (Vol. 3, Issue 2). Cambridge University Press.
- Carmack, R. M. (1995). *Rebels of Highland Guatemala: The Quiche Mayas of Momostenango*. University of Oklahoma Press.
- Castillo Huertas, A. P. (2015). *Las mujeres y la tierra en Guatemala: entre el colonialismo y el mercado neoliberal*. 188.
- Colom, Y. (2007). *Mujeres en la alborada. Guerrilla y participación femenina en Guatemala 1973-1978*. (3era. edic). Ediciones del Pensativo.

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2011). *Interrelación de las autonomías*. Observatorio de Igualdad de Género. <https://oig.cepal.org/es/autonomias/interrelacion-autonomias#:~:text=La autonomía entendida como “la,garantizar el ejercicio de sus>
- Comisión para el Esclarecimiento Histórico. (1999). *Guatemala Memoria del Silencio*. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/guatemala-memoria-silencio/guatemala-memoria-del-silencio.pdf>
- Comisión Paritaria por la Reforma Educativa. (1998). *Diseño de Reforma Educativa*. <http://www.reaula.org/administrador/files/Diseño de la Reforma Educativa web.pdf>
- CONALFA. (2020). *Comité Nacional de Alfabetización*. Historia de Alfabetización En Guatemala. *Decreto 20-2003*, (2003) (testimony of Congreso de la Republica de Guatemala).
- Cordova, K., & Aguayo Tello, E. (2017). El entorno urbano y las aspiraciones de los padres sobre la educación de sus hijos en México. *Sobre México. Temas En Economía*, 3(1), 34–44.
- Durham, D. (2008). Apathy and agency. The romance of agency and youth in Botswana. In J. Cole & D. Durham (Eds.), *Figuring the future. Globalization and the temporalities of children and youth* (p. 302). School for Advanced Research Press.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What Is Agency? *The American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023.
- Falla, R. (1992). Masacres en la selva: Ixcán (1975-1982). In A. S. Monzón (Ed.), *Antología del pensamiento crítico guatemalteco contemporáneo* (pp. 249–270). CLACSO.
- Fernandez Cervantes, J. M. (2016). *¿Arte robado? La batalla legal de las tejedoras maya*. Plaza Pública. <https://www.plazapublica.com.gt/content/arte-robado-la-batalla-legal-de-las-tejedoras-mayas>
- Filigrana Barrios, I. (2008). *Bibliografía comentada de trabajos etnográficos que versan sobre los temas de adolescencia, sexualidad y la secundaria* [Universidad Nacional Autónoma de México]. https://www.academia.edu/34162242/BIBLIOGRAFÍA_COMENTADA_DE_TRABAJOS_ETNOGRÁFICOS_QUE_VERSAN SOBRE LOS TEMAS DE ADOLESCENCIA SEXUALIDAD_Y_LA_SECUNDARIA
- Fondo Centroamericano de Mujeres. (2019). *Realidad Migratoria de Niñas, Adolescentes y Mujeres Jóvenes en Centroamérica*.
- Fondo de Población las Naciones Unidas. (2018). *Plan Estratégico 2018-2021*. https://lac.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/18-044_UNFPA-SP2018-SP_2018-03-12-1244.pdf
- Foreit, J. R., & Frejka, T. (1999). Investigación operativa en planificación familiar. In *The population Council. inc*. Population Council.
- Foucault, M. (2019). *Microfísica del poder* (H. Pons (ed.)). Siglo XXI Editores.
- Gershon, I. (2011). Neoliberal agency. *Current Anthropology*, 52(4), 537–555.

<https://doi.org/10.1086/660866>

- Giddens, A. (1985). *Constitution of the Society: Outline of a Theory of Structuration*. University of California Press. <https://doi.org/10.2307/sysbio/34.2.254>
- Grandía, L., Schwartz, N., Corzo, A., Obando, O., & Ochoa, L. H. (2001). *Petén: Salud , Migración y Recursos Naturales* (Issue 2015). Insituto Nacional de Estadística; Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional & Measure DHS+. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3196.6561>
- Green, L. (1999). *Fear as a Way of Life*. Columbia University Press.
- Grupo Internacional de Currículo en Sexualidad y VIH. (2011). *Un Sólo currículo* (N. Haberland & D. Rogow (eds.)).
- Gutmann, M. (2008). *Beyond Resistance: Raising utopias from the dead in Mexico City and Oaxaca* (p. 28).
- Harris, A. (2004). Citizenship and the Self-Made Girl. In *Future Girl: Young Women in the Twenty-First Century* (p. 240). Routledge.
- Hernández Alarcón, R., Carrillo Samayoa, A., Torres Uriza, J., López Molina, A., & Pelaez Aldana, L. (2008). *Memorias rebeldes contra el olvido*. Magna Terra.
- Hurtado Paz y Paz, M. (2010). *Petén: ¿La última frontera? Construcción social de una región*. FLACSO.
- Ibrahim, S., & Alkire, S. (2007). Agency and empowerment: A proposal for internationally comparable indicators. *Oxford Development Studies*, 35(4), 379–403. <https://doi.org/10.1080/13600810701701897>
- Icú Peren, H. (2017). *La reivindicación cultural de las Abuelas Comadronas y cómo lograrla*. Nómada. <https://nomada.gt/cotidianidad/la-reivindicacion-cultural-de-las-abuelas-comadronas-y-como-lograrla/>
- Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica. (2016). *IGER. Historia*. <https://iger.edu.gt/content/historia-del-iger>
- Instituto Nacional de Estadística. (2015). Encuesta Nacional de Condiciones de Vida 2014. In *Instituto Nacional de Estadística*. <https://www.ine.gob.gt/sistema/uploads/2015/12/11/vjNVdb4IZswOj0ZtuivPicaAXet8LZqZ.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística, & Fondo de Población las Naciones Unidas. (2019). *XII Censo Nacional de Población y VII de Vivienda. Resultados Del Censo 2018*. <https://www.censopoblacion.gt/explorador>
- Langenkamp, A. G. (2019). Latino/a immigrant parents' educational aspirations for their children. *Race Ethnicity and Education*, 22(2), 231–249.
- LeCompte, M. D., & Schensul, J. J. (2013a). *Ethnographer's toolkit: Essential Ethnographic Methods* (2nd ed.). AltaMira Press.

- LeCompte, M. D., & Schensul, J. J. (2013b). *Ethnographer's Toolkit: Initiating Ethnographic Research* (2nd ed.). AltaMira Press.
- Lesko, N. (1992). Sujetos de la ciencia: el concepto de los adolescentes como el 'otro' en la investigación etnográfica. In M. Rueda Beltrán & M. Campos (Eds.), *Investigación Etnográfica en Educación* (pp. 315–332). Universidad Autónoma de México.
- López Molina, A. (2015). Mujeres rebeldes: guerrilleras indígenas en Guatemala/ Rebelious Women: Indigenous Guerrilla in Guatemala. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios Sobre Memoria*, 2(3), 30–45.
- Luján Muñoz, J. (1999). *Historia General de Guatemala. Tomo XI: Epoca contemporanea 1944-presente* (J. Luján Muñoz (ed.); 2da. edici). Asociación Amigos del País. <http://fundacionhcg.org/libros/lq/tomovi/#p=76>
- Madhok, S., & Rai, S. M. (2012). Agency, Injury, and Transgressive Politics in Neoliberal Times. *Signs*, 37(3), 645–669. <https://doi.org/10.1086/662939>
- Malaby, T. M. (2009). Anthropology and play: The contours of playful experience. *New Literary History*, 40(1), 205–218. <https://doi.org/10.1353/nlh.0.0079>
- Maxwell, J. (2009). Bilingual Bicultural Education: Best Intentions across a Cultural Divide. In W. E. Little & T. J. Smith (Eds.), *Mayas in Postwar Guatemala: Harvest of Violence Revisited* (p. 231). University of Alabama Press.
- McAllister, C., & Nelson, D. (2013). *War by Other Means: Aftermath in Post-Genocide Guatemala*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/00182168-2694373>
- Mead, M. (1939). *Adolescencia y cultura en Samoa*. Ediciones Paidós.
- Mensch, B. S., Bruce, J., & Greene, M. E. (1998). *The Uncharted Passage: Girls' Adolescence in the Developing World* (Primera). Population Council.
- Ministerio de Educación. (2016). *Hacia la Reforma Educativa*. Historia. https://cnb.mineduc.gob.gt/wiki/Hacia_la_Reforma_Educativa
- Ministerio de Educación. (2019). *Anuario estadístico*. Estadísticas. <http://estadistica.mineduc.gob.gt/Anuario/home.html#>
- Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social, & Instituto Nacional de Estadística. (2017). *VI Encuesta Nacional de Salud Materno Infantil 2015-2016*. https://www.ine.gob.gt/images/2017/encuestas/ensmi2014_2015.pdf
- Nelson, D. (2006). *Un dedo en la llaga*. Editorial Cholsamaj.
- ONU Mujeres. (2019). *Guatemala*. Contexto. <https://lac.unwomen.org/es/donde-estamos/guatemala>
- Ortner, S. B. (1995). Resistance and the Problem of Ethnographic Refusal. In *Comparative Studies in Society and History* (Vol. 37, Issue 1, pp. 173–193). <https://doi.org/10.1017/S0010417500019587>

- Ortner, S. B. (2006). *Anthropology and Social Theory: Culture, Power and the Acting Subject*. Duke University Press.
- Paz Lemus, L. T. (2019). *Enacting Youth: political agency and youth subjectivities in Tactic, Guatemala*. Vanderbilt University.
- Population Council. (2012). *Timeline*. About. <https://www.popcouncil.org/about/timeline>
- Population Council. (2019). *Historia del Programa Abriendo Oportunidades*.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2010). *Guatemala: hacia un Estado para el desarrollo humano. Informe nacional de desarrollo humano 2009-2010*.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2016). *Más allá del Conflicto, Lucha por el Bienestar: Informe Nacional de Desarrollo Humano 2015/2016*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. http://desarrollohumano.org.gt/wp-content/uploads/2016/04/INDH_Completo_digital-1.pdf
- Qvortrup, J., Corsaro, W., & Honig, M.-S. (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (Primera, Vol. 53, Issue 9). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Sahlins, M. (1985). *Islands of History* (First). University of Chicago Press.
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE. www.sagepublications.com
- Sawyer, R. K. (2002). The New Anthropology of Children, Play, and Games. *Reviews in Anthropology*, 31(2), 147–164. <https://doi.org/10.1080/00988150212940>
- Schwartzman, H. B. (1978). Transformations: The Anthropology of Children's Play. In *Philosophy of the Social Sciences* (Primera). Plenum Press. <https://doi.org/10.1177/004839318301300112>
- Sen, A. (1985). Well-Being, Agency and Freedom. *Journal of Philosophy*, 84(4), 169–221. <https://doi.org/10.4324/9781315251240-1>
- Solorzano Castillo, I. L. (2011). *Identidades múltiples y sujetos políticos. Significados y experiencias de vida de excombatientes de la guerrilla guatemalteca*. FLACSO.
- Spivak, G. C. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39(1), 297–364.
- Taylor, A. Y., Murphy-Graham, E., Van Horn, J., Vaitla, B., Del Valle, Á., & Cislighi, B. (2019). Child Marriages and Unions in Latin America: Understanding the Roles of Agency and Social Norms. *Journal of Adolescent Health*, 64(4), S45–S51. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.12.017>
- Universidad de San Carlos de Guatemala. (2020). *Unidades académicas*. Centros Universitarios. <https://www.usac.edu.gt/>
- Universidad del Valle de Guatemala. (2020). *Nosotros*. Campus. <https://www.uvg.edu.gt/nosotros/campus/>
- Universidad Mariano Gálvez de Guatemala. (2020). *Centros Universitarios*. <https://umg.edu.gt/cu/>
- Universidad Rafael Landívar. (2020). *Campus y sedes*. <https://principal.url.edu.gt/#>

- Wilson, R. (1995). *Resurgimiento maya en Guatemala: experiencias Q'eqchi'* (CIRMA (ed.); 2da.). Magna Terra.
- Zur, J. N. (1998). Violent Memories: Mayan War Widows in Guatemala. In *Violent Memories*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429503245>

VIII. ANEXOS

1. Cuadro de características demográficas de la muestra

No. Participante	Departamento de residencia	Edad	Comunidad etnolingüística	Nivel educativo	Estado civil	Hijos/as
01	Alta Verapaz	24	Q'eqchi'	Diversificado	Soltera	0
02	Alta Verapaz	28	Q'eqchi'	Diversificado	Soltera	0
03	Petén	27	Q'eqchi'	Profesorado	Casada	1
04	Totonicapán	35	K'iche'	Licenciatura	Separada	1
05	Sololá	31	Kaqchikel	Diversificado	Soltera	0
06	Totonicapán	23	K'iche'	Diversificado	Soltera	0
07	Petén	26	Q'eqchi'	Diversificado	Casada	1
08	Totonicapán	34	K'iche'	Técnico	Soltera	0
09	Totonicapán	27	K'iche'	Profesorado	Casada	1
10	Quetzaltenango	24	Mam	Diversificado	Soltera	0
11	Huehuetenango	28	K'iche'	Diversificado	Soltera	1
12	Alta Verapaz	33	Q'eqchi'	Básicos	Separada	1
13	Alta Verapaz	28	Q'eqchi'	Diversificado	Casada	1
14	Alta Verapaz	21	Q'eqchi'	Básicos	Soltera	1
15	Alta Verapaz	32	Q'eqchi'	Diversificado	Casada	3
16	Alta Verapaz	30	Q'eqchi'	Diversificado	Soltera	0
17	Quiché	18	K'iche'	Básicos	Soltera	0
18	Chiquimula	26	Chortí	Profesorado	Soltera	0
19	Sololá	31	K'iche'	Diversificado	Soltera	0
20	Sololá	21	K'iche'	Básicos	Casada	0
21	Sololá	22	Kaqchikel	Primaria	Soltera	0
22	Sololá	25	K'iche'	Diversificado	Soltera	0
23	Totonicapán	25	K'iche'	Diversificado	Casada	2
24	Totonicapán	30	K'iche'	Diversificado	Casada	2
25	Totonicapán	27	K'iche'	Diversificado	Casada	1
26	Totonicapán	22	K'iche'	Diversificado	Soltera	0
27	Totonicapán	21	K'iche'	Diversificado	Soltera	0
28	Totonicapán	27	K'iche'	Diversificado	Soltera	0

No. Participante	Departamento de residencia	Edad	Comunidad etnolingüística	Nivel educativo	Estado civil	Hijos/as
29	Totonicapán	33	K'iche'	Diversificado	Unida	5
30	Petén	29	Q'eqchi'	Profesorado	Casada	1
31	Petén	25	Ladina	Profesorado	Soltera	2
32	Chimaltenango	27	Kaqchikel	Primaria	Soltera	0
33	Chimaltenango	31	Kaqchikel	Técnico	Separada	2
34	Sololá	24	Kaqchikel	Diversificado	Soltera	0
35	Sololá	28	K'iche'	Diversificado	Casada	2
36	Sololá	27	Tzutujil	Básicos	Unida	1
37	Totonicapán	20	K'iche'	Diversificado	Soltera	0
38	Quetzaltenango	26	K'iche'	Profesorado	Soltera	0
39	Quetzaltenango	23	K'iche'	Básicos	Soltera	0
40	Guatemala	24	Q'eqchi'	Básicos	Unida	0
41	Chimaltenango	29	Kaqchikel	Primaria	Casada	0
42	Chimaltenango	27	Kaqchikel	Básicos	Casada	1
43	Sololá	33	Tzutujil	Diversificado	Unida	0
44	Sololá	30	K'iche'	Profesorado	Soltera	0
45	Sololá	33	K'iche'	Diversificado	Soltera	0
46	Totonicapán	33	K'iche'	Diversificado	Casada	1
47	Alta Verapaz	28	Poqomchi	Técnico	Casada	1
48	Nueva York	34	K'iche'	Diversificado	Casada	2

2. Solicitud al Population Council


Estimado
Ángel del Valle
Representante de País
Population Council Guatemala

Por este medio quisiera hacer explícito mi interés para poder realizar mi trabajo de graduación para la Licenciatura en Antropología de la Universidad del Valle de Guatemala en el marco de su proyecto de investigación *“Estudio cualitativo para identificar las oportunidades, barreras y desafíos que enfrentan las mujeres indígenas jóvenes para lograr una mejor calidad de vida a través de su trayectoria de vida”*.

Mi principal interés en este momento es el de profundizar y discutir la agencia de las mujeres jóvenes indígenas sobre su propio proyecto de vida, así como la capacidad de estas mujeres para accionar sobre su trayectoria en función de sus aspiraciones personales. Con este propósito, hago la solicitud formal para tener acceso a su base de información recopilada en dicho proyecto y así poder realizar mi tesis alrededor de los hallazgos del mismo. Mi compromiso es el de mantener los estándares éticos aprobados originalmente en el protocolo interno del Population Council no. 895, que incluyen velar por el resguardo de la información sensible y personal de las participantes. Además, a lo largo del proceso, la información no será compartida con nadie fuera de mi persona y se trabajará desde la misma base anonimizada donde ya se encuentra la información.

Sepa que estaré trabajando en conjunto con una de sus colaboradoras actuales como mi asesora, la Dra. Tatiana Paz Lemus, y que ella me guiará en el proceso de análisis y escritura de resultados finales. Tenga la certeza que el producto final de mi trabajo será compartido con el equipo del Population Council.


Sea cual sea su decisión, acepte mi más sincero agradecimiento por su tiempo y colaboración con respecto a mi solicitud.



Gabriela Muñoz
Estudiante

Licenciatura en Antropología
Universidad del Valle de Guatemala

3. Aprobación de solicitud al Population Council

 Angel Del Valle
Jue 12/03/2020 14:05
Para: Gabriela Munoz
CC: Tatiana Lemus <tpaz@uvg.edu.gt>; Daniela Bianchi

Estimada Gaby,

Gracias por compartir la carta y por completar la tarea de ampliar la información del alcance del uso de los datos a las participantes; tal como se establece en el protocolo.
Este correo queda como constancia de autorización para el uso de los datos.

Te agradezco dar créditos al Council y a la Fundación NoVo en el producto final; el cual espero poder leer cuando esté completo.

Éxitos en lo que sigue con la tesis.

Saludos,

Ángel E. del Valle
Representante de País, Guatemala
Tel: +502 2369 0292
Skype: angeledvg
adelvalle@popcouncil.org

POPULATION COUNCIL
IDEAS. EVIDENCE. IMPACT.
19 Avenida O-35 Z.15, V.H. II
Guatemala, Guatemala 01015
www.popcouncil.org