



**CENTRO DE INVESTIGACIONES Y
ESTUDIOS SUPERIORES
EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

**Dos generaciones de mujeres mayas: Disciplinas
corporales en el internado Instituto Indígena
Nuestra Señora del Socorro**

T E S I S

**QUE PARA OPTAR AL GRADO DE
DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES**

P R E S E N T A

EMMA DELFINA CHIRIX GARCIA

DIRECTORA DE TESIS

DRA. ROSALVA AÍDA HERNÁNDEZ CASTILLO

Guadalajara, Jalisco, Noviembre de 2012.

**CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS
SUPERIORES DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

**Dos generaciones de mujeres mayas: Disciplinas
corporales en el internado Instituto Indígena
Nuestra Señora del Socorro**

Emma Delfina Chirix García

Directora de tesis:

Dra. Rosalva Aída Hernández Castillo

Comité:

Dra. María Teresa Fernández Aceves

Dra. Morna Macleod Howland



FIRMAS

Dra. Rosalva Aída Hernández Castillo

Dra. María Teresa Fernández Aceves

Dra. Morna Macleod Howland



Alumnas del Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro, año 1965

Dedicada a las compañeras desplazadas, emigradas, asesinadas del Socorro, en especial a
Carmen Sotz, de San Juan Comalapa, porque creyeron en una sociedad distinta.
A mi madre Celedonia García y mi padre Lucas Isaías Chirix Otzoy
(QDP) porque creen en la educación de las mujeres mayas.

AGRADECIMIENTOS

Janila nk'awomaj chike ri ixoqi'. Mi enorme agradecimiento a las mujeres y ex alumnas del Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro, a las maestras de la primera promoción, a las compañeras de mi promoción (XIV), a otras ex alumnas y las alumnas del internado 2010 porque sus palabras e historias de vida fueron la base para construir este estudio. Ellas fueron la fuente de inspiración para escribir cada capítulo. Lamentablemente no podré nombrarlas con sus nombres y apellidos porque decidí mantener el anonimato. Espero haber dado respuesta a la petición que un día Dolores Esquit me solicitó: “Vos que escribís, por qué no escribís nuestras historias en el Socorro .

Agradezco a las hermanas Bethlemitas: Blanca Inés Vanegas y Victoria Vicente por abrirme las puertas del Socorro para realizar el estudio.

Estoy muy agradecida con el apoyo económico de dos fuentes de financiamiento. Una beca de estudios de tres años del Programa CIRMA-FORD Guatemala. Y una beca de un año que me posibilitó CONACYT México. Sin este apoyo material hubiera sido imposible acceder al doctorado en Antropología Social.

Agradezco de manera especial al CIESAS Occidente, México, por abrirme las puertas al conocimiento occidental, lo que me posibilitó la autocrítica desde mi visión de mujer indígena.

Quiero agradecer a mis tutoras, a Alejandra Aguilar por su apoyo en la primera fase de mi investigación. A Aída Hernández porque creyó en mi proyecto de investigación y contribuyó enormemente a los contenidos y capítulos de mi tesis. Su faceta humana me permitió desenredar mis nudos académicos y personales. A mis lectoras Teresa Fernández y Morna Macleod por el tiempo que le dedicaron a leer mis capítulo, no sólo me brindaron sus conocimientos, sino también su amistad.

Estoy muy agradecida con mis compañeras y compañeras de estudios que me dieron la mano en los momentos difíciles del año de escolaridad: Vanessa Freitag, Carolina Borda, Jaime Rivas, Ducange Medor, Juan Pacheco (QDP) y en especial a Lorena Osorio y su familia por su solidaridad, confianza y cariño.

A mis amigas y amigos que viven en Guadalajara, Manuela Camús, Adriana Sandoval, Lupita y Santiago Bastos porque me brindaron cobijo y apoyo emocional cuando lo necesitaba.

Por la lectura crítica de mis borradores y reflexiones críticas, estoy agradecida con Victoria Tubín, María Luisa Curruchiche, María Eugenia Lemus, Verónica Sajbin, Elizabeth Osorio, Edgar Esquit, Ramón González y Charles Hale. A Xeny Yax y Edwin Simón por el apoyo técnico.

A Helvi Mendizábal por la edición de este trabajo pero también, la amistad que ha perdurado por más de dos décadas.

A mis guías espirituales Virginia Ajxup, Ramón Mejía, Francisca Salazar, Nicolás Rojché, Lola María Juan, quienes con el apoyo del sagrado fuego me transmitieron los conocimientos y sabiduría de nuestras ancestras y ancestros, y la constante motivación para recibir luz, aires buenos y energías frescas de los nawales para fortalecer mi espíritu y para caminar con pasos firmes en el proceso de investigación.

Finalmente, quiero agradecer a mi familia porque no sólo ha sido el bastión de mi vida sino porque este estudio fue producto de un trabajo colectivo en donde se involucraron mis seres queridos. A mi padre Isaías Chirix, a mi madre Celedonia García, a pesar de su delicada salud, siempre están pendientes de mis aventuras académicas y de mis proyectos de vida. A mis hermanos y hermanas en especial a Berta Lidia, Ofelia Noemí y Adilia Eugenia por el apoyo emocional, académico y logístico para terminar esta aventura académica.

Mil gracias a mi compañero de vida Juan Tiney por su amor, su motivación y acompañamiento por alcanzar mis sueños y metas. A mis queridos hijos Juan Antonio Isaías Tiney Chirix y Ajpub Balan Tiney Chirix por sus energías y reflexiones cotidianas para caminar sobre la tierra y por los apoyos técnicos con la computadora.

Matiox chawe Rílaaj Mam xa ya' nu naoj, wuchbuq'a'a chwa ru tz'apixik re nusamaj.

Dos generaciones de mujeres mayas: Disciplinas corporales en el internado Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro

Emma Delfina Chirix García ¹

Noviembre de 2012

Resumen

La tesis estudia “el proceso civilizatorio” y las disciplinas corporales que fueron impuestos a mujeres indígenas en un internado católico.

El estudio se basa ~~de~~ en un amplio aparato teórico para discutir las categorías de proceso de civilización, interseccionalidad, cuerpos, poder, comida. Asumo la contradicción que genera mi lucha por descolonizar el conocimiento pero recurro al mismo tiempo a autores occidentales para comprender cómo estos conceptos se incorporan en la vida e historia de las mujeres mayas. En el campo metodológico me nutrí de la antropología reflexiva, de los estudios feministas y poscoloniales del cuerpo para retar la etnografía occidental. Y para que el cuerpo no sea homogeneizado acudí al concepto de interseccionalidad para visibilizar la manera en que se cruzan las opresiones pero también las resistencias. .

Mediante cortes históricos analizo acontecimientos y factores que facilitaron el origen del internado Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro y por qué actualmente, continua siendo un centro educativo para mujeres mayas. En esta misma línea, indago el papel “civilizatorio” del Estado y la Iglesia como dos estrategias distintas que apoyaron un proyecto civilizador para cristianizar y lograr ‘la superación de las mujeres indígenas’.

Analizo ‘desde adentro’ la manera en que los cuerpos de las mujeres mayas fueron contruidos y materializados a través de la reiteración de normas, valores, castigos, prohibiciones, pero estas disciplinas corporales no marcó el sometimiento de todas las

¹ Licenciada en Sociología por la Universidad de San Carlos de Guatemala. Maestra en Ciencias Sociales por FLACSO, Guatemala.

alumnas, a partir de la experiencia corporal ponen de manifiesto su resistencia ante las opresiones vividas en el internado.

Enfatizo el control y el uso de la alimentación del internado para comprender la existencia de políticas no escritas, pero naturalizadas racialmente hacia las mujeres mayas. A través de la implementación de comida diferenciada y desigual, pude constatar las relaciones de poder entre mujeres, la jerarquía y el privilegio racial de ladinas y mestizas hacia las indígenas. De esta manera se puede afirmar que en el internado sí existió dominio ladino con el objetivo de ‘civilizar’ y cristianizar a las indígenas. Pero en este espacio de encierro no todo fue pasividad, sometimiento y subordinación. Existieron factores internos y externos que facilitaron la rebelión de las internas, las ex alumnas hablaron con su propia voz, expresaron sus derechos y desafiaron la opresión y la imposición de un gobierno escolar autoritario, maternalista y tutelar.

ÍNDICE

	pág.
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I	
RUTAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS HACIA EL CUERPO DE LAS MUJERES MAYAS.....	5
Proceso de civilización y las mujeres mayas.....	6
a. Poder y disciplinas corporales.....	11
b. Los modales como prácticas sociales correctas.....	15
c. Acercamiento al concepto de interseccionalidad.....	18
d. ¿Por qué cuerpo? y ¿Cómo aproximarme a los cuerpos de las mujeres mayas?	20
e. Cuerpo como algo construido.....	20
f. Materialidad del cuerpo y resistencia.....	22
g. Todas las experiencias están encarnadas.....	24
h. Cuerpos colonizados como lugar de poder y de identidades.....	26
i. Los procesos de civilización y el control de alimentos.....	28
j. La comida y las relaciones de poder.....	31
Aspectos metodológicos de la investigación.....	34
CAPÍTULO II	
CONTEXTO HISTÓRICO	
Un proyecto civilizatorio y dos estrategias de educación para el Pueblo Maya.....	41
Proyectos nacionales para “civilizar” a los indígenas.....	42
1. Invasión y época Colonial.....	46
a. El Estado y sus políticas civilizatorias.....	46
b. La Iglesia y sus políticas civilizatorias.....	50
c. Mujeres indígenas y la Colonia.....	57
2. Reforma Liberal y dictaduras.....	63
a. Acontecimientos a principios del siglo XX.....	67

b. Los años de dictadura.....	69
c. Las mujeres en el Régimen liberal, dictatorial y los años de la Revolución..	71
d. Dos tendencias históricas y políticas.....	73
3. Los años de la revolución democrática.....	74
a. El papel de la Iglesia católica en la Revolución	
Monseñor Rossell y el Instituto para mujeres indígenas.....	80
b. Las mujeres indígenas y la Revolución.....	83
4. La contrarrevolución.....	85
a. La Iglesia y la contrarrevolución.....	86
b. Historia de las mujeres indígenas y la contrarrevolución.....	90
c. Proceso de incorporación de mujeres indígenas al internado.....	93
5. Las rebeliones indígenas.....	97
a. Las mujeres mayas y las rebeliones.....	101

CAPÍTULO III

INTERSECCIONALIDAD Y CUERPOS MAYAS COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL.....	104
Las mujeres mayas y la construcción social de sus cuerpos.....	107
“El Socorro” y sus normas “civilizatorias”.....	109
Valores impuestos.....	130
Ideales y valores de Monseñor Rossell.....	131
Ideales y valores de la congregación Bethlemita.....	138
Valores aprendidos por las internas.....	148

CAPÍTULO IV

MATERIALIDAD DEL CUERPO.....	160
Relaciones de poder generacional de adultas hacia niñas y adolescentes.....	161
Reproducción de las disciplinas aprendidas.....	163
a. Cadena de reproducción de las disciplinas.....	163
b. Reproducción de los valores cristianos.....	164
c. Reproducción de las normas de urbanidad y el trabajo doméstico.....	167
Efectos del poder.....	169
a. Poder a través de miradas, gestos y normas de cortesía.....	169

b. “Tengo timidez, soy tímida”.....	170
c. Internalizaron las normas de urbanidad.....	172
d. “Nosotras aprendimos a repetir, a memorizar y no a cuestionar”.....	173
e. Cambios en la forma de pensar y de actuar.....	174
f. Dos caminos para las mujeres mayas: ladinización y mayanización.....	186
g. Afecto, familia y encierro.....	188
El destierro y la falta de afecto.....	188
El internado: encierro y cárcel.....	190
h. Ausencia y negación de temas sexuales.....	195
i. Castigos y prohibiciones.....	207
j. Prácticas de sumisión y humillación.....	215

CAPÍTULO V

“ESTAS SON INDIAS, VAN A COMER ESO Y LO AGUANTAN. Y LAS INDIAS SÍ AGUANTARON”.....	218
Retomando y redescubriendo el internado	219
Recolección de alimentos para las internas.....	221
¿Por qué las monjas alimentaron de esa manera a las estudiantes indígenas?	227
La experiencia del hambre.....	230
Insistencia sobre la alimentación.....	242

CAPÍTULO VI

RESISTENCIA CORPORAL.....	244
Las transgresoras y sus estrategias.....	244
Factores que motivaron a la rebelión y la defensa de las internas ante la imposición.....	244
Formas creativas para aliviar el hambre	247
¿Cómo se defendían las estudiantes frente a la imposición?.....	255
a. Respuesta ante la rutina y la repetición de las reglas.....	256
b. Incoherencia entre el discurso y la práctica.....	258
c. Presionadas por castigos y prohibiciones.....	259
d. Abuso sexual en el internado.....	260
e. “Porque les picaban los pies por bailar”.....	263

f. Discursos y prácticas rebeldes.....	266
g. Espacios donde afloró la libertad.....	270
h. Acontecimientos que provocaron alegría y bienestar.....	271
i. Formas de insubordinación y negación.....	273
j. ¡Rebelión en el Socorro!	275
CONCLUSIONES.....	285
ANEXOS.....	297
BIBLIOGRAFÍA.....	301

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como propósito hacer una intervención teórica, intentando visibilizar la heterogeneidad de los cuerpos y cuestionado la homogenización, universalización y el blanqueamiento de los cuerpos indígenas.

El estudio tiene como objetivos 1) demostrar cómo las ideologías de raza-género-clase fueron incorporadas a mujeres indígenas a través de procesos “civilizatorios”² y disciplinas corporales. De manera concreta quiero indagar cómo los cuerpos de las mujeres mayas fueron racializados y generizados mediante las normas de urbanidad y el control de alimentos para asignarles identidad y para naturalizar las diferencias y la desigualdad social en un internado católico y femenino. 2) Rescatar los cambios y las permanencias de los significados de los procesos de civilización y disciplinas corporales de dos generaciones de mujeres (mujeres fundadoras y mujeres rebeldes) 3) Explicar de qué manera el proceso de “civilización” o las disciplinas corporales sigue o no internalizado en los cuerpos de las mujeres mayas. 4) Describir a través de qué instituciones adquieren legitimidad. 5) Explicar los mecanismos de resistencia que permitieron la emancipación de las alumnas en el internado.

Entre las razones principales para escribir este estudio están: Dar respuesta a una necesidad personal y social. Soy ex alumna del Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro (IINSS)³ y el internado tiene que ver con mi propia vivencia, que está conectada con una vivencia colectiva que demanda escribir la historia y la experiencia desde las mujeres mayas. Recuerdo cómo una colega me retó con estas palabras: “vos que escribís, ¿Por qué no escribís nuestras historias y experiencias?”. Por eso, mi interés es levantar desde una perspectiva crítica, la memoria histórica y las experiencias de las mujeres en un internado católico. Es importante saber qué ha representado y qué está representando actualmente el internado ¿Continúa significando un medio para la civilización de los cuerpos de las mujeres, o representa una obra de caridad para salvar almas o la reproducción de las desigualdades raciales y genéricas? Es importante recordar que “los contornos de las instituciones sociales y significado cultural están

² Entiendo por procesos civilizatorios aquellas ideas y prácticas que fueron impuestas por los invasores en la etapa de colonización a los pueblos indígenas haciendo creer la superioridad de los europeos y el atraso de los indígenas o nativos. Estas ideas y prácticas se incorporaron en la estructura social guatemalteca creando diferencia y desigualdad racial, de clase y de género y se mantienen actualmente.

³ En la presente investigación identificaré al Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro, a través de sus siglas IINSS, pero también utilizaré, el Instituto, el Socorro indistintamente.

ambiguamente trazados a lo largo de la superficie de nuestros cuerpos” (B. Turner 1989: 20). En la historia de la educación de indígenas, un concepto ha sido educar para civilizar, pero nadie profundiza el significado de “civilización” como medida para disciplinar los cuerpos. Así mismo se ha percibido que los internados católicos han sido un regalo de Dios, dirigidos por hombres y mujeres que están al servicio de Dios y por lo tanto, están ausentes el conflicto, las relaciones de poder, el abuso sexual y el etnocidio.⁴

Otro elemento motivador para trabajar el cuerpo surgió a partir de los resultados de mi anterior investigación sobre la sexualidad entre kaqchikeles. Un capítulo abordado en este estudio fue sobre el cuerpo, en donde las mujeres mayas describen y explican los cambios biológicos y su relación con la sexualidad, también ilustra la percepción y el cuidado que le dan las comadronas a los cuerpos femeninos. Con la idea de profundizar la construcción social de los cuerpos vinculada a las categorías raza, género, clase, me siento motivada a levantar las memorias de las mujeres mayas a partir de sus experiencias. La etnografía fue iluminadora porque me di cuenta que mi experiencia vinculada a un proceso colectivo, de mi cuerpo y nuestros cuerpos mayas, habían pasado por un proceso de transformación.

En este estudio me propongo reconstruir históricamente la experiencia de dos generaciones de mujeres indígenas, dos grupos de ex alumnas que estudiaron en épocas distintas en el Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro.

Aclaro que no deseo utilizar únicamente el conocimiento eurocéntrico sino acercarme cada vez más a la construcción de conocimientos descolonizados, que significa partir de pueblos indígenas y de las mujeres indígenas como sujetos históricos, que posibilite la construcción de una epistemología indígena; que emancipe cuerpos indígenas; que desafíe el modelo hegemónico de mujer universal; que visibilice las especificidades de las historias y experiencias como mujeres e indígenas; que revele las identidades asignadas y adquiridas de las mujeres mayas; que la investigación genere un pensamiento crítico y estrategias de resistencia en torno a los procesos de colonialismo que se siguen reproduciendo en las instituciones religiosas, especialmente en los internados para indígenas y finalmente, para que los cuerpos indígenas sean sujetos de emancipación.

⁴ El etnocidio es un proceso mediante el cual se estigmatiza, se destruye la cultura de un pueblo y se sustituye su cosmovisión, sus relaciones sociales y su economía por sistemas impuestos. En la sociedad guatemalteca, El Estado y la Iglesia y otras instituciones, han negado al Pueblo Maya el derecho de disfrutar, desarrollar y transmitir su propia cultura y su propia lengua, así como, el derecho a su identidad cultural. La eliminación se produce debido a su pensamiento etnocéntrico.

No pretendo exponer el conjunto de enfoques sobre el cuerpo hasta ahora considerados por las y los investigadores, sólo consideraré algunos de ellos para dar cuenta de su diversidad y de las diferentes problemáticas que contienen. Mi preocupación está plasmada en dos preguntas principales: 1) ¿De qué manera las mujeres mayas experimentaron puntos de tensión entre “las normas civilizatorias” y sus prácticas culturales? 2) ¿De qué manera las mujeres mayas incorporaron disciplinas corporales (normas de urbanidad y control de alimentos) de género, raza y clase en el internado?

Intentaré trascender la perspectiva de género, porque detrás del discurso sobre el género, se esconden permanentemente las presuposiciones raciales, de manera que las opresiones deben especificarse y explicitarse. Estoy de acuerdo con Judith Butler al afirmar que la raza y el género no deben ser tratados como simples analogías y menos aún, en la realidad guatemalteca en donde se aplican las jerarquías sociales, raciales y de género.

Mi reto es hacer un análisis que apunte hacia la interseccionalidad de raza, género y clase porque son sistemas entrelazados de dominación que se sostienen mutuamente. En Abya Yala (América Latina) estas categorías se han venido trabajando de manera fragmentada; por un lado, algunos académicos se han convertido en expertos étnicos, y por el otro, especialistas en género y como resultado de esta separación, ha llevado a la fragmentación de identidades y de luchas para las mujeres indígenas. Ante esta problemática es importante acudir a la historia. Mara Viveros plantea que la historia de las desigualdades sociales en América Latina, conlleva una dimensión racial que se construyó desde el período colonial; así mismo, el orden socio-racial jerárquico de las desigualdades interactúa con la etnicidad. Esta jerarquía racial produce formas de clasificación social arbitrarias sobre las apariencias físicas, tanto así, que la etnicidad genera diferencias que conllevan marcas culturales también construidas socialmente (Viveros 2008: 7). De manera concreta, deseo indagar cómo las mujeres mayas fueron racializadas y generizadas a través de las normas de urbanidad y el control de alimentos para asignar identidad, es decir, el “deber ser” de mujeres indígenas en un internado católico y femenino.

La tesis está desarrollada en seis capítulos. En el primer capítulo, analizo las rutas teóricas y metodológicas para reflexionar y discutir sobre categorías que guiarán el estudio. Pongo en discusión el proceso civilizatorio, cuerpos, poder y comida para comprender su incorporación en la vida e historia de las mujeres mayas. Me nutrí de la antropología reflexiva, de los estudios feministas y poscoloniales del cuerpo para retar la etnografía occidental. Me embarco en el

concepto de interseccionalidad para dar cuenta de la clase social, género y raza en la construcción de identidad, en dos generaciones de alumnas mayas.

En el segundo capítulo, realizo cinco cortes históricos para analizar el contexto histórico con el objetivo de comprender los antecedentes que motivaron la fundación del Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro. Analizo también la implementación de un proyecto civilizatorio y el papel que ha jugado el Estado y la Iglesia como dos estrategias distintas que apoyaron un proyecto civilizador, concretamente en la educación de las mujeres mayas.

En el tercer capítulo, desarrollo la construcción de los cuerpos de las mujeres mayas a través de normas y valores reiterativos que se caracterizaban por ser generizados, racializados y cristianizados con el objetivo de construir o deconstruir identidad de las mujeres mayas en el internado católico.

En el cuarto capítulo, visibilizo los efectos del poder en los cuerpos, cómo estos esquemas reguladores de dominación que se traduce en normas, valores, castigos, alimentación y sumisión encarnaron en las alumnas del internado.

En el quinto capítulo, analizo cómo se materializa el poder sobre los cuerpos indígenas a través de la alimentación para naturalizar el hambre y la poca comida para las mujeres mayas.

En el sexto capítulo, desarrollo las estrategias de rebelión de las alumnas mayas para desafiar la opresión, para expresar sus críticas frente al poder implantado en el internado.

CAPÍTULO I

RUTAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS HACIA EL CUERPO DE LAS MUJERES MAYAS

Retomando el marco conceptual, tomo con cautela algunos conceptos que parten de la ciencia occidental, pues muchas veces legitiman y sustentan visiones y lógicas masculinas, clasistas, y racistas. Por eso, buscar las rutas teóricas y metodológicas para esta investigación implicó no simplemente tomar los conceptos, sino identificarlos, ubicarlos, cuestionarlos, incorporarlos o desecharlos. Realizar un proceso de discernimiento para explorar si verdaderamente aprehendían o no la realidad de las mujeres indígenas, si perseguían denunciar las injusticias o levantar la dignidad de los pueblos; desde otra mirada, analizar en qué medida estos conceptos han aportado en levantar la dignidad de las mujeres indígenas o han sido efectos de la colonización. A pesar del deseo de descolonizar el conocimiento, estuve caminando sobre la cuerda entre el conocimiento occidental y el saber indígena, reconociendo que la mayoría de la teorización sobre el cuerpo viene del postestructuralismo francés (Foucault 1992,1996, 2008) o norteamericano (Butler 2005, 2007) lo cual entra en contradicción con mi crítica a la colonialidad del saber.

Tomando conciencia de que las teorizaciones surgen de la tradición europea y norteamericana afirmo que hacen aportes importantes al análisis de la “naturalización del cuerpo”, a la construcción del cuerpo y generan una mirada crítica sobre la categoría de género, que pareciera que no coincide en un contexto como el maya, en donde las identidades siguen cumpliendo una función política importante (género y cultura) como el caso que nos ocupa. La aceptación de algunos conceptos occidentales fue a través de un proceso de operativización, es decir, cernir las ideas occidentales, para que violente los saberes o la dignidad de las mayas. Fue reconocer sus límites porque no fueron construidos para analizar la realidad maya y tampoco en una estructura racializada, generizada y clasista. Reconociendo los aportes y los límites de conceptos y autores occidentales, finalmente, me apropié de varios. Traté de sacudirlos para

hacer visible las historias, experiencia y saberes de las actoras de este estudio. Entre los conceptos orientadores están: proceso de civilización, disciplinas corporales, normas de urbanidad y control de alimentos. Estos conceptos fueron los ejes analíticos que me permitieron acercarnos como mujeres mayas con historias y experiencias en un internado católico. Para valorar las voces y palabras de las mujeres mayas, retomé la pregunta de Gayatri Spivak (2003) ¿Puede hablar el subalterno? En este estudio yo preguntaría ¿Pueden hablar las subalternas? La respuesta es sí. La dominación de las subalternas ha sido histórica, no se le ha dado un espacio o una posición desde la que pueda “hablar” en la narrativa histórica del país. Ante este silenciamiento me propongo llenar algunos espacios para visibilizar la historia de las oprimidas. De esta manera aclaro, que no hablaré por las subalternas sino hablaremos nosotras mismas, de cómo ha sido construida la subalternidad en un internado católico para mujeres mayas.

Proceso de civilización y las mujeres mayas

Siempre se ha manejado la idea de que la educación logra mujeres y hombres civilizados. Retomando este sentido de civilización me pregunto hasta qué punto las mujeres mayas del internado Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro, reconocido también como el Socorro, fueron civilizadas.

Para comprender el concepto de “civilización” acudiré a Norbert Elias (1987) a partir de su estudio sobre el proceso de civilización, en donde analiza con profundidad la manera cómo se desarrolló la “civilización” en occidente identificando orígenes, causas y mecanismos a través de los cuales las sociedades occidentales lograron ser “civilizadas” a partir del proceso civilizatorio individual y social a lo largo de varios siglos. Para Norbert Elias, el proceso civilizatorio designa “un proceso de transformación larga de relaciones interpersonales, gustos, modos de conducta y conocimiento que acompaña la formación de un Estado unificado capaz de monopolizar la violencia física sobre un territorio y la pacificación progresiva de la sociedad” (Veáse Wacquant 2004: 97). Elias entiende “el proceso de individualización de llegar a ser alguien y el aprendizaje de quiénes somos como personas y la adquisición de la ‘imagen de nosotros’ en un proceso de convertirse y aprender quiénes somos como miembros de un grupo que sucede dentro de redes sociales dinámicas o configuraciones como familias, grupos

ocupacionales y naciones” (Smith 1999: 78-80). Norbert Elias se preocupó por examinar cómo se entretajan las configuraciones sociales y lo individual de un sujeto en un contexto determinado. Estas configuraciones conllevan complejos y cambiantes equilibrios de poder entre actores interdependientes, las cuales forman y se transforman en el curso de procesos sociales, en un proceso civilizatorio.

El comportamiento cortesano se convirtió en el modelo de conducta de otras personas y la Corte se transformó en un espacio, un lugar o un entorno esencial para el “proceso civilizador”. El ideal cortesano también fue difundido por libros de cortesía, por tratados relativos al buen comportamiento de los jóvenes nobles en la mesa y cómo estos tratados también se referían a los ideales positivos de “cortesía”, “urbanidad” y “civilidad”, las dos últimas tienen orígenes urbanos o cívicos en Europa. El ideal cortesano fue usado en contextos políticos y posteriormente fue lanzado a la popularidad por Erasmo, en la obra *De civilitate morum puerilium* (1530) en donde sintetizó las ideas medievales de disciplina y cortesía. El libro fue reimpresso y traducido a varias lenguas vernáculas durante el siglo XVI (Elias 1987:33). El proceso civilizatorio se ha concebido como un cambio en las formas de comportamiento que se consideran típicas, por un lado de estructuras individuales, o del hombre civilizado.

El concepto civilizador expresó en aquella época “el autocontrol o la autoconciencia de Occidente” (*ibid.* 57), y estableció jerarquía y diferencia frente a los pueblos colonizados o invadidos que fueron contemplados como objeto que no valen por sí mismos, sino en comparación desventajosa con Europa. La palabra “civilización” ha significado todo aquello en lo que la sociedad occidental cree llevar ventaja a las sociedades anteriores o a las contemporáneas “más primitivas” (*ibid.* 57). Con el concepto de “proceso de civilización”, la sociedad occidental expresó su peculiaridad y su orgullo, ante todo por el grado alcanzado por su técnica, sus modales, el desarrollo de sus conocimientos, su concepción del mundo, (*ibid.*57) además, “civilización” se refiere a algo que siempre está en movimiento, o a algo que se mueve continuamente y hacia “adelante”.

Sin embargo, es importante aclarar que el concepto “civilización” tiene significado y valoración diferentes, pero tiene en común el establecimiento y la transmisión del eurocentrismo y el colonialismo, el convencimiento de la superioridad europea y la inferioridad de los indígenas, es decir, lo civilizado significa un ascenso, un mejoramiento, una ruta que dirige hacia la civilización. Recordemos que la sociedad europea occidental llevó a cabo sus

guerras coloniales y expansivas en nombre de la cruz, más tarde lo hizo en nombre de la civilización. Para Sepúlveda, la conquista, más que una obra evangélica, fue una obra civilizadora (Mires 2006:89) y es así como en nombre de la “civilización” se han justificado las guerras, la esclavitud, la servidumbre, la educación oficial, la imposición del idioma español y de las religiones occidentales y los modales.

A pesar de las diferencias conceptuales, el hilo que me interesa retomar es cómo este proceso civilizatorio fue trasladado a Abya Yala⁵. Las sociedades occidentales, en su proceso de colonización, identificaron a los pueblos invadidos como “pueblos incivilizados y bárbaros” lo cual según Sepúlveda se ponía de manifiesto en dos cosas: “su torpeza de entendimiento y sus costumbres inhumanas y bárbaras” (Sepúlveda 1986:81-82). Pero estos argumentos servían para justificar la invasión (1524). Retomando la ruta de la “civilización”, al interior de las sociedades coloniales, los criollos se creyeron hijos de la civilización y reprodujeron comunidades imaginadas (Anderson 1983) para establecer el dominio colonial y para legitimar el proceso de civilización.

¿Cómo se construyó el proceso civilizatorio en la sociedad guatemalteca? Los cambios de comportamiento y la estructura del hombre occidental hacia el “nuevo continente” no fueron instalados de manera automática, conllevó años para su incorporación. Fue impuesto como un modelo a seguir a través de ideas y valores diferenciados, entre superiores e inferiores, entre civilizados e incivilizados. En el campo de la ideología se materializó a través de discursos y creencias, y en las prácticas sociales se transmitió a través de la conducta que pronto se convertiría en ideas y acciones civilizatorias pero también racistas. El proceso de civilización tuvo sus cambios pero ante todo, significó control social y racial a través de estrategias de dominación. Desde la época colonial se impuso la civilización y una estructura racializada que favoreció en un primer momento a la Corona española y posteriormente a la élite oligarca y afectó principalmente al pueblo maya porque se desencadenó la discriminación, la explotación, la segregación y violencia racial. La estructura de clase en la sociedad guatemalteca se ha formado a partir de la política racial. El racismo de Estado genera una ideología de la diferencia y de la desigualdad, es una forma de dominación y opresión hacia pueblos indígenas y tiene una lógica de exterminio y de exclusión. “El racismo está pues ligado, con el funcionamiento de un Estado que está obligado a valerse de la raza o de la purificación de la raza para ejercer su

⁵ Abya Yala es el nombre indígena que le han dado al “continente americano” por los pueblos Kuna de Panamá y Colombia antes de la llegada de los invasores. Abya Yala significa tierra en plena madurez o tierra de sangre vital.

poder soberano” (Foucault 1996:209). De esta manera se implementaron los valores de la supremacía blanca que continúan hegemonizando el régimen de representación cultural (González Ponciano 2004:37) para marcar las diferencias y desigualdades.

Sobre la blancura, retomo el concepto de Ramón González: “la blancura es el poder de decidir e imponer los criterios que humanizan a los hombres y a las mujeres en el planeta. Estos criterios establecen que ser humano es sinónimo con ser moderno, masculino, individualista, racional, urbano, alfabeto, rico, dueño de propiedad privada, patriota, consumista, cristiano y anticomunista. En este sentido la blancura es un fenómeno transnacional y como hegemonía es policlasista” (Ramón González s.p.i: 6). La blancura ha sido un valor inculcado desde la invasión, es una herramienta etnocéntrica que ha servido para justificar la pureza de sangre de los peninsulares y criollos frente a los indígenas y mestizos. Se puede afirmar que este racismo ha sido una ideología de dominación y “está ligado con el funcionamiento de un Estado que está obligado a valerse de ejercer su poder soberano” (Foucault 1996:209). Esta “pigmentocracia” (González Op. cit.) ha servido a la clase dominante blanca-ladina para diferenciarse de los indígenas y afrodescendientes y para justificar su opresión y explotación. Según Marta Elena Casaús, un rasgo que aparece como una constante desde el siglo XVI hasta hoy es el color de la piel. El estereotipo de los colores, la pigmentación continúan siendo los rasgos diferenciadores en la sociedad guatemalteca (Casaús 1994: 205). En este sentido, las relaciones de poder se sustentan bajo valores biológicos pero también bajo perspectivas etnocéntricas. “El etnocentrismo surge cuando un grupo social está convencido de que los únicos valores legítimos y verdaderos son los patrones culturales propios. En la sociedad guatemalteca se ha creado la idea que la cultura occidental ha sido el modelo ideal a seguir sobre las demás culturas, por ello el etnocentrismo y el eurocentrismo, han ido casi siempre unidos y se han manifestado en todos los ámbitos, especialmente en las ciencias sociales” (*ibíd.* 252). En Guatemala, los blancos y ladinos plantean mayores índices de etnocentrismo. “Las actitudes etnocéntricas no sólo se expresan en relación a la cultura sino que adquieren cuerpo teórico y social, a través de las distintas teorías de las ciencias sociales y prácticas políticas como: la integración, la ladinización, la aculturación y el indigenismo” (*ibíd.* 253). Con el etnocentrismo, varias características de los pueblos indígenas fueron ridiculizadas, entre estas están: la forma de hablar el castellano, las costumbres alimenticias, las características físicas, el traje y el idioma indígena, el trabajo en la agricultura y hasta el olor del cuerpo, de ahí que un prejuicio que ha permanecido durante siglos es que los

indígenas son sucios. La dicotomía de lo blanco y lo moreno, de lo limpio y lo sucio es para justificar la segregación racial y el lugar que deben ocupar en la sociedad y en los espacios sociales, es decir, los trabajos sucios deberán hacerlo las y los indios, por eso es tan natural que una indígena se encargue de limpiar los baños de las familias criollas y ladinas y no que una ladina limpie los baños de una indígena. Los prejuicios hacia los cuerpos indígenas sirvieron para justificar el trabajo doméstico y el trabajo forzoso hacia la agricultura.

En el marco de la estructura racializada se creó la dicotomía indígena-ladino en lugar del mestizaje⁶. Esta negación de la condición mestiza produjo la autoinferiorización de los ladinos en relación al universo de lo blanco y en su desprecio a los indígenas. Para definir a los ladinos me nutro de los aportes de Marta Elena Casaús y Charles Hale.

Casaús analiza sobre la autoidentificación ladina “está en función de su profundo rechazo de no ser indio, ni poseer sangre indígena” (Casaús 2004:82). Critican el pensamiento ancestral de las y los mayas. Son partidarios de ladinizar al indígena para sacarlo de su atraso. Soportan trabajar con y para los indígenas para explotarlos, folclorizarlos y ladinizarlos. Ser ladina y ladino está en función de su rechazo a lo indígena y por lo tanto, se vuelve más racista el ladino que el mestizo. Hale complementa con otros elementos identitarios acerca del dominio racial en Guatemala. Afirma que “los ladinos y los euro-guatemaltecos pertenecen a la misma categoría racial. La mayoría de ladinos apoya la ideología del blanqueamiento, y (de acuerdo con ésta ideología) un ladino que acumula riqueza y se casa bien, podría ser aceptado en el estrato de la élite (Hale 2007:291). Lo que rescato aquí es cómo la mayoría de ladinos y ladinas (pobres, de clase media y alta) apoya la ideología del blanqueamiento y cotidianamente marcan su diferencia racial con los indígenas. Para someter se valen del mal trato, el desprecio, las humillaciones, hasta la criminalización de las luchas de los pueblos indígenas. Las y los mayas continúan enfrentando el racismo cotidiano desde un mendigo ladino hasta uno, con poder económico.

Retomando nuevamente el proceso de civilización, se puede afirmar que fue un modelo a seguir y ha sido internalizado individual y colectivamente. Se convirtió en un instrumento útil para asimilar, ciudadanizar, nacionalizar, ladinizar y para crear masas para la servidumbre. El concepto ha logrado mantenerse en diferentes generaciones porque creen encontrar en el concepto prestigio, estatus, e ideas de superioridad para dominar.

⁶ Retomo la categoría mestizo que plantea Casaús Arzú: “La categoría de mestizo hace mas referencia a lo biológico racial, a la fusión entre dos grupos raciales” La o el mestizo está consciente de su mestizaje, se asume mestizo, es menos racista y algunas están dispuestas a compartir el poder.

Los efectos de la civilización siguen latentes, pareciera que no hay nada que no pueda hacerse de una forma “civilizada” y de una forma “incivilizada” (Eliás 1987: 57). En Guatemala se plantea la idea o los estereotipos de que las personas “civilizadas” son quienes tienen acceso a la educación, al desarrollo, pertenecen a cierta clase social, viven en las ciudades, son blancos o ladinos, son ciudadanos, son constructores de nacionalismo, son modernos, mientras los incivilizados son los analfabetos, los primitivos, los tradicionalistas, los pobres, los sucios, los indios y más incivilizada es la mujer indígena por ser mujer e indígena.

En el presente estudio, este concepto me permitió escarbar cómo las estudiantes del Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro encarnaron el proceso de civilización y la manera en que internalizaron el racismo, las normas de urbanidad, el control de alimentos en la construcción de sus cuerpos. Sobre la base de este argumento, pude comprender cómo el proceso de civilización, en los discursos y en la cotidianidad, ha sido internalizado y naturalizado por algunas mujeres mayas pero también ha sido rechazado y cuestionado por otras.

a. Poder y disciplinas corporales

El poder no es una cosa, es más bien un aspecto de una relación, de cada una de las relaciones humanas (Eliás 1987: 53). El poder tiene relación con el hecho de que existen grupos, individuos que pueden retener o monopolizar aquello que necesitan, por ejemplo, “comida, amor, sentido o protección, frente a otras cosas, así como conocimiento y otras cosas” (*ibíd.* 53). El autor afirma que mientras mayores son las necesidades del grupo demandante mayor es la proporción del poder de quienes monopolizan el poder y este grupo tiende a negar los medios para satisfacer las necesidades de los individuos y grupos que lo necesitan y carecen.

Respecto a las relaciones de poder, Foucault (2008) plantea que el dominio, la conciencia del cuerpo no han podido ser adquiridos más que por el efecto de la ocupación del cuerpo por el poder a través de la gimnasia, los ejercicios, el desarrollo muscular, la desnudez, la exaltación del cuerpo bello que se realiza mediante un trabajo insistente, obstinado, meticuloso en donde el poder se ha ejercido sobre el cuerpo de los niños, de los soldados y sobre el cuerpo sano. El poder se introduce en el cuerpo y se encuentra expuesto en el cuerpo mismo y está inmerso en un campo político:

Las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata, lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos. Este cerco político del cuerpo va unido, de acuerdo con unas relaciones complejas y recíprocas, a la utilización económica del cuerpo; el cuerpo, está imbuido de relaciones de poder y de dominación, como fuerza de producción; pero en cambio, su constitución como fuerza de trabajo sólo es posible si se halla prendido en un sistema de sujeción. El cuerpo sólo se convierte en una fuerza útil cuando es la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido (Foucault 2008: 33).

El sometimiento de los cuerpos no se obtiene únicamente por la violencia o por la ideología, puede ser directo, físico, emplear la fuerza contra la fuerza, obrar sobre elementos materiales, puede ser calculado, organizado, técnicamente reflexivo, puede ser sutil, sin hacer uso de las armas ni del terror y puede, sin embargo, permanecer dentro del orden físico. En otras palabras, da lugar a un “saber” del cuerpo. Según Foucault, este saber y este dominio constituyen la tecnología política del cuerpo (*ibíd.* 33). Esta tecnología se compone de elementos y de fragmentos y utiliza unas herramientas o unos instrumentos que valorizan e imponen algunos de sus procedimientos. Se trata, según el autor, de una microfísica del poder que los aparatos y las instituciones ponen en juego, pero cuyo campo de validez se sitúa en cierto modo entre estos grandes funcionamientos y los propios cuerpos con su materialidad y sus fuerzas que van generando un cuerpo político, “con el apoyo de elementos materiales y las técnicas que sirven de armas, de relevos, de vías de comunicación y de puntos de apoyo a las relaciones de poder y de saber que cercan los cuerpos humanos y los dominan haciendo de ellos unos objetos de saber” (*Op. Cit.* 28).

Las disciplinas son históricas, han existido en los conventos y en los ejércitos, pero también en los internados, existen como política de coerción que constituye un trabajo del cuerpo, una manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos.

¿Cuál es el trabajo de las disciplinas? Se encargan de fabricar cuerpos sometidos y ejercitados, en otras palabras, crea cuerpos dóciles. Aumenta las fuerzas del cuerpo, bajo términos económicos de utilidad, y disminuye esas mismas fuerzas en términos políticos de obediencia y se convierte en una relación de sujeción. Son técnicas minuciosas que definen cierto modo de adscripción política y detallada del cuerpo, una nueva “microfísica del poder” que sigue invadiendo, como si tendiera a cubrir el cuerpo social entero. Son dispositivos que obedecen a economías o que persiguen coerciones sin grandeza. La disciplina es una anatomía

política del detalle. Estos métodos permiten el control minucioso de las operaciones para garantizar la sujeción constante de sus fuerzas e impone una relación de docilidad-utilidad es lo que se puede llamar las disciplinas (Foucault 2008: 141-143).

¿Cómo lograr entonces un cuerpo disciplinado? El control disciplinario impone la mejor relación entre un gesto y la actitud global del cuerpo, que es su condición de eficacia y de rapidez. El buen empleo del cuerpo implica un buen empleo del tiempo, nada debe permanecer ocioso o inútil y un cuerpo bien disciplinado puede ser identificado a través de los mínimos y diversos gestos. Foucault nos recuerda que tener una buena letra, supone gimnasia, toda una rutina cuyo código riguroso domina el cuerpo entero. Un cuerpo disciplinado es el apoyo de un gesto eficaz. La disciplina forma una articulación cuerpo-objeto, define cada una de las relaciones que el cuerpo debe mantener con el objeto que lo manipula, por ejemplo, la forma en que hay que tomar los cubiertos para ingerir los alimentos, a este proceso lo identifica Foucault como el cifrado instrumental del cuerpo (*Ibid.* 157).

En esta línea de reflexión, como se ha venido afirmando, con la colonización vino el proyecto de civilización que significó y valoró “la castellanización, el cambio de indumentaria, la eliminación de las tierras comunales, el desarrollo de la idea de la propiedad privada y la obligación de pagar impuestos” (González-Ponciano 1998: 13) elementos que fueron impuestos por criollos y posteriormente por ladinos con poder económico y alemanes⁷, para mantener las relaciones serviles, que permitirían “conservar las tasas más altas de ganancia de la economía agroexportadora y consolidar la racialización de las desigualdades” (*ibid.*: 13). Para disciplinar los cuerpos de color, el dominador se valió de la ideología racial. Se desarrolló la idea y el sentimiento de la superioridad natural del invasor frente a la sumisión natural de los indígenas. Para “humanizar” al indio se impuso la esclavitud a través del trabajo forzoso. Y para cristianizarlos era importante evangelizarlos: “Si la conquista aparece como obra evangelizadora, se necesita que los indios sean hijos de Dios, esto es, que sean seres humanos” (Mires 2006: 62-63). Y para salvar sus almas era importante disciplinar sus cuerpos mediante el castigo por los pecados cometidos. Tomando este principio, muchos ideólogos, misiones y congregaciones dedujeron que castigar a los indios por sus pecados cometidos era parte de las misiones apostólicas. Por lo tanto, la espada debía primar sobre la cruz. La dominación se concibió como una obra religiosa y por ser religioso-cristiana, de caridad hacia el prójimo.

⁷ En Guatemala, un grupo de familias alemanas jugó un papel importante en la economía del país a través de la introducción del café. Su presencia consolidó el núcleo oligárquico, además, aplicó rígidos patrones socio-raciales. Sobre este tema leer a Casaús Arzú, (1995) Terga Cintrón (1991) y Matilde González (2009).

La colonización y la guerra fueron justificadas por algunos ideólogos europeos y estuvo basada en premisas teológicas para ejercer la dominación. Juan Ginés de Sepúlveda a través de su doctrina legitimó las causas de la guerra, la servidumbre y de otras opresiones para justificar la colonización. Las relaciones de poder las justificó no sólo en las relaciones de clase, sino genéricas y raciales. Y lo que interesa resaltar es la concepción dominadora sobre el cuerpo:

Y así vemos que en las cosas inanimadas la forma, como más perfecta, preside y domina, y la materia obedece á su imperio; y esto todavía es más claro y se manifestó en los animales, donde el alma tiene el dominio, es como la señora, y el cuerpo está sometido, y es como siervo. Y del mismo modo, en el alma, la parte racional es la que impera y preside, y la parte irracional, la que obedece y le está sometida; y todo esto por decreto y ley divina y natural que manda que lo más perfecto domine sobre lo imperfecto y desigual, por donde se ve claramente que lo natural y justo es que el alma domine al cuerpo, que la razón presida al apetito, al paso que la igualdad entre los dos ò el dominio de la parte inferior no puede menos de ser perniciosa para todos. Por eso el varón impera sobre la mujer, el hombre adulto sobre el niño, el padre sobre sus hijos, es decir, los más poderosos y más perfectos sobre los más débiles e imperfectos. (Sepúlveda 1986:83-85).

A través del derecho natural, Sepúlveda argumentó recobrar las cosas injustamente arrebatadas, castigar a los malhechores y crear la superioridad cultural. Los invasores concibieron a lo diferente como desigual y se apropiaron del cuerpo de mujeres como objetos sexuales y útiles para la servidumbre como ejercicio de poder para establecer la dominación patriarcal y racista.

En el presente estudio, las categorías *foucaultianas* y la articulación de cuerpo, raza y género me permitieron rastrear los efectos del colonialismo y las relaciones de poder entre mujeres indígenas y mestizas, la existencia de cuerpos bien disciplinados, la conformación de cuerpos políticos, y como resultado de ese poder, no sólo configuró cuerpos dóciles sino existieron y existen cuerpos en resistencia, cuerpos descolonizados, cuerpos generizados y racializados que se atrevieron a cuestionar, proponer, transgredir y rebelarse. La suma de categorías me permitió comprender cómo el Estado y principalmente la Iglesia plantearon la necesidad de formar un tipo particular de mujeres indígenas, que implicaba despojarse de ser mayas para integrarse a la civilización occidental y reproducir las disciplinas “civilizatorias” para sostener el sistema educativo liberal y anticomunista.

b. Los modales como prácticas sociales correctas

Según Anna Bryson (2002) los modales pueden definirse no sólo como un conjunto de reglas sociales sino como las reglas que definen el producto final de la socialización. La discusión o la exposición de este tema giran en torno a los valores de la cortesía y la civilidad, la codificación de las prácticas sociales “correctas” y la crítica de los malos modales contemporáneos, señala también que las exposiciones de los modales se vinculan con ideales y el comportamiento real.

Los modales son aspectos importantes en la organización social y pueden ser parte de la vida cotidiana, no sólo en ocasiones formales particulares sino en las experiencias básicas de los cuerpos y en las relaciones interpersonales. Bryson, afirma que estamos influidos por las nociones de lo “refinado”, lo “decente”, lo “descortés” y lo asqueroso.

Los modales han sido controles civilizatorios que pasaron a funcionar de manera práctica e inconsciente y formaron parte en la estructura de las relaciones de la vida cotidiana. Han sido formas de ‘racionalización’ que afectan tanto a nivel de impulsos, deseos y comportamientos, como la conciencia y las formas de reflexión. Estas normas están relacionadas con la actitud corporal, los ademanes, la vestimenta, la expresión del gesto. Le Breton (2002) prefiere identificarlos como etiqueta del cuerpo. El autor plantea que en todas las circunstancias de la vida social es obligatoria la etiqueta corporal, y la etiqueta está en función de las normas implícitas que la guían (Le Breton 2002: 50).

Para Valentina Torres, los modales se relacionan con las distinciones de clase, género, edad o status profesional y las solidaridades, se imponen desde lo doméstico hasta lo nacional. Las formas de conducta social son penetrantes (Torres Septién 2002:367) por eso, muchas reglas de modales logran ser invisibles para quienes las practican.

Bryson plantea que sólo la sociedad occidental o parte de ella, ha circunscrito el término “modales” a una forma más restringida de “buenas maneras” y este juicio de valor ha persistido cuando se sobrevalora la conducta de las y los europeos considerándolos más refinados y más civilizados, y en la sociedad guatemalteca, se argumenta que quienes tiene acceso a la educación son modernos y tienen un comportamiento “civilizado”.

La misma autora sugiere que más que buscar las actitudes hacia el cuerpo, reglas ceremoniales o incluso sensibilidad, debemos buscar primero las formas en que los conceptos de cuerpo, la ceremonia o incluso la sensibilidad se generan dentro de los propios códigos de modales (*ibíd.* 387). En este marco, es posible comprender cómo las formas de conducta en la

mesa no son algo aislado sino que forman parte de las características de la totalidad de los modos de comportamiento transmitidos por la sociedad, cuyo grado de desarrollo corresponde con una estructura social absolutamente determinada (*ibíd.* 114). Los modales tuvieron su origen en el proceso de colonización y sirvieron para diferenciar y separar a los grupos sociales y pueblos.

En Abya Yala, un documento que ha orientado las normas ha sido el *Manual de urbanidad y buenas costumbres*⁸ del venezolano Manuel Antonio Carreño que se publicó por primera vez en 1854 y que ha sido modificado constantemente. Comparto con Valentina Torres el argumento de que el texto ha quedado escrito en la memoria colectiva de Latinoamérica como símbolo de lo que “deben ser las buenas maneras”. El manual ha implementado un imaginario cuya influencia ha ejercido y sigue ejerciendo legitimidad en diferentes espacios sociales y en diferentes culturas. El texto ha tenido mayor impacto en los grupos letrados de la sociedad guatemalteca, y su contenido ha sido transmitido a nivel oral, a otros grupos sociales, para la servidumbre y en especial para las mujeres, que han sido identificadas como las principales destinatarias de los preceptos de buena educación y buenas maneras siendo obligadas a salvaguardar las normas (*Ibíd.* 100). El manual ha tenido éxito sobre todo entre los habitantes de las ciudades para identificarse como *civilizados* frente a las naciones europeas, es decir mostrar ante los occidentales que sus hábitos eran civilizados y no bárbaros y mostrar su diferencia ante la gente del campo. De esa manera, los moradores de las ciudades reafirmaban su pertenencia a los sectores “bien educados” mediante la adopción de los modelos y modas europeos, que practican los hábitos cortesanos asimilados por la tradición (Torres Septién 2002: 99). Los manuales han sido y siguen siendo guías o recetarios para apropiarse e imitar modelos, modos y formas occidentales de comportamiento social.

Valentina Torres plantea que la civilidad y las buenas maneras no son simples discursos retóricos o de ficción, sino son manuales que remiten a prácticas que se articulan dentro de un sistema social en donde las instituciones, tales como la familia, la Iglesia y el Estado se manifiestan. Los manuales son representaciones ideales de una cultura que se observa a sí

⁸ *El manual de urbanidad y buenas maneras* (Carreño [1854] 2007) es un compendio de las reglas que tiene como objetivo normar el comportamiento público del individuo en la sociedad. Se divide en dos grandes partes. La primera se refiere a los deberes morales del hombre que incluye: “Los deberes para con Dios; los deberes para con la sociedad, de los deberes para con nosotros mismos”. La segunda parte corresponde propiamente el manual de urbanidad y buenas costumbres.

misma en términos de un “deber ser” (*Cit. Pos.* Gabriela Cano, Goergette José Valenzuela 2001: 105).

En la sociedad guatemalteca, los modales de occidente que forma parte del proceso civilizatorio, han implantado un imaginario que ha generado jerarquías de clase y raciales, pero también han sido una herramienta de exterminio porque han contribuido a perder la identidad maya. Se argumenta que los buenos modales únicamente se aprenden en la escuela y en las familias bien. Para las mujeres indígenas, la práctica de los buenos modales deberá conducir a despojarse de su ser indígena para integrarse a la civilización occidental. Los modales occidentales imponen un modelo de ser mujer indígena, y para esto, ella deberá ser educada, cortés, decente, correcta y mejor si se ladiniza, pero para lograr esta identidad, ella deberá perder su idioma, su vestuario, su cosmovisión indígena, y para mejorar su raza deberá emparejarse con un ladino, y de esta manera se separará del grupo de mujeres que persiguen el atraso y la ignorancia.⁹ Un espacio que facilita el proceso de ladinización¹⁰ son los internados para indígenas. El internado representa un espacio de encierro, de poder en donde las mujeres deberán asimilar los modales de los blancos, de los mestizos y de los ladinos para modernizarse. El “Estado moderno” ha creado teorías y políticas integracionistas–etnocéntricas a través de la ladinización, alfabetización y aculturación pero éstas no han podido instalarse porque el racismo y la guerra han golpeado las conciencias de las y los indígenas y el orgullo de ser mujer hombre y mujer indígena y pertenecer a un pueblo ha sido el factor de resistencia para enfrentar las políticas de exterminio.

c. Acercamiento al concepto de interseccionalidad

Otro concepto que será fundamental para analizar la experiencia de las mujeres mayas en el internado del Socorro y para comprender la manera en que las jerarquías de género, raza y clase marcaron sus relaciones con las religiosas bethlemitas y con la sociedad en el sentido más amplio, es el concepto de interseccionalidad.

⁹ Seguramente hay procesos disciplinarios para mantener la cultura indígena, para ser mujer indígena y que genera conflicto principalmente a las adolescentes o jóvenes, pero éstos no persiguen el exterminio sino el derecho a vivir como pueblos y el derecho a perpetuar la descendencia.

¹⁰ Retomo el concepto de Richard Adams sobre ladinización: “proceso mediante el cual los miembros de un grupo étnico cambian sus hábitos sociales, sus costumbres, para volverse más parecidos a los miembros de otro grupo étnico. Es un proceso de cambio cultural (Adams 1956:214) para convertirse en ladina o ladino”.

En su crítica a las exclusiones analíticas de las perspectivas feministas universalizantes, la teórica Judith Butler señala que tras el discurso sobre el género se esconden permanentemente las presuposiciones raciales, de manera que es necesario explicitarlas y además, porque la raza y el género no deberían ser tratados como simples analogías (Butler 2007:19). Ante esta debilidad tomo el concepto de interseccionalidad de Kimberlé Williams Crenshaw (2005). La autora plantea que la interseccionalidad es inherente a toda relación de dominación y que como estructura de dominación, impide o debilita las tentativas de resistencia y sobre la base de la experiencia de las opresiones, aislamiento, invisibilidad, en que viven las mujeres urge entrecruzar el racismo, el sexismo y el clasismo. Es crucial visibilizar la intersección de las diversas relaciones de poder, que se convierte como el “petate” de la opresión y que necesita herramientas políticas particulares para luchar contra estas formas de dominación. La interseccionalidad sostiene que los modelos clásicos de opresión dentro de la sociedad tales como la raza, género, nacionalidad, orientación sexual y clase no actúan independientemente y cada uno por su lado, sino estas formas de opresión se interrelacionan y crean una sistema de opresiones en la cual, se refleja las formas múltiples de discriminación.

En esta misma línea, Mara Viveros (s.f.) afirma que el racismo y el sexismo comparten un mismo interés y es naturalizar la diferencia y la desigualdad social, y se realiza de tres maneras: 1) Ambas categorías acuden al argumento de la naturaleza para justificar y reproducir las relaciones de poder fundadas sobre las diferencias fenotípicas. 2) Ambas asocian la realidad corporal y la realidad social anclando su significado en el cuerpo, privilegiando el carácter simbólico y social de las culturas. 3) El sexismo, como el racismo, representa a las mujeres, a los otros como grupos naturales, predispuestos a la sumisión, por un lado, a las mujeres se les atribuye un estatus de objetos sexuales, a los otros se los reifica como objetos raciales o étnicos. 4) La desnaturalización del sujeto universal hizo posible pensar en la clase, la raza y la desigualdad social en constante relación con el género y la sexualidad.

Por esta razón, es importante mostrar las relaciones de dominación en el Internado, cómo las mujeres indígenas fueron o siguen siendo sometidas a través de las disciplinas corporales ya que actualmente, el movimiento indígena se resiste a revelar las opresiones de las mujeres indígenas y plantean que el concepto de género es occidental, y por el otro, el movimiento feminista (que aglutina una mayoría ladina) insiste en analizar la situación de las mujeres indígenas únicamente desde la perspectiva de género para apoyar sus reivindicaciones sin

tomar en cuenta la preocupación y la experiencia racista que viven cotidianamente en sus relaciones personales o laborales con varias feministas mestizas.

Pocos trabajos han tenido en cuenta la intersección de las categorías clase, género y raza y menos aún, la interrelación de estas categorías con los cuerpos de mujeres mayas. Tomando en cuenta este vacío, me interesé en indagar hasta qué punto las normas de urbanidad y el control de alimentos como construcción social de los cuerpos responden a un proceso de civilización en un contexto racial, genérico y clasista, en donde las experiencias individuales y colectivas pueden mostrar lo reglamentado y regido por el poder, pero también, se manifiestan las resistencias. En el presente estudio, la categoría de género no será el eje principal de análisis porque esta categoría no da cuenta de la historia de las otras opresiones y menos aún de las experiencias múltiples de las mujeres mayas. No se puede conocer o hablar de las mujeres mayas y descuidar el contexto racista y de pobreza en que vive la mayoría. Implica estudiar las estructuras racializadas y clasistas y los efectos que producen en sus cuerpos. La perspectiva interseccional dará cuenta de la reproducción de los cuerpos en un internado para mujeres mayas, y por su ingreso a ese espacio de encierro, ya no fueron construidos para la servidumbre de la oligarquía guatemalteca, pero continuaron con otra forma de opresión que respondería a la Iglesia católica y al Estado liberal. Esta misma perspectiva permitirá articular las identidades, las historias y las experiencias de las mujeres mayas y no seguirá el patrón dominante que insiste estudiar a la mujer, a tomar como único camino la perspectiva de género o la separación de las opresiones raciales, clasistas y sexuales. El estudio tomará en cuenta, la dominación de género, clase y raza, pero también los efectos de la colonización y la esperanza de construir la descolonización de los conocimientos y de las prácticas sociales cotidianas.

d. ¿Por qué “cuerpo”? y ¿Cómo aproximarme a los cuerpos de las mujeres mayas?

Para el presente estudio, me interesa analizar el cuerpo desde varias dimensiones. He priorizado algunas categorías analíticas, tales como: Cuerpo como construcción social, materialidad del cuerpo y resistencia, experiencias del cuerpo y el cuerpo como lugar de las relaciones de poder y de las identidades que aterriza como cuerpos colonizados. Estas categorías analíticas las visualizo como el puente teórico que comunica entre proyecto de

investigación y metodología, tomando en cuenta el eje transversal del estudio: la interseccionalidad entre raza, clase y género.

e. Cuerpo como algo construido

Este corpus de literatura se ha dado a la tarea de cuestionar la naturalidad del cuerpo, afirmando que los cuerpos son construidos. Se ha planteado la necesidad de repensar el cuerpo, y su naturalidad enfrentándonos al “este” o al “aquí” omnipresente y “real” de lo corporal (Cházaro y Estrada 2005: 11), por ejemplo, la realidad de los cuerpos implica el pasado y el presente de los cuerpos de carne y hueso, la vivencia concreta en un espacio determinado, las emociones y sentimientos, la respuesta frente a las disciplinas escolares, y la manifestación de las resistencias.

La perspectiva constructivista sostiene que el cuerpo no es una naturaleza previa sino una “construcción” social, cultural y discursiva; el resultado de normas que dan sentido a las prácticas culturales” (*ibíd.* 2005:13). Pero las normas no están aisladas sino responden a ideologías. Así, los cuerpos son el resultado de interpretaciones de ideologías patriarcales y de colonialismo que se asientan fundamentalmente en los modos de producción espaciales del movimiento imperial en sus diferentes fases, es decir, como lo afirma Gabriela Nouzeilles, los modos en que Occidente fue imponiendo diseños espaciales sobre el globo al organizar y dar sentido al espacio natural y social de acuerdo a principios económicos, culturales y epistemológicos que declaró universales (Nouzeilles 2002: 17).

El estudio de los cuerpos desde las perspectivas de los sujetos puede ser analizado como proceso de construcción social. En esta línea, Liuba Kogan argumenta que los cuerpos son producto de una construcción social, están insertos en una época y en una sociedad particular. Pero además, las personas tienen capacidad de expresar significados con sus cuerpos (Kogan 2003: 12). Decir simplemente que los cuerpos son una construcción es una idea que no permite ir más allá. En este sentido, Butler insiste en que la construcción no es ni un sujeto ni su acto, sino un proceso de reiteración de normas; mediante el cual llegan a emerger tanto los “sujetos” como los “actos”. Además, afirma que no hay un poder que actúe, sólo hay una actuación reiterada que se hace poder en virtud de su persistencia e inestabilidad. De ahí que “la construcción se realiza en sí misma en proceso temporal que opera a través de la reiteración

de normas; en el curso de esta reiteración el sexo se produce y a la vez se desestabiliza” (Butler 2002:29). Al respecto, Manuel Baella nos recuerda la interrelación que debería existir entre cuerpo individual, social y sujeto. Sin cuerpo no hay individuo; sin un cuerpo socialmente apto no hay agente; sin cuerpo no existe la posibilidad de que el individuo se conozca en tanto sujeto (Baella 2002: 3).

La construcción de los cuerpos se genera a través de la reiteración de normas genéricas, raciales y clasistas. Seguramente las instituciones del conocimiento, en este caso, el internado ha tenido y tiene una política en la cual el sistema educativo a raíz de su concepto de “conocimiento” ha operado la repetición, la persistencia y la inestabilidad y este tumulto de elementos ha sido impuesta de una manera sistemática y planificada en los cuerpos de las internas.

Hay una vida corporal que no puede estar ausente de la teorización (*ibid.* 12). Identificar el cuerpo como algo construido exige reconcebir la significación de la construcción misma. Podemos sugerir que los cuerpos sólo surgen, sólo perduran, sólo viven dentro de las limitaciones productivas de ciertos esquemas reguladores en alto grado generizados (*ibid.* 14), pero los esquemas reguladores no sólo se remiten a las relaciones de género, sino también a la raza y a la clase.

No basta con afirmar que el cuerpo es una construcción social; según Butler, es necesario cuestionar las supresiones y exclusiones que constituyen sus límites, es decir, analizar los límites del constructivismo y preguntarnos: De qué modo y hasta qué punto se construyen los cuerpos o no se construyen, o no llegan a ser considerados cuerpos. Es preguntarse en qué momento el cuerpo materializa o no la norma, en dónde el contexto influye y apoya para que estos cuerpos al materializar la norma, alcanzan la categoría de cuerpos que importan. (Butler 2002: 39). Recordemos que no existe un cuerpo único, ni un pensamiento sobre el cuerpo, sino existen cuerpos y pensamientos de/sobre los cuerpos, y hay códigos de valor acerca de los cuerpos.

En el caso de las mujeres mayas, ex alumnas del Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro, es interesante plantear, si los cuerpos de las mujeres indígenas alcanzaron la categoría de cuerpos. ¿Qué normas les inculcaron cotidianamente? En relación a los códigos de valor, ¿cuál era el modelo a seguir? ¿Qué discursos y prácticas reiterativas orientaban o no para ser mujeres civilizadas? ¿Qué se les exigió y qué se les exige a las mujeres indígenas? ¿Qué valores y qué ideales generó el fundador del Instituto Monseñor Rossell en la década de los 50’ y 60’ y

posteriormente la congregación bethlemita? y desde la dimensión foucaultiana me interesó saber: ¿Cómo las instituciones, en este caso el internado, construyeron cuerpos dóciles?

f. Materialidad del cuerpo y resistencia

Pero los cuerpos nunca acatan enteramente las normas mediante las cuales se impone su materialización (Butler 2002:18). De ahí la importancia de establecer condiciones para que las internas o ex alumnas del internado tengan la confianza y la oportunidad de hablar por sí mismas.

Según Butler, las normas reguladoras del sexo obran de una manera performativa para constituir la materialidad de los cuerpos. Más adelante complementa con esta idea: Lo que constituye el carácter fijo del cuerpo, sus contornos, sus movimientos, será plenamente material, pero la materialidad deberá concebirse como el efecto del poder, como el efecto más productivo del poder (*ibid.*18). Efectivamente, no es simplemente hacer visible la reiteración de normas sino cómo éstas ejercen poder y cómo el poder logra ser instrumento de dominación.

He hablado sobre la materialidad del cuerpo pero, ¿cómo definimos materia? Retomo la definición de Butler. La materia no es sitio o superficie, sino un proceso de materialización que se estabiliza a través del tiempo para producir el efecto de frontera, de permanencia y de superficie que llamamos materia (Butler 2005:28). En este marco, el sujeto se forma en la medida en que asume ese proceso, se apropia, adopta o no una norma cultural. Recordemos que los cuerpos no son materia inerte, sino se construyen al significarse, al simbolizarse y al imaginarse.

La materialidad del cuerpo se extiende en la medida en que es un rector y un instrumento de poder, por lo tanto, el cuerpo se materializa en la medida en que esté investido de poder. Las mujeres mayas investidas de poder generan dos grupos de mujeres, aquellas que se sujetan al poder de dominación y las otras que a través del poder buscan su emancipación. En otras palabras, los cuerpos son reglamentados y regidos por el poder pero en esas grietas de dominación, hay cuerpos que expresan resistencia. Existe un espacio en que el sujeto se plantea y se recrea en la resistencia, y es aquí donde algunos cuerpos se reinventan y transgreden el sistema de normas establecidas.

En el marco de la materialidad de los cuerpos, me interesó resaltar la generación de ideologías tan diversas sobre la alimentación y la producción de cuerpos o la manera de reflexionar sobre la problemática de los cuerpos y su relación con el hambre. ¿Por qué el hambre? Todos los imperios han tenido una política sobre los cuerpos en tanto estrategia para mantener a los individuos al servicio del orden. Existe un contraste entre suficiente disponibilidad de alimentos y la necesidad de medidas de redistribución. La magnitud de la pobreza oculta sus lados más oscuros, por eso tener una política de alimentación se relaciona íntimamente con una política de identidad (Baella 2002:8).

Baella afirma que la potencial identidad personal es manejada en su raíz más natural con el alimento y las relaciones sociales que ello implica, alimentar no es dar de comer. Comer y querer permite a los sujetos prepararse para una vida con estímulos. Es decir, no dar de comer y no querer implica agresión. Agredir a una sociedad es dejar a sus futuras generaciones sin las energías individuales y sociales para reconocerse y ser reconocido (*ibíd.* 8). Estudiar a las sociedades y su relación con el hambre permite develar lo que oculta una política de los cuerpos y permite entrever la política de identidad que se está aplicando a esta sociedad o cultura. Por ejemplo, las marcas del hambre en los cuerpos es posible visibilizarlas. Las personas marcadas por el hambre no son bienvenidas en todos los lugares, son inesperadas, invisibles que, al tomar cuerpo, se presentan como amenaza. Es muy posible que los cuerpos marcados por el hambre sean victimizados por su propia condición. En otras palabras, los cuerpos de las mujeres mayas han sido marcados por el hambre y merecen estar en otro espacio, es decir, las mujeres hambrientas allá y las mujeres blancas sin hambre acá. Se clasifica y se diferencia no sólo a las personas sino también los espacios sociales.

Las políticas alimentarias son parte de la política de la identidad que se vincula además, con una política de segregación racial. Así, la política de los cuerpos, es decir las estrategias que una sociedad acepta para dar respuesta a la disponibilidad social de los individuos es un capítulo, y no el menor, de la estructuración del poder (*ibíd.* 11) En cada sociedad han existido ideales y políticas diversas en torno a la corporalidad, desde la valoración del no comer o abstinencia y la producción de cuerpos desnutridos; comer en exceso y la producción de cuerpos obesos (*ibíd.* 13).

Es preciso resaltar los diversos factores que pueden llevar a la generación de ideologías tan diversas sobre la alimentación y la producción de cuerpo. Puedo observar que me encuentro ante un problema en donde las ideologías y las políticas segregacionistas tienen cabida. Hablar

de los cuerpos de mujeres mayas y las formas de alimentación implica analizar los ideales y valores que están detrás de alimentación. Motivada por este problema de la materialidad de los cuerpos planteé las siguientes interrogantes: ¿En qué valores o creencias se apoyó la identidad corporal las mujeres mayas? ¿Cómo se apropiaron y adoptaron las normas reguladoras? ¿Por qué los cuerpos de mujeres mayas, en el internado, se construyeron de manera diferencial y desigual? ¿Cuáles eran las políticas alimentarias aplicadas a las mujeres mayas en el internado? ¿Cuáles son los valores que existieron detrás de la alimentación? ¿Por qué el hambre es testimonio continuo y concreto de una mayoría de ex alumnas? ¿Cuál era el ideal de los cuerpos de las mujeres indígenas? ¿Hay un vinculación entre la construcción de la corporalidad y la construcción de la identidad de género y racial de las internadas? ¿Qué consecuencias acarreo el aprendizaje de estos valores e ideales en los cuerpos de las mujeres indígenas?

g. Todas las experiencias están encarnadas

Los cuerpos no sólo tienen carácter material, también son cuerpos vividos. Para acercarme a cuerpos de carne y hueso, utilicé la categoría de experiencia corporal o experiencia corporizada como lo define Csordas (1994). El autor afirma la necesidad de hablar de los cuerpos como entidades materiales pero también como corporalidades y analiza el proceso de incorporación como procesos culturales. No se puede negar la materialidad de los cuerpos, no se puede interpretar al cuerpo sin tener en cuenta la interacción entre la materialidad y las construcciones simbólicas que lo invisten de significado. Para él lo importante es develar la experiencia corporal o encarnación. El cuerpo vivido es una estructura de experiencia fenoménica. Es ver la corporeidad, la fuente subjetiva e intersubjetiva de las experiencias vividas. El cuerpo vivido es el sujeto de las acciones habituales que pueden realizarse independientemente (Csordas 1994). El cuerpo se hace material y vital a través de su carne y sus huesos, de sus emociones, sentimientos, anhelos pero también de sus luchas.

Las experiencias corporales permiten analizar los modos de ver y de ser-en-el-mundo, de experimentar y de pertenecer al mundo, de esta manera es posible reafirmar que el cuerpo no es sólo sujeto-objeto de investigación, sino herramienta y sujeto de conocimiento. La experiencia corporal permite a la vez, analizar los cuerpos desde la perspectiva de cuerpo vivido que significa estar en el mundo, existir en el cuerpo. Es decir, que los cuerpos viven,

comen, duermen; sienten dolor y placer; soportan la enfermedad y la violencia; y mueren. El cuerpo siempre irá acompañado de necesidades a estas experiencias primarias que muchas veces son incuestionables. La experiencia colectiva ligada a la “vivencia del cuerpo” enfatiza que los cuerpos existen, que existen las diferencias, las desigualdades, pero también las resistencias.

La vivencia de la corporalidad supone nociones y prácticas que reproducen un orden establecido. La noción del cuerpo moderno está embebida de la formulación médica de lo normal y patológico; de lo limpio y sucio; de lo que está vivo y muerto, y estos binomios modernizantes pasan a formar parte de nuestras percepciones, de modo que se incorporan en los sistemas de las acciones y percepciones sociales y se transforman en una cuestión natural y legítima, conocida y reconocida oficialmente, que luego se asume como realidad o vivencia corporal. Pero para que el cuerpo sea realidad vivida sólo será en la medida en que es asumido por la conciencia a través de sus acciones y en el seno de una sociedad (Cházaro y Estrada 2005: 13). Los binomios modernizantes no son suficientes para analizar la vivencia de la corporalidad, porque los cuerpos también son generizados, racializados y pertenecen a cierta clase social. Estas diferencias han sido clasificadas, jerarquizadas y generan desigualdades para mantener la dominación. En fin se inscriben en relaciones de poder. El interés radica en aprehender cómo se construye el poder sobre los cuerpos y develar las experiencias, prácticas y representaciones que lo han naturalizado como autómeta e ideal para los movimientos disciplinados (*Op. cit.* 19).

En el presente estudio me interesa revelar la experiencia concreta de mujeres de carne y hueso en un internado para mujeres indígenas. Mi posición es valorar la experiencia corporal de las mujeres indígenas oprimidas y preguntarme, si los cuerpos toman vida como lugar de experiencias.

h. Cuerpos colonizados como lugar de poder y de identidades

El cuerpo siempre ha sido racializado y generizado. En las sociedades, los cuerpos encarnan la estructura social: cada casta, clan, grupo étnico, sector social tiene un particular modo de gestionar su corporalidad. En América Latina, con el proceso de colonización, y con la llegada de la Ilustración, el capitalismo y la modernidad, los cuerpos son tomados por una disciplina

social que los amolda y los hace representables. Los cuerpos se individualizan y se racializan. Nacen los cuerpos racialmente “superiores” provenientes de Europa, por el color de la piel se clasifican los cuerpos, se genera la individualización de los sujetos y la conciencia del propio rostro y cuerpo. Aparecen los carnés de identidad, el registro de huellas digitales, las fotografías, los diarios personales, las camas individuales, los espejos de cuerpo entero. Es decir, el sujeto se identificará con un cuerpo que considera único (Kogan 2003:14). Aunque en la realidad se configuran distintas corporalidades, existe una influencia directa de la cultura occidental sobre los cuerpos de mujeres indígenas que han sido racializadas y generizadas, es decir, han sido diferenciadas por su color y por su pertenencia de género. Pero el problema no sólo subyace en la diferencia sino en el grado de valoración que adquiere cada cuerpo frente a una tabla de la jerarquía social. De ahí, de la necesidad de hacer visible lo nunca visto, es decir, sacar a luz pública un internado católico, su pedagogía de colonización y la formación de cuerpos colonizados. Argumento

La teoría racial argumenta que las jerarquías coloniales y la diferencia sexual se organizan en función del imaginario de conquista imperial. De acuerdo con esta explicación, Nouzeilles afirma que el movimiento de la historia (imperial) se mide por la distancia respecto del estado de naturaleza y de los grados de barbarie humana, y por su capacidad de transformación de lo natural en civilización europea (Nouzeilles 2002:20). El proceso de civilización, la colonización y el cristianismo, no fueron solamente persuasivos sino también persistentes. El cuerpo colonizado se ha perpetuado en el presente a través de prácticas políticas y culturales que tienen como referente las jerarquías establecidas en la época colonial.

En esta misma línea, Spivak reacciona sobre la presencia del sujeto colonial. Ella argumenta que el más claro ejemplo disponible de tal violencia epistémica es el remotamente orquestado, extendido, y heterogéneo proyecto de constituir el sujeto colonial como Otro (Spivak 2003:317). Se crea y se reproduce un esquema de oposiciones y la reproducción del binomio: nosotros los occidentales y ustedes los no occidentales. La construcción del sujeto colonial y la legitimidad de su autoridad dependen de la producción de diferencias raciales y sexuales, con lo que el cuerpo colonizado queda simultáneamente inscrito en una economía de placer y deseo, y otra de dominación y poder. La raza y el sexo son las variables que definen la identidad del cuerpo del “otro” en contraste con la supuesta neutralidad de quien piensa (Nouzeilles 2002:19).

Escribir las historias encarnadas es convertirnos en sujetos históricos con capacidad de hablar, contar y escribir nuestras historias porque en la historia oficial nos han visto como objetos de explotación y espectáculo, útiles para el turismo. Ante esta dominación salimos del silencio para escribir en la pared, en los güipiles, y por su puesto en los libros para decir aquí estamos y seguiremos existiendo. No nos han dado el espacio, hemos tomado el espacio que nos corresponde. Y de esta manera, el cuerpo podrá ser identificado como lugar social y político significativo (Scheper Huges y Lock 1983) porque somos en parte, lo que los otros ven y, en este sentido, el cuerpo es un recurso en la política de la identidad (Baella 2002:1) entendida sobre todo como la articulación de género, raza, clase e identidad sexual.

Es necesario superar la idea occidental y etnocéntrica del cuerpo humano como natural, universal y único, porque descansa en perspectivas naturalistas que obvian las desigualdades y diferencias corporales. Analizar los cuerpos como parte del proceso de colonización es preguntarnos si la educación de las internas ha sido circuito de producción colonial en donde la Iglesia y el Estado los forman para reproducir el sistema, sobre la base de este argumento surge la siguiente pregunta: ¿La educación de mujeres mayas ha significado una educación de sujetos coloniales y que puede ser identificada como parte del proceso de civilización?, si es así, ¿el sujeto etnocéntrico (congregación de monjas y profesores) ha logrado su objetivo porque ha implementado sin mayores obstáculos la asimilación?, si no ha sido así, ¿Cómo han resistido las internas y qué crítica hacen al reconocimiento de la formación por asimilación? ¿Hasta qué punto la caridad benevolente de la corrección fue la apuesta a la misión civilizadora?

i. Los procesos de civilización y el control de alimentos

En este apartado, mi interés es visibilizar las relaciones de poder existente en los procesos de “civilización”; no pretendo dar un enfoque del alimento desde lo cocido o lo crudo, sino, partiré de lo que significa hablar de la comida, y luego analizar la telaraña de las relaciones de poder que incluye las diferencias y desigualdades, el significado del hambre y luego los modales relacionados con la comida¹¹ que configuran los cuerpos civilizatorios.

No puede haber vida sin alimentos. Por eso resulta necesario considerar la comida como el tema más importante del mundo: es lo que más preocupa a la mayoría de la gente, la mayor

¹¹ En este estudio alimento y comida se comprenderán como sinónimos.

parte del tiempo (Fernández-Armesto 2004:11). Sin embargo, la historia de los alimentos sigue estando desvalorada y me atrevo a decir, que la academia guatemalteca sigue sin prestarle la atención debida.

Isabel González afirma que la alimentación no es sólo una necesidad biológica, es nutrición, pero también cultura, está presente en la vida cotidiana de cada hombre y de cada mujer y grupo social, se la requiere tanto a diario como en contextos festivos (González 1997:19); por eso es importante estudiarla en relación con contextos históricos, políticos, económicos y culturales. Hasta la fecha, los pueblos, clases sociales y doctrinas religiosas han mantenido usos y prescripciones gastronómicas y nutritivas propias, como un elemento más de su identidad (*ibíd.* 19). La alimentación se configuró en la diversidad, en tanto que materias, fórmulas, procedimientos y reglamentaciones múltiples se combinaban, dando lugar a las heterogéneas formas con que cada cultura y cada época organizaba su subsistencia y también su propia concepción de lujo (*ibíd.* 20). El resultado de esta heterogeneidad es la pluralidad de gustos, prácticas y conocimientos.

Los hábitos alimenticios pueden ser fuertemente arraigados y con tendencia a pervivir por encima de modas y novedades. Por ejemplo, en México y Guatemala todavía existen comidas prehispánicas: existen los nopales en México, y las hierbas preparadas con pepita de güicoy en pueblos indígenas de Guatemala.

La alimentación es una necesidad esencial de la criatura humana pero la diferencia está en cómo respondemos a dicha necesidad. Cada cultura define qué alimentos son comestibles, y cuáles no. En un país racializado, como Guatemala existe una valoración y una clasificación de los alimentos, por ejemplo, las hierbas y los montes se les ha considerado comida de indios. A nivel de clase, la alimentación es un sector fundamental de la economía y de esta depende la vida de las personas, quienes tienen acceso a recursos podrán alimentarse mejor, mientras una mayoría, trabajarán únicamente para comer.

En otra perspectiva, comer nunca significa una actividad “puramente biológica” (Mintz 1996:28). Los alimentos están presentes en la vida cotidiana de las personas, en los grupos sociales y en los pueblos, se la requiere diariamente. Los alimentos están relacionados con historias atadas con el pasado, también están asociadas con las técnicas empleadas para encontrar, procesar, preparar, servir y consumir los alimentos, por lo tanto varían culturalmente y tienen sus propias historias.

¿Qué significa comer? Según Mintz, comer puede significar una profunda ambivalencia, porque el acto mismo parece animal. Esta ambivalencia tiene indicadores culturales característicos porque no todas las sociedades sienten lo mismo en relación con la comida, y los alimentos en sí pueden ser cosas muy diferentes (*ibid.* 25). La humanidad come todo lo que no mate. Las actitudes frente a la comida también puede ser variada, por ejemplo, indígenas kaqchikeles comen zompopos (hormiga comestible) e indígenas de Oaxaca comen chapulines y todos comemos vacas (carnes de res).

Comer ocupa un lugar importante en todas las sociedades, en los pueblos indígenas es una idea y una práctica importante, incluso algunos identifican a los alimentos en los distintos idiomas mayas “como los sagrados alimentos”. El maíz es el alimento sagrado tradicional de gran parte del continente Abya Yala. Los granos de maíz transformados en tortillas siguen siendo el alimento principal para los mayas, para los pueblos indígenas de México, y mestizos de Guatemala y México.

Pasando a otro punto, Turner argumenta que el proceso de civilización entraña el control de las emociones y la expresión de los comportamientos. Con el avance de la civilidad (siglo XVI), el tazón comunal y la comida en común fueron reemplazados en forma gradual por pautas individualizadas, por ejemplo, el uso de platos individuales y utensilios de comida. Los modales se volvieron complejos y diferenciados (*ibid.* 211). Con este tipo de modales, las prácticas de comer fueron más elaboradas y se definió qué tipo de tenedor, cuchillo y cuchara era apropiado para un tipo de platillo. Según B. Turner, la civilización de la mesa implicó el ejercicio del control colectivo del manejo de las emociones. A medida que las costumbres de mesa se volvieron más “cortesés”, los símbolos de las emociones y pasiones tenían que controlarse o reprimirse. Con la “civilización”, las emociones se intensificaron porque se crearon mandamientos y prohibiciones, no sólo crecieron numéricamente sino generaron diferencias de clase y de raza. Comer con los dedos, beber sopa sin cuchara o escupir en el piso se volvieron inaceptables para todas las clases sociales en occidente (Turner 1989:212). Con la incorporación de estos modales, las personas, familias y grupos sociales tuvieron que incorporar a su práctica diaria o semanal comportamientos recién adquiridos. Hablando de las estudiantes del internado, ellas tuvieron que incorporar ideas y prácticas occidentales a su cosmovisión indígena, es decir, volviendo familiar lo extraño ¿En qué medida se convierte en familiar? Según Mintz se comparte un significado adicional al mundo material, empleando y creando significación en los niveles más humildes (Mintz 2003:43). Por ejemplo, después que

las mujeres indígenas probaron el pan en el desayuno en lugar de la tortilla, aprendieron a comerlo habitualmente porque no había otra opción, “lo comías o te quedabas con hambre”. Lo que sería importante preguntar es saber si les gustó o ¿por qué no pedían tortilla?

Es cierto que las personas pueden alterar el tipo de comida de acuerdo a las condiciones económicas y también de acuerdo a preferencias, pero en el caso de las estudiantes, no era por preferencia sino una comida obligatoria, entonces, ¿en qué medida cambió el significado de los alimentos?. Otro elemento a tomar en cuenta es que se imponen nuevos comportamientos sobre los viejos ¿los patrones antiguos fueron reemplazados por los nuevos? Una vez establecida la comida del internado, las estudiantes fueron resistentes al cambio. No me resulta fácil imaginar que las indígenas renuncien al maíz para comer pan blanco. Es cierto que algunas preferencias pueden llegar a abandonarse con facilidad, y en condiciones de hambre, el alimento que esté al alcance puede satisfacer esta necesidad y se verán obligas a reemplazar algunos alimentos por otros.

Mintz recomienda no quedarnos simplemente en el “significado” sino explicar por qué ocurrió esto y no aquello, a fin de interpretar los acontecimientos en términos de lo que se supone significa (Mintz: 45). No me quiero quedar únicamente en al plano simbólico, sino explicar cómo el poder que se encuentra en el significado externo, define los términos para la creación del significado interno. En función de mi tesis me pregunté si el proceso de “civilización” estaba vinculado con una política de alimentación porque en la práctica se evidenciaba que existían tipos de comida, comida de ricos y de pobres y comida de monjas y comida de indígenas.

j. La comida y las relaciones de poder

Existen varios indicadores que señalan el acceso a los alimentos. La distribución de alimentos responde a una jerarquía de privilegios determinada por el factor económico; por eso, la cantidad y el consumo de comida pueden ser indicadores de posición social. La creatividad en la forma de preparar ciertos alimentos puede ser otro indicador que está atravesado por el criterio de estética. Por ejemplo, la salsa o los recados son comidas que hacen diferenciar, y significa un repudio al salvajismo, un paso más en el proceso civilizador (*ibíd.* 184). Salvajismo y civilización son dos categorías antropológicas eurocéntricas que permiten reconocer las

diferencias sociales pero no las desigualdades que subyacen en esas categorías, por eso, no basta ubicar las categorías binarias, culturas europeas y “otras” culturas, salvajes y avanzadas, simples y complejas, tradicionales y modernas (Goody 1995:19), porque estas clasificaciones en relación con los alimentos, reifican las jerarquías y las injusticias humanas.

Hablar sobre la comida y el poder también implica hablar de hambre, las hambres y su insatisfacción (Mintz 2003:22). El surgimiento de la modernidad y la vida moderna (siglo XVIII) fueron contextos que permitieron hablar sobre la comida (*ibíd.* 23). La mayoría puede hablar de lo que come pero sólo algunas personas han conocido o conocen el hambre. El hambre puede tener muchos usos, por ejemplo el ayuno que acostumbran a realizar ciertos grupos de cristianos, principalmente en tiempo de cuaresma. Estas personas están guiadas según Mintz, por un deseo moral, pero pasar hambre por culpa de otros y (otras), es una forma más trágica y desmoralizadora de descubrir el terrible poder del hambre (*ibíd.* 25). Pero ¿qué significa el ayuno o el hambre cuando tiene origen racial? Las experiencias de las estudiantes a nivel de charlas informales y entrevistas manifiestan frases como éstas: “pasábamos hambres”, “yo sufrí de hambre”. En el internado existió un horario de comida, también un lugar –el comedor– donde las estudiantes se encontraban tres veces al día para satisfacer una necesidad esencial como es la alimentación.

La comida ha sido construida como un elemento diferenciador e identificador de desigualdad, indicativo de clase y de raza. Fernández-Armesto (2004) afirma que algunos platos, determinados ingredientes, ciertas técnicas culinarias obedecen a perfiles de clase bien definidos, pero no sólo los hace distintos por esta suma de identificadores sino porque con poder económico se dispone de más recursos alimenticios que otros. Según Fernández, la desigualdad está implícita en la evolución por selección natural, argumento del que difiero, ya que el acceso a los alimentos no es cuestión natural, es económica, política, y sociocultural. El acceso de los alimentos debe ser vinculado con la distribución de la riqueza.

Los grupos sociales que tienen acceso a la riqueza, han determinado el papel diferenciador y de desigualdad en relación al acceso que se tiene sobre la comida. González aclara que hay diferencias de clase que dan lugar a dos modelos dietéticos, a dos modelos culinarios: el de las élites y el resto de la población (González 1997:45). Las élites tienen acceso a los mejores alimentos, a cantidad de comida, como un lujo al que sólo pueden acceder los ricos (Fernández-Armesto: 164). La mesa del hombre rico forma parte de la maquinaria de distribución de la riqueza. Su demanda atrae el suministro y con sus sobras se alimentan los

pobres (*ibíd.* 165). La mesa de las monjas se caracterizaba por ser comida de ricas, y a veces, las sobras lo compartían con pocas alumnas del internado. Para algunas clases y grupos sociales, compartir las sobras ha sido una forma histórica de colaborar, de practicar la caridad y además, constituye una forma de intercambio de presentes para establecer vínculos con la sociedad. Las cadenas de distribución de alimentos son ataduras sociales: crean relaciones de dependencia, sofocan revoluciones y mantienen a las distintas clases de clientes en el lugar que les corresponde (*ibíd.* 165).

La comida preferida por los ricos y quienes creen ser ricas, se convierte en indicador de aspiraciones, pretensiones y amaneramientos sociales para otros grupos sociales (*ibíd.* 193). Algunas familias de clase media y algunos pobres siempre aspiran y pretenden alimentarse como los ricos. Comúnmente, las cocinas reales, las cocinas de las sociedades “civilizadas” han impuesto moda y tipos de comida. Los jefes de cocina, pueden cambiar el perfil social de los alimentos. Por eso, los alimentos cambian de lugar en la jerarquía para ser aceptados socialmente.

Los modales son un criterio de clasificación y jerarquización. Los modales tienen características similares: son la salsa de los gestos. Los modales en la mesa son actos de complicidad con los intentos del cocinero por civilizarnos, la señal de que repudiamos al salvaje por civilizarnos (*ibíd.* 184). No cabe duda que la ingestión de alimentos y el acceso de alimentos son fenómenos social y económicamente contruidos.

En esta línea de las relaciones de poder, Jack Goody plantea que el análisis de la cocina tiene que relacionarse con la distribución de poder y autoridad en la esfera económica, esto es, con el sistema de clase o estratificación y sus ramificaciones políticas (Goody 1995: 55). El mismo autor asevera que los procesos de obtención y transformación del alimento cubren cuatro áreas:

“Proceso	Fase	Locus
Crecimiento	Producción	Terrenos agrícolas
Asignación/Alimentación	Distribución	Granero/mercado
Cocción	Preparación	Cocina
Comida	Consumo	Mesa”

En este proceso de obtención y transformación de alimentos hace falta incorporar la división sexual del trabajo en relación con la producción, preparación, distribución y consumo de los alimentos en el hogar, en el trabajo y en el presente estudio en el internado para explicar cómo ha sido asignado el trabajo de las internas en relación con el acceso a los alimentos.

Es necesario analizar los alimentos en el contexto del proceso total; pero vale la pena también hacerlo en espacios locales, por ejemplo, en los internados, para rastrear cómo las monjas o administradoras del internado se involucraban en este proceso de la producción, preparación y consumo del alimento. La contextualización es importante sobre todo en la observación comparada entre la cocina de las monjas y la de las internas porque en estas relaciones comparativas surge la cuestión de las diferencias y variaciones jerárquicas.

Es oportuno analizar el proceso de adquisición e ingestión de alimentos, aclarar dónde se origina el poder en el Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro (IINSS), y rastrear algunos detalles por ejemplo, ¿cómo se aplica y se concibe la alimentación de estudiantes indígenas en un internado católico?, ¿dónde quedan los valores colectivos y las prácticas culturales en relación a los alimentos?, ¿qué deciden cambiar?, ¿hasta qué punto y con qué velocidad?

Retomando a Norbert Elias, me surgieron las siguientes interrogantes ¿En qué medida el proceso de “civilización” vía alimentación “moderna” es una aplicación de poder en el campo de la comida y la alimentación? ¿De qué manera los modales en la comida configuraron los cuerpos civilizados? Como bien afirma Mintz, es importante indagar sobre la forma en que el poder sirve para acelerar (o rastrear) el cambio de los hábitos en materia de comida (ibíd.: 40). ¿En qué medida a las estudiantes mayas les inculcaron estos modales para civilizarse? ¿Por qué el hambre persiste en espacios “civilizatorios”?

Aspectos metodológicos de la investigación

Para abrir este apartado, quiero iniciar con el argumento de Bernardo Guerrero Jiménez (2006: 108) cuando afirma que “La investigación no es sólo un problema de técnicas, es también un tema de valores, de ética” y de política, porque se incorpora mi parte subjetiva, que acompaña, que pregunta, que dialoga. Es cierto que la metodología alude a la estrategia, a un diseño que se

formula para obtener información, pero también, permite a través de las voces de las actoras despertar la conciencia y la indignación.

En esta investigación intenté explicar y comprender cómo los cuerpos de las mujeres mayas fueron atravesados por procesos de “civilización”; por eso transito a diversas disciplinas (a la antropología, a la sociología, a la historia) para comprender la construcción social de los cuerpos.

¿Por qué el estudio acoge diversos paradigmas y perspectivas? Considero que el pluralismo teórico-metodológico me permite comprender y aprender la realidad de las mujeres de carne y hueso. Acojo la propuesta de Miguel Valles, quién plantea que un paradigma engloba varias perspectivas teórico-metodológicas, y que se caracteriza por una serie de principios o supuestos generales que trenzan los elementos ontológicos, epistemológicos y metodológicos (Valles 2003:52).

Asumí el interés de acoger paradigmas con características que tomaran en cuenta las realidades múltiples y que englobaran a otras perspectivas como la constructivista y la teoría crítica y a otras corrientes del pensamiento afines tales como: los estudios poscoloniales y posestructuralismo entre estos; priorizo los estudios subalternos, el feminismo poscolonial y el paradigma decolonial, la teoría crítica de la raza. Las múltiples perspectivas asumen la existencia de realidades múltiples, que no pueden resolverse a través de procesos racionales o aumentando los tamaños muestrales (Erlandson et.al , 1993: 14; cit. Pos. Valles 2003).

La agrupación de paradigmas alternativos me permitió asumir una posición crítica frente a una serie de cuestiones de orden metodológico-práctico, por ejemplo, buscar siempre las raíces de los problemas, y no quedarme en una indagación superficial, sin enfatizar la crítica para comprender las estructuras sociales, políticas, culturales, económicas, raciales y de género que oprimen constantemente a las mujeres mayas. Mi intención es sacar a luz un tema que no ha sido tratado en la sociedad guatemalteca, porque hasta hoy día, las personas conservadoras visualizan a los internados indígenas como espacios caritativos de las congregaciones religiosas, donde están ausentes los conflictos y las relaciones de poder, y mi preocupación estuvo en escuchar las voces de las ex alumnas, si naturalizaban o no las opresiones vividas.

La suma de perspectivas metodológicas unidas a la indagación crítica me permitió enfocar la realidad de la dominación del conocimiento, la distribución de poder, las desigualdades, pero también la organización y la resistencia de las subalternas. Las historias de las mujeres mayas desenmascararon el pasado y el presente, sus ideologías, sus conciencias emancipadas con la

motivación de hacer transformaciones profundas en el internado pero también a nivel nacional, poniendo en la mesa de discusión los derechos de los pueblos indígenas.

Me apoyé en el paradigma constructivista porque las realidades, las verdades, la verdad, no sólo se descubren sino que se construyen; son “producto de prácticas discursivas complicadas” (Schwandt 1994:125, cit. pos. Valles 2003:59). Los cuerpos de las mujeres mayas son procesos que se construyen; las actrices del estudio son sujetos que se construyen y dan sentido a sus cuerpos. A través de sus historias y experiencias sostienen que el cuerpo no es naturaleza sino una construcción, social, cultural y discursiva, es el resultado de normas que dan sentido a las prácticas corporales raciales y generizadas. Esta perspectiva me permitió en primer lugar, distanciarme de la perspectiva positivista del conocimiento para negar mi neutralidad en la investigación, para desechar la idea de que las mujeres mayas fueron mi objeto de estudio. Es importante recordar que la construcción del objeto de estudio entraña el peligro de la cosificación y se olvida que las historias y las vidas de las mujeres fueron construidas. La perspectiva constructivista me permitió desenmascarar los prejuicios, las relaciones de poder y las desigualdades, también fue una herramienta que me estimuló para la acción y para el diálogo. Me permitió comprender cómo los cuerpos han sido construidos por la teoría social y en espacios determinados, tal es el caso de los internados.

Situándome en la investigación, afirmo que soy una mujer maya kaqchikel, investigadora social pero al mismo tiempo, ex alumna del Instituto, lo que me permitió ver de cerca y de lejos el internado, pero no separada de los acontecimientos de mi época, ni separada de las mujeres mayas, sino parte del grupo, de las historias, experiencias y de la rebeldía. Por lo tanto, no me sentí extraña con las mujeres mayas pero sí con varias monjas bethlemitas.

El tema de investigación movilizó mi conciencia, por eso le dediqué tiempo, pasión, corazón y esfuerzo intelectual y siempre tuve presentes las implicaciones que conlleva hacer un estudio al interior de mi grupo comunitario, genérico y racial. La riqueza en conocimiento y las relaciones afectivas con mujeres mayas fueron satisfactorias. En el estudio entró en juego la noción de pertenencia, también se incorporaron las nociones de reflexividad y de subjetividad implicados en el proceso de investigación.

Mi investigación no se postula en la objetividad y la neutralidad, y la categoría “nativo”¹² no tiene cabida, porque las demás no son simplemente mis vecinas, sino “un nosotras” que

¹² Lucila Gayané Tossounian, encuentra poco operativa, la distinción de una antropología “nativa” y “no nativa”, porque la considera “ni más ni menos objetivo, ni más ni menos auténtico, sino que es siempre el producto de

compartimos historias, prácticas y experiencias colectivas en relación a nuestros cuerpos en un internado católico. Y en ese compartir y ser parte de, experimenté dilemas, conflictos personales e intelectuales, pero no claudiqué porque mi interés es sacar a luz un tema que ha sido invisibilizado. A partir de la necesidad de hacer investigación, me acerqué a la antropología reflexiva, es decir me embarqué en la aventura de investigar pero teniendo en claro quién soy: mujer maya kaqchikel, madre, compañera, amiga, estudiante de un posgrado, pero también, en quienes somos nosotras: ex alumnas del Socorro , ex internas, compañeras, amigas, maestras, mujeres mayas. Este tipo de reflexividad motiva a pensarse sin máscaras, quiénes somos en esta vida y en este mundo. Situar el conocimiento me motivó a desafiar la epistemología occidental porque sigue necia para homogeneizarnos, blanquear y ladinizar nuestras mentes y cuerpos. Yo sostengo que vivimos experiencias de opresiones y que somos cuerpos racializados, generizados y atravesados por la clase. Estas afirmaciones requieren de un análisis específico que no implique separaciones, por un lado género y por el otro la raza, sino insistimos en la interdependencia de las categorías raza-clase-género para construir conocimientos que levanten nuestra dignidad; para fortalecer nuestras energías y actitudes en la búsqueda de la verdad; para tener voz; y para escribir sobre nuestras historias y experiencias en un internado católico. El interés es ofrecer y compartir conocimientos principalmente a las mujeres mayas involucradas en el estudio, que son situadas y posicionadas, desde su lugar y su identidad particular, como mujeres mayas y maestras.

Situado mi conocimiento (Haraway 1991), reivindicué la perspectiva del posicionamiento que me permitió cuestionar el término de objetividad para apostar a las subjetividades. La invitación de esta perspectiva me permitió confirmar mi identidad-nuestras identidades, y la necesidad de conocer nuestras historias, reconocer todo aquello que nos rodea, nuestras relaciones comunitarias, que se llama cosmovisión indígena. Esta perspectiva me permitió al mismo tiempo, descolonizar la investigación académica y develar las redes de poder que construyen nuestras realidades sociales, para identificar con nombre y apellido las distintas opresiones.

En cuanto a la etnografía que pretendí utilizar, traté no asumir una visión etnocéntrica porque ésta visión persigue investigar al otro, “descubrir al otro”. No perseguí conocer los orígenes de la cultura y la civilización para descubrir a los otros seres humanos que viven en

interacciones situadas y negociadas” en Reflexiones sobre una Antropología “Nativa” Universidad de Buenos Aires. Sin año. dialnet.unirioja.es/Servlet/fichero_articulo?codigo=2650656. Febrero 2009.

entornos no occidentales. En este proceso de análisis, me permití cuestionar la dicotomía occidental o “civilizatoria” que tiende a clasificar en forma jerárquica en: nosotros y los otros, civilizados y atrasados, letrados e ignorantes. No pretendí hacer etnografía colonial que persigue mantener mentalidades coloniales y la persistencia del otro, porque la presente investigación no fue desde una mirada paternalista y tutelar, para hablar de las prácticas y costumbres de las primitivas, tampoco tuve el interés para comprender cómo se relacionan las formas de vida occidentales con las “otras”, sino me interesé en las relaciones de poder que se establecen entre mujeres ladinas e indígenas en el internado; tampoco me quedé observando, sino interactué constantemente para saber qué pensaban y el por qué de sus acciones.

En el presente estudio prioricé a ex alumnas, pero para actualizar algunos datos sobre las relaciones actuales entre monjas y alumnas mayas decidí visitar el internado de la Antigua y de San Andrés Semetabaj. A partir del 2010, ingresé al internado de Antigua Guatemala con el permiso y aval de la directora y encargada de las alumnas, ambas betlhemitas. Partiendo de las solicitudes de temas a tratar de las estudiantes del magisterio, 105 en total, elaboraré y ejecuté un programa de formación, impartiendo los siguientes temas: cosmovisión maya, identidad de la mujer maya, autoestima. También realicé reflexiones colectivas a partir de un programa de video-taller.

En este proceso de formación y de contacto interpersonal obtuve los siguientes resultados: La mayoría de estudiantes, mujeres jóvenes, no tienen conocimientos sobre la historia del Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro. Tampoco tiene conocimiento de los elementos que conforman la cosmovisión maya. Algunas hablan a partir de la práctica y porque lo han aprendido en sus hogares. La baja autoestima, ser mujer e indígena, no les permite sentir orgullo de lo que son y tienen pocas expectativas para el futuro. Tienen ansias de aprender pero a través de metodologías alternativas, en este caso comprendí que las películas podían ser un medio de aprendizaje. Las estudiantes de magisterio tenían una actitud de sumisión. Observé que tenían pena y vergüenza de hablar en público pero en comunicación individual se soltaron para contar sus necesidades y temas íntimos. Tienen mucho deseo de estar con su familia y su comunidad pero las reglas del internado y sus limitaciones económicas no les permiten. Las alumnas que viven en departamentos y municipios lejanos (400 a 500 kms. de distancia) tiene más dificultad en visitar a sus familias.

Las monjas siguen tratando con poder generacional y racial a las alumnas. No hay comunicación fluida entre los dos grupos. La segregación continúa, cada grupo (monjas y

estudiantes) convive y come en lugares distintos. La mayoría de alumnas le teme a la directora porque ante una falta cometida les levantan acta, es decir, la monja escribe un reporte del mal comportamiento y al sumar varios reportes pueden ser expulsadas del internado. Las estudiantes se han sentido desamparadas cuando tienen alguna dolencia física, no se sienten queridas sino abandonadas. En una de mis visitas pude diagnosticar apendicitis en una alumna y pedí a la monja encargada que la acompañara inmediatamente porque era una emergencia. El internado sigue siendo un espacio de encierro y ahora se percibe como un lugar de corrección para jóvenes problemáticas.

La música y el arte han desaparecido. A muchas estudiantes les gustaría ejecutar un instrumento, pero el internado ya no cuenta con instrumentos musicales, únicamente la marimba. Las estudiantes tienen muchas iniciativas pero estas mueren porque no son escuchadas por las monjas y los docentes. Sobre los docentes, todos son ladinos. Un docente insiste en imponerles identidad, “ellas son indias y no mayas” ante esta situación ellas pedían más temas para fortalecer su identidad maya, dar respuestas con argumentos sólidos a los docentes conservadores y racistas. Y desarrollar metodologías para la juventud y no continuar con las clases magistrales.

Al estar en contacto con las mujeres mayas fui motivada para realizar un taller con las compañeras de mi promoción. Fue emocionante y gratificante el encuentro porque nos permitió levantar la memoria, de hacernos sentir que no éramos extrañas porque habíamos compartido seis y más años de estudio en el internado.

Mi propuesta fue hacer una etnografía *con* los sujetos sin perder la oportunidad de hacer al mismo tiempo etnografía crítica al interior del grupo de mujeres mayas, lo que me permitió seguir sosteniendo una postura activista y hacer una investigación emancipadora. Lo emancipatorio se encontrará en mis compromisos específicos con las mujeres mayas, por una parte, mi lealtad y mi complicidad en la resistencia y en la propuesta de transformación.

En el diálogo horizontal con las actrices puse atención a las palabras, a la memoria, a la percepción de los significados, las vivencias traducidas en afirmaciones, negaciones y emociones, a lo que les importa sobremanera decir acerca de sus vivencias y percepciones. Mostré interés por aquellas anécdotas, historias y saberes de las mujeres. Puse atención al conjunto de prácticas y discursos cotidianos, dentro de los cuales se sitúan las disciplinas corporales y cómo a través de estas disciplinas se constituyen. Me interesé en los contextos locales en que recibieron estas disciplinas, y sus reconocimientos de las formas complejas en

las que se envuelven las mujeres indígenas durante procesos de hacer e interpretar su vida en el internado, después del internado y en relación a sus circunstancias culturales, sociales e históricas.

A través de entrevistas, analicé las interpretaciones de las mujeres mayas y la manera en que están influidas por los discursos sociales y religiosos, principalmente por aquellos que tienen relación con el género y la raza, para analizar la construcción social de los cuerpos a partir de las disciplinas corporales principalmente las normas de urbanidad y el control de los alimentos, sin olvidar los contextos, porque significan un recurso que ayuda a reflexionar sobre asuntos más amplios, particularmente aquellos concernientes al Estado-nación y a la historia de la Iglesia católica.

Observé y actué en un espacio, el internado, en donde existen relaciones de poder que dan lugar a configuraciones concretas según las épocas históricas. Por ejemplo, puse atención a las relaciones de poder entre estudiantes y monjas, entre estudiantes y autoridades pedagógicas, entre las mismas estudiantes y mi papel de maestra cuando impartí los temas solicitados.

La investigación ha sido realizada desde un enfoque biográfico narrativo, enfoque que permite conocer el internado desde dentro, el trabajo cotidiano desde el punto de vista de las alumnas y ex alumnas, que recuperan su propia voz en el presente estudio.

A través del relato y la experiencia pude construir en parte la vida cotidiana de las internas, la participación de las monjas que administraron el Instituto. Espero encontrar las visiones alternativas de lo que puede ser una educación para mujeres indígenas.

Para tomar en cuenta la realidad de las mujeres mayas me interesé en analizar dos momentos históricos vinculados a la historia de dos generaciones de mujeres indígenas porque de esta manera analicé los hilos de continuidad y los cambios que han tenido las internas. De acuerdo al perfil de las mujeres mayas que participaron en el estudio, las he clasificado en dos grupos de acuerdo a los siguientes criterios:

1. Mujeres mayas fundadoras: son mujeres egresadas y pertenecen a la primera promoción. A través de la memoria y la experiencia analicé la historia y las disciplinas corporales implementadas en la década de los cincuenta, década en que fue fundado el Instituto por el arzobispo Rossell y Arellano.

2. Mujeres mayas rebeldes¹³: son egresadas y pertenecen a mi generación. Me interesó este grupo para profundizar no sólo el contexto, sino las disciplinas corporales implementadas antes de la guerra que corresponde a la década de los 60'.

Seguramente hablaré de algunas experiencias e historias de las alumnas del internado para reflexionar sobre situaciones que continúan practicándose en el internado, o aquellas en donde ha habido un cambio crucial en la vida de las alumnas mayas. En la presente tesis, si bien es cierto trabajé la etnografía del Instituto, no incluí las voces ni los testimonio de las entrevistadas de la generación actual (2010) porque mi salud y el tiempo fueron las limitantes para tejer las tres generaciones. No asumí en ningún momento una estrategia de silenciamiento, al contrario, tengo una deuda enorme y asumo el compromiso de incluirlas en la publicación de la tesis

Las sujetas de estudio son mujeres mayas, la mayoría adultas, y pertenecen a comunidades lingüísticas kaqchikel, k'iche', qanjobal y poqomam. Viven en diferentes municipios del altiplano del país. Son bilingües, hablan su idioma vernáculo y el castellano. Son maestras de educación urbana, algunas son jubiladas y otras siguen impartiendo clases en escuelas de sus comunidades de origen.

Para proteger la privacidad de las mujeres mayas que participaron en el estudio utilicé el anonimato. Los nombres son ficticios pero autonombrados por ellas mismas. Tres no llevaron este proceso y procedí a ponerles un nombre, espero reciban mi aprobación.

¹³ Este calificativo fue impuesto al grupo por alguna monja porque sus actitudes no respondían al comportamiento de ser sumisas, por lo tanto, era una manera de diferenciarlas del resto de las estudiantes.

CAPÍTULO II

CONTEXTO HISTÓRICO

Nacer mujer indígena es el primer factor que define nuestras experiencias, que nos distingue de las mujeres criollas y ladinas o mestizas, que nos distingue también de los hombres criollos, ladinos e indígenas de Guatemala.

Un proyecto civilizatorio y dos estrategias de educación para el Pueblo Maya

En este capítulo abordaré la presencia de un proyecto civilizatorio de educación para el pueblo maya¹⁴, es decir, cómo el Estado y la Iglesia como instituciones hegemónicas impulsaron sus políticas civilizatorias e ideologías hacia el pueblo maya y principalmente a mujeres mayas. Reconociendo que la historia no es lineal ni presidencialista, analizaré los antecedentes del proyecto civilizatorio en cuatro cortes históricos sin dejar de señalar el papel que jugaban las mujeres indígenas en estos períodos de la historia. De manera general, los cortes históricos visibilizarán el papel que han jugado el Estado y la Iglesia en la promoción e imposición de la educación y finalmente se analizará la participación de las mujeres mayas y su acceso a la

¹⁴ En este estudio reivindico la categoría maya por ser una categoría histórica y política que me permite situar que soy o que somos descendentes de este pueblo, a pesar de la invasión y de la modernidad, hemos sobrevivido y seguimos resistiendo, continuamos recreando, transformando y viviendo los conocimientos ancestrales. Lo maya implica una reivindicación del territorio que rompe con las fronteras administrativas impuestas, pero también, con la historia y la estructura política y económica impuesta. También reivindico la categoría indígena por dos razones: uno, porque las sujetas de este estudio se identifican como tales, dos porque tomo como marco legal y político la declaración de las Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas, que reconoce la categoría de Pueblo y de una serie de derechos que deben ser reconocidos por el Estado guatemalteco ya que es signatario de esta declaración.

educación formal. En el primer corte, visibilizaré la invasión de los españoles (1524) y el período colonial, reconociendo que fue en este período cuando se plasmaron y se construyeron las bases para instaurar no sólo el proyecto civilizatorio sino también, dos estrategias de educación impulsadas por el Estado y la Iglesia. En el segundo corte histórico, de manera sucinta analizaré las características del régimen liberal y las dictaduras. En el tercer corte escribiré pinceladas sobre la “revolución democrática”,¹⁵ y en el cuarto corte histórico, la contrarrevolución, haré énfasis en la manera en que Estado y la Iglesia instauraron el orden conservador y con ello racializaron¹⁶ y generizaron los cuerpos de las mujeres indígenas a través del proceso de civilización en la creación de centros educativos para indígenas. En este período histórico se fundó el Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro, como internado para mujeres indígenas.

En este capítulo deseo recuperar y levantar la memoria histórica de las mujeres indígenas y develar el vínculo entre el Estado y la Iglesia, y cómo estas dos instituciones hegemónicas e ideológicas (Althusser) han marcado identidades, ideologías, historias, experiencias construidas y contrastantes que provocaron conflictos, ambivalencias y resistencias en la vida de las mujeres mayas. Al mismo tiempo deseo señalar los hilos históricos de servidumbre, de subordinación genérica, racial y de clase, como identidades y roles impuestos, naturalizados e internalizados por muchas mujeres mayas.

Proyectos nacionales para “civilizar” a los indígenas

Antes de entrar a analizar el contexto histórico del proyecto civilizatorio y las estrategias de educación en Guatemala, haré una reflexión macro, para mostrar el papel que han jugado las dos instituciones hegemónicas, Estado e Iglesia, en la construcción de la integración nacional y la ciudadanía, en los países de Abya Yala (América). En otras palabras, estudiar la educación indígena implica ubicarla dentro del contexto de la construcción de proyectos nacionales que

¹⁵ La revolución de octubre de 1944-1954, se ha considerado como una época de transformaciones sociales, económicas y políticas.

¹⁶ Usaré la categoría racial por las siguientes razones: 1) Es una categoría histórica económica y política que fue impuesta desde la invasión y que persiste actualmente para diferenciar y crear desigualdades en la sociedad guatemalteca. 2) El racismo ha existido y continua jerarquizando y privilegiando a ciertos sectores de poder y ha servido para justificar la explotación, la opresión y marginalización de los pueblos indígenas. 3) El pensamiento hegemónico desde la Colonia, ha creado y ha mantenido la dicotomía ladino e indígena para reproducir las diferencias y desigualdades en la sociedad guatemalteca.

llevaban como fin “ciudadanizar” a los indígenas “integrándolos” a las visiones de poder occidental y a la cultura nacional. Analizar estas experiencias revela las estrategias comunes acerca del proceso de modernización y civilización para la ciudad y la connotación del campo como espacio primitivo y atrasado, pero también, como el lugar natural y apropiado para el indígena.

Bajo este esquema ideológico, político, económico y cultural se implementaron internados para indígenas no sólo en Latinoamérica sino también en Canadá y Estados Unidos¹⁷ y durante varias décadas el proyecto se centró en los hombres indígenas porque la ciudadanía era imaginada como masculina.

En 1879, a partir de la política de paz, se creó la primera escuela internado en Pensilvania. Estas escuelas fueron parte del proyecto de Euro- unidad de Estados Unidos para resolver el problema indígena y terminar con el control de sus tierras. Mientras que algunos colonizadores abogaban por el exterminio físico directo, otros, en especial el capitán Richard H. Pratt pensaban que era más prudente “matar al indio y salvar al hombre”. “...Los colonos de EEUU, en su intento de poner fin al control sobre su tierra natal, se acercaron con dos políticas para abordar el problema del indio a través del exterminio o de la civilización” (Smith 2005: 36)¹⁸.

Funcionarios de las iglesias, misioneros y autoridades locales tomaron niños de cinco años y los enviaron a las escuelas cristianas. “Los niños fueron separados de sus familias durante un año o más, les prohibieron las visitas, fueron obligados a rendir culto como cristianos y hablar en inglés. Durante los veranos fueron mano de obra servil para las granjas de las familias blancas. Sus tradiciones y lenguas nativas fueron prohibidos” (Smith 2005:37), de esta manera los estudiantes indígenas aprenderían a tomar su lugar en la sociedad blanca, es decir, ser sirvientes de la sociedad, y a ocupar el último peldaño de la escala socioeconómica. La función principal de la educación hacia las mujeres indígenas era inculcar normas patriarcales para que

¹⁷ Andrea Smith afirma que el sistema de internado se originó en el siglo XVII, cuando John Eliot, misionero puritano en Massachusetts, erigió “ciudades de oración” para los indios americanos. Eliot separó a los nativos de sus comunidades para que recibieran instrucción, civilizándolos en cristiandad. Los colonos pronto llegaron a la conclusión de que deberían ser objetos de estos esfuerzos porque creían que los adultos se fijaban demasiado en su forma de ser cristianizados. Fue entonces, cuando los sacerdotes jesuitas comenzaron a desarrollar las escuelas para niños indígenas a lo largo del río San Lorenzo en el siglo XVII.

¹⁸ Andrea Smith es una mujer indígena Cherokee y en su libro *The Conquest*, revela desde una dimensión histórica el origen de los internados en Estados Unidos y Canadá. Escribe sobre el impacto de los abusos a que fueron sometidos los niños y las niñas desde la década de 1880 hasta la década de 1980. Pone a las mujeres indígenas americanas como el centro de su análisis de la violencia sexual y expande el concepto de violencia a través del racismo ambiental, control de la población y la negación de las prácticas indígenas por los blancos.

perdieran su lugar de liderazgo en sus comunidades. En cuanto a los internados de Canadá, Andrea Smith revela sobre los informes emitidos por la Comisión de la Verdad de los Internados en Canadá. “En 2001, un informe emitido por la Comisión de la Verdad sobre el Genocidio en Canadá sostuvo que las principales iglesias y el gobierno federal participaron en el asesinato de más de 50,000 niños indígenas a través de este sistema (Smith p.40). El informe incluye el abuso físico, sexual y cultural de los estudiantes y también las consecuencias de estos abusos, como: la pérdida del idioma a través del habla de inglés forzada, la pérdida de las formas tradicionales de estar en con la tierra y la naturaleza, la pérdida de habilidades de crianza a través de la ausencia de cuatro o cinco generaciones de niños de las comunidades indígenas, y el comportamiento aprendido de despreciar la identidad indígena.

Laura Giraudo a través de su estudio, analiza casos emblemáticos de los internados indígenas fundados en México a partir de la década de los 20' del siglo pasado¹⁹ y en Bolivia a principios del siglo XX²⁰. La autora analiza la forma y el tipo de educación impuesta para indígenas y en consecuencia la forma en que se transforma el proyecto de nación en los dos países. Muestra datos sobre los criterios de selección de los estudiantes que se basaban en el determinismo racial, la insistencia era contar con “indios puros”, varones, y con estereotipos raciales “dotados de inteligencia, vigor físico y salud” y por lo tanto, eran sometidos a exámenes físicos y mentales para identificar si eran como los mestizos, es decir, capaces de asimilar la cultura y la civilización dominantes.

Una característica importante para ser seleccionados como indios puros era hablar su idioma para que al volver a sus comunidades les sirvieran en su labor social y cultural, que era opuesto a la política lingüística oficial de castellanización directa. Los maestros indígenas tenían el compromiso de retornar a sus comunidades, de ahí, la insistencia de que hablaran en su lengua nativa, “y con su sangre india” ayudaría para que al volver, sus hermanos les devolvieran la confianza.

En relación a la experiencia de Bolivia, Laura Giraudo señala en su investigación que la educación estaba atada al contexto de integración nacional y la construcción de la ciudadanía. El primer proyecto educativo de “civilización” fue introducido en 1910, se inspiró en los

¹⁹ En México, Laura Giraudo, estudia la Casa del estudiante fundada en 1926 y los Centros de educación indígena creados en 1932.

²⁰ En Bolivia estudia las Escuelas normales para indígenas de La Paz creados en 1911 y 1931 y la escuela – ayllu de Warisata en 1931. Incursiona en las similitudes en sus desplazamientos desde la ciudad al campo. Analiza también las relaciones entre educadores mexicanos y bolivianos y sus visiones sobre la educación del indígena.

lineamientos y métodos empleados en los EEUU para las campañas de alfabetización hacia indígenas y esclavos negros, también se sumaba el miedo de la élite ante el “peligro indio”, porque según ellos una vez educados los indígenas podían asumir una actitud de venganza.

La educación también fue diversificada y diferenciada, para que respondiera a las distintas categorías de ciudadano. De acuerdo a esta idea fueron creadas las escuelas normales indígenas y luego las escuelas indígenas. Se concibió la idea de que los indígenas debían recibir una “educación especial”. En 1911 se creó la idea de formar a maestros ambulantes y capataces labradores.

Se concibió la idea de que los internados no podían funcionar fuera de su ambiente natural, así que los internados fueron más rurales, más indígenas, es decir, se pensó que educar al indígena “en y para su medio”.

El objetivo de la formación del indígena era civilizarlo y modernizarlo sin que abandonara o no quisiera regresar al campo.

En México como en Bolivia, los proyectos educativos tuvieron una base racial. Los internados fueron creados bajo estereotipos raciales para justificar la educación especial para indígenas identificándolos como discapacitados y menores de edad, pero esta estrategia no ha desaparecido en muchos países. En Guatemala la educación sigue siendo segregada a nivel cultural y social, hay escuelas para indígenas, para ladinos, mestizos y blancos, también hay escuelas para pobres y para ricos. Los contenidos siguen siendo occidentales, patriarcales y racistas. Otra característica importante de estas escuelas es que insisten en uniformar las ideas pero también la ropa escolar principalmente a mujeres indígenas que no es más que otro indicador que suma a los altos índices de violencia contra las mujeres indígenas.

El Estado guatemalteco promovió principios de ciudadanía e igualdad para todos pero en la práctica diaria existió la segregación social y racial, y prevaleció la ciudadanía diferenciada para dar respuesta a los intereses de la oligarquía para mantener a los indígenas como mano de obra barata en las fincas y haciendas. A pesar de estos obstáculos económicos y políticos, algunos indígenas han tenido acceso a la educación, incluyendo a los que pasaron a los internados. Se puede afirmar que el Estado ha impulsado una jerarquía racial, genérica y clasista en la construcción de la ciudadanía porque evidentemente no todos los ciudadanos son iguales. Guatemala ha construido un proyecto segregacionista mientras el mexicano ha sido integracionista, (ambos con un impulso etnocida, aunque diferente). En este contexto, la Iglesia católica asumió la tarea de “integrar” a los indígenas, pero primero tenían que ser

cristianizados. Para la Iglesia han sido importantes las mujeres indígenas, porque en el control de sus cuerpos residía mucho del proyecto moral y económico de las élites religiosas. En Guatemala, a partir de la década de los 50', en los años de la revolución y contrarrevolución nacen dos internados indígenas, uno para mujeres indígenas y el otro, para varones. Una pregunta que intentaré responder en el capítulo sobre el cuerpo es ¿Qué ganaba la Iglesia con “controlar” los cuerpos indígenas?

1. Invasión y época colonial

a. El Estado y sus políticas civilizatorias

La historia del pueblo maya²¹ de Guatemala fue golpeada violentamente por la invasión de los europeos. En 1524 inicia la historia del genocidio, etnocidio, despojo, saqueo y destierro, violación y la imposición de un régimen de violencia que se caracterizó por instituir nuevos modelos sociales, políticos, económicos, militares, culturales e ideológicos. Y en ese patrón de poder se clasificó a la sociedad sobre la idea de raza, una construcción mental que expresó la experiencia básica de la dominación colonial (Quijano 2003:201) para crear el eurocentrismo y el etnocentrismo, para construir las identidades que fueron vinculadas a jerarquías, lugares y roles sociales y culturales; como resultado, los pueblos invadidos y dominados fueron identificados como inferiores. En la época colonial, los indígenas fueron forzados a convertirse en fieles vasallos del rey para asegurar el imperio de los españoles y afirmar que la tierra les pertenecía. La Iglesia jugó un rol importante para instalar el sistema colonial.

El modelo ideológico de los invasores se sustentó en una nueva clasificación que respondió a una estrategia colonial y expansionista. La marginalización y la exclusión se dieron a través de la segregación racial que se caracterizó por el despojo y el destierro, que dio como resultado una nueva administración geográfica, es decir, los Pueblos de Indios fueron instalados en el área rural, mientras los europeos monopolizaron el control de las ciudades, desde entonces se tuvo la creencia que las ciudades pertenecían a los criollos y ladinos. El espacio territorial fue identificado bajo los indicadores de ciudades y provincias, área urbana y rural. El indígena podía vivir en este espacio pero bajo relaciones de servidumbre porque éste sería el nuevo

²¹ Retomo esta categoría que ha sido definida por indígenas a partir de los Acuerdos de Paz.

lugar asignado. En esta segregación racial también existió la política del aniquilamiento de indígenas sublevados que fueron identificados como herejes, criminales o sediciosos. Se introduce una separación entre los que deben vivir y los que deben morir. Fue así que “el racismo se desarrolló en primer lugar con la colonización, es decir con el genocidio colonizador” (Foucault 1996:208). El genocidio representó la forma última de esta política de exclusión por erradicación total, política que volvió a tener vigencia en la década de los 80’ con las masacres perpetradas por el Ejército de Guatemala hacia comunidades indígenas.

La estrategia civilizatoria se concretó con la esclavitud, el servicio obligatorio, la encomienda y los tributos. Con estas estrategias crearon una nueva división social, racial y sexual del trabajo, que benefició en un principio a los intereses de la Corona española, posteriormente a los criollos. Los criollos guatemaltecos “fueron antieuropeos hacia el exterior, pero al interior de su sociedad, utilizaron la blancura de su europeísmo para marcar distancias frente a los indígenas, los negros y las castas; recurriendo para ello a estrategias esencializadoras como el discurso sobre la haraganería, que al igual que la laboriosidad, fue asociada a grados variables de pureza racial y cultural” (González Ponciano 2011:6). A nivel ideológico y jurídico se construyó “la figura del vago y la vagancia, justificaron la compulsión forzada al trabajo que terminó imponiéndose como estrategia civilizatoria por sobre la creación de deseos y necesidades” (Óp. Cit.). Sobre estas relaciones de servidumbre se instaló el tributo y se construyó la pobreza de los pueblos indígenas.

Bajo argumentos colonialista y racialista se instituyó el tributo: “...que tributen en mantas así por el otro de la tierra como porque es jente desocupada y no tienen en qué entender y pueden texer y hazer las dichas mantas, tiene mucho mayz y gallinas todos ellos que poder tributar ansimismo”²² (Carrasco 1982:90).

Los métodos de tributación agudizaron la pobreza de pueblos indígenas. La pobreza fue construida través del tributo, del trabajo forzoso y del robo. Acerca del tributo, las familias indígenas daban no sólo a la Corona española, sino también al encomendero, también fueron obligados a alimentar al fraile, al alcalde mayor, o cualquier “juez de gracia”, y a alcaldes ordinarios. Fue así que se formaron hombres indígenas y familias indígenas al servicio de los otros, europeos, criollos y ladinos.

²² Extractos de la carta que Diego Garcés escribió a la Real Audiencia de Guatemala para mostrar la situación del tributo y la relación de dependencia que se estableció con los encomenderos. Estas cartas son analizadas por Pedro Carrasco en su libro *Sobre los Indios de Guatemala*, (1982).

En la época colonial, se impuso una sistemática división racial del trabajo en donde los indígenas fueron sometidos a estrategias civilizatorias como la servidumbre, el trabajo forzado y el tributo y a través de estas estrategias—castigo, produjeron la riqueza de este país.²³

Los españoles y los criollos hambrientos de orden y pureza racial generaron relaciones de poder y dominio dando origen a las desigualdades, las cuales fueron legitimadas por el aparato estatal. Los representantes del máximo poder eran funcionarios y burócratas, corregidores, alcaldes mayores, recaudadores de impuestos, y regidores que instalaron la corrupción, “entre atribuciones legales y abusos de autoridad se extendía la tupida red de la corrupción, que todo autorizaba y a todos encubría (Gonzalbo 1990:13)²⁴.”

Ellos crearon la República de Indios y la República de Españoles según sus intereses: abogaron por la blancura, el idioma castellano, el catolicismo y la civilización, argumentando y legitimando estereotipos raciales como nos demuestra Carrasco en las cartas de Diego Garcés:

“Algunas personas que culpan y maltratan a estos pobres naturales teniéndoles por jente de poco saber e ynutils a los quales llaman brutos, bárbaros e ynutils injustamente, esynumanidad culpar a estos pobres y llamarles brutos y barbaros y pues no an estudiado las artes liberales y matematicas no están obligados a saberlas, que quizá a muchos bachilleres se los lleva el diablo y estos con su poco talento les roban el cielo con solo crer como creen en Dios y guardando lo que la santa madre iglesia les enseña sin traspuntar a otras cosas de mas delicadeza” (Carrasco 1982:137).

Para tomar control del trabajo se crearon los estereotipos raciales con el fin de legitimar el sometimiento y confinar a los indígenas a la servidumbre. A los indígenas se les identificó de holgazanes, borrachos y vagabundos. Fue así que raza y división del trabajo quedaron estructuralmente asociados y reforzándose mutuamente (Quijano 2003:204).

Es importante ilustrar que fueron los españoles quienes impusieron el trabajo forzoso que se traduce en un sistema de esclavitud. Por el trabajo de ocho días les pagaban solamente cuatro reales. El trabajo consistía en hacer varias tareas, si estas no eran cumplidas les quitaban dos reales o se quedaban con las mantas. Si les tocaba trabajar en la ciudad, se veían obligados

²³ Es importante señalar que algunos terratenientes todavía ponen en práctica estrategias coloniales, siguen fomentando relaciones feudales de producción, esto significa que aún no se han modernizado.

²⁴ En la época colonial, la corrupción fue una regla entre los funcionarios y las familias con poder económico y fue de esta manera que lograron obtener su riqueza. Sería interesante hacer un estudio genealógico de las familias que han estado involucradas en actos de corrupción. Hace falta también una investigación sobre la historia del tributo para conocer quiénes son los funcionarios y familias con poder económico y político que durante siglos se han negado a pagar impuestos.

a pagar el alquiler donde dormían. En las haciendas de españoles no les daban de comer sino eran obligados a llevar su propio maíz.

La historiadora Pilar Gonzalbo en su estudio sobre la Educación indígena en la Nueva España señala que la penetración española y criolla no sólo significó pobreza y hambre para los y las indígenas “sino el impacto de las enfermedades transmitidas por los invasores y la imposición de nuevas formas de vida tuvieron como consecuencia una reducción de la población” (Gonzalbo 1990:12). Y por la nueva clasificación racial del trabajo se construyó una jerarquía racial en donde los blancos se asignaron privilegios económicos, políticos y culturales porque respondieron a la idea de que el trabajo pagado era privilegio de los blancos. En este marco racial se construyó la dicotomía indígena-ladino que generó otra forma de opresión hacia los y las indígenas porque se construyó la dominación ladina. Al respecto, Ramón González plantea que “Los ladinos negaron ser indios y adoptaron el imperialismo cultural y el mestizaje eugenésico, real o ficticio, que los alentaba a autorepresentarse como blancos superiores a los indios. Sus complejos de inferioridad racial y cultural, facilitaron la propagación de un fenómeno popularmente identificable como “respeto al canche”, que evidencia el peso hegemónico de la creencia en “lo natural” de las relaciones serviles y su racialización, aún presentes en las interacciones entre grupos e individuos” (González 2011:8).

Retomando la situación de pobreza de los pueblos indígenas, no se puede generalizar la pobreza y la total subordinación. A pesar de las relaciones de dominación se conformó una élite indígena, que logró obtener poder económico y político regional en la medida en que fue confiando en el Estado. Este grupo supo conservar su poder y privilegio de casta²⁵. En estos siglos de dominación, tampoco se puede generalizar el miedo y la sumisión. Ante la violencia de los invasores, las insurrecciones y levantamientos fueron abundantes. La causa fundamental de estos levantamientos era el mal trato que daban los encomenderos a los indígenas. Entre las primeras sublevaciones figura la de los kaqchikeles (1527), quienes asediados por las exigencias de que entregaran grandes cantidades de oro a los españoles, se levantaron con sus reyes a la cabeza (González 2007:44). Ante el abuso en el cobro de impuestos, la crueldad de las autoridades y la ambición de los encomenderos, incluyendo a los religiosos, los indígenas se fueron organizando para alzar su voz, como se registra en “el motín de la plaza en 1815” (Grandin 2007:105). Más adelante profundizaré sobre las rebeliones indígenas.

²⁵ Véase Grandin, 2007.

A lo largo del período colonial se amplió enormemente el territorio controlado por el gobierno español. Se organizaron los métodos coloniales que permitían el enriquecimiento rápido de españoles a costa del robo de tierras y de fuerza de trabajo indígena. “Con los repartimientos, la mano de obra indígena fue puesta gratuitamente a disposición de los colonizadores. Así además de la esclavitud y la encomienda, se inició con el repartimiento forzoso de indígenas sacados de las reducciones para realizar todo tipo de trabajo casi gratuito (Cambranes 1992:163).

La economía se adaptó a los intereses de la Corona y posteriormente a los criollos. Entre las nuevas formas de imposición, la educación fue simultáneamente de aculturación y de resistencia, “agente de la modernidad y baluarte de la reacción” (Gonzalbo 1990:11). Los procesos de independencia del imperio español no lograron transformaciones estructurales en el país, que dieran paso a un proceso de descolonización. Es cierto, los criollos cortaron el cordón umbilical con el imperio, sin embargo prevaleció la ideología de la dominación criolla dando continuidad al proyecto de nación uninacional, la que se ha mantenido durante todos estos años. Esto permite entender las lógicas en las cuales se fundaron los Estados-nación, y el papel que jugó la Iglesia, las cuales están marcadas por relaciones de poder y dominio.

b. La Iglesia y sus políticas civilizatoria

En la época de la invasión (1524), la intención de los invasores, además de robar oro y metales, también era someter a los indios al rey de España, que controlaba los reinos de Castilla, Aragón y Navarra, para obligarles a aceptar la fe cristiana (O’Flaherty 1984:13). Las estrategias civilizatorias como la blanca y el cristianismo, entraron por la puerta grande en las mentes de las y los subordinados. Por concesión pontificia y decisión de los monarcas, el territorio correspondiente a la Corona se extendía desde México hasta Chile, hasta límites difícilmente alcanzables por los colonizadores (Gonzalbo 1990:11). El proceso de sometimiento tomó tiempo ante la resistencia de los indígenas.

Durante estos años se impuso la “policía”, que en la época colonial significó “formas civilizadas de vivir”. Formas civilizadas se refiere a las costumbres españolas y a sus instituciones, entre las que encontraban la fe y las prácticas de la religión católica (O’Flaherty

1984:13). Para que no se perdieran las costumbres españolas se impusieron modos, formas de vivir civilizados para asegurar la diferencia con los indios.

Para lograr la misión “civilizatoria”, los tribunales inquisitoriales sirvieron de apoyo seguro a la opresión colonial y a los intereses de los explotadores (Grigulevich 1980:261). Los invasores y los clérigos asumieron el papel de inquisidores. La Corona española y la Iglesia justificaron la invasión y el avasallamiento de los indios por la necesidad de convertirlos a la religión católica. Y para convertirlos era necesario la subyugación porque, en la mayoría de los casos se alcanzaba por medios violentos (*ibíd.* 264). Los clérigos participaron activamente en las ejecuciones de indios rebeldes, con el pretexto de que se negaban a recibir el cristianismo. Diego de Landa, provincial de la orden franciscana, en los años 60 del siglo XVI aniquiló a indígenas de Yucatán y Guatemala, acusados de herejía.

“Landa demostró tener dotes de verdugo extraordinarias. Por su orden, los monjes aplicaban a los indios inculpados de apostasía torturas refinadas. Para arrancar confesiones a sus víctimas les daban de latigazos, las colgaban de los brazos torcidos, vertían cera hirviendo sobre sus espaldas, les quemaban los talones con hierro candente. Si esto “no surtía efecto”, pasaban al tormento de agua: se metía en la garganta del torturado un cuerno y se empezaba a verter por él agua caliente; luego uno de los verdugos golpeaba a su víctima en el vientre hasta que le saliera por la boca, la nariz y las orejas agua mezclada con sangre” (Grigulevich, 1980:265).

I. Grigulevich (1980) afirma que Landa torturó a 6,330 indios de los cuales 157 murieron a consecuencia de la tortura y buen número de indígenas quedaron mutilados por el resto de su vida, también fue el promotor de la quema de documentos de los pueblos indígenas:

“El 12 de julio de 1562, el feroz provincial celebró en Mani un auto de fe solemne en presencia de dignatarios españoles y caciques indios. Aquel día se consumieron en las hogueras las últimas reliquias de la antigua cultura maya: manuscritos jeroglíficos, estatuas, vasos artísticos con imágenes. Muchos de los indios detenidos se ahorcaron en la cárcel antes del auto de fe. Los monjes desenterraron 70 cadáveres y los arrojaron a las llamas. Mientras ardían, los presos de la Inquisición todavía vivos, vestidos con el sambenito, padecieron tormentos y vejámenes” (Grigulevich, 1980:265)²⁶.

De esta manera se infundió por un lado, el miedo, y por el otro, la obediencia hacia los invasores, clérigos y al Dios blanco occidental. La inquisición se impuso en el “nuevo mundo”

²⁶ Ver Diego de Landa. Relación de las cosas de Yucatán.

casi tres siglos, defendiendo los intereses de los invasores coloniales. Además de destruir a los rebeldes corrompió las almas de los creyentes, inculcándoles que la traición, el espionaje y la denuncia eran una virtud, y la tortura, un atributo legítimo de la justicia (Grigulevich 1980:286). A pesar de este tipo de violencia, la espiritualidad maya fue practicado en la clandestinidad y fue trasmitido de generación en generación. Actualmente ha tomado auge en las distintas regiones y territorios del país.

Retomando nuevamente la expansión del proceso civilizatorio se afirma que los colonizadores desde la metrópoli, crearon una política educativa “civilizatoria” clasista y racial. En primer lugar, privilegiaron la educación de los criollos, y en segundo lugar, se interesaron en la cristianización de los indígenas. Simultáneamente, crearon la castellanización, con doble objetivo, 1) para difundir el castellano y de esta manera se fortalecería la unidad y la expansión del virreinato, y 2) para pacificar a los indígenas, el fin era la cristianización y el medio la castellanización. Pacificación se llamaba al proceso de someter a los indios rebeldes y ponerlos bajo su control (O’Flaherty 1984:13). Con el debilitamiento de la resistencia de los indígenas se logró la pacificación de las tierras altas de Guatemala.

El régimen misionero, como método de penetración religiosa²⁷ y cultural y como instancia pacificadora, se extendió a regiones cada vez más alejadas. La misión “civilizadora” hacia las colonias iba acompañada por tribunales inquisitoriales. En 1547, los dominicos fundaron el hospital de San Alejo. Los misioneros se encargaron de instruir a los indios en la fe y también fundaron conventos en la ciudad de Santiago. Mientras los dominicos se encargaron de evangelizar pacíficamente²⁸ a la Verapaz. En esta misma época, el Obispo Marroquín pedía al rey dinero, clérigos y frailes para llevar a cabo la misión evangelizadora (O’Flaherty 1984:39). Los frailes aprendieron el idioma kaqchikel, los dominicos aprendieron el q’eqchi’ para predicar el evangelio. La meta de los frailes era la conversión de los mayas al cristianismo. El contenido de la conversión era enseñar los catorce artículos de la doctrina cristiana para salvar las almas

²⁷ Reconocemos que en todas las sociedades existen instituciones, pero la manera en que han penetrado las instituciones occidentales, en especial la iglesia, ha entrado por la puerta grande y con contenido inquisitorio dio lugar a crueldades, a torturas y vejaciones, a las hogueras y a la quema de documentos sagrados de los pueblos indígenas.

²⁸ La penetración de los invasores en Guatemala fue identificada por ellos mismos como “conquistar”, “pacificar” y “poblar” y justificaron su dominio hacia los indígenas porque eran infieles, gente sin justicia e idólatras.

de los indígenas y evitar su condenación al infierno a la que se dirigían por adorar a ídolos bajo la influencia de Satán (Early 2011:167)²⁹.

La Iglesia manejó un poder por mandato real y posteriormente, por intereses de los criollos. De esta manera fueron cambiando sus bases de legitimación pero siempre tuvo una autoridad social que le proporcionaba su posición en la pirámide del poder. Fue una institución al servicio de la invasión y luego al servicio de la implantación de la cultura española y que posteriormente se institucionaliza a través de normas e intercambios dentro de la estructura social, política y económica del país. Tuvo un poder real, en algunas ocasiones sirvió de freno para detener los daños y malos tratos que ejercían los representantes del poder civil hacia indígenas y en otras llegó a provocar enfrentamientos por cuestiones de gobierno, jerarquía o privilegios. Gonzalbo afirma que en la Nueva España, “durante estos años se mantuvo y sigue manteniendo su misión sustentadora del sistema, legitimadora de la situación colonial y difusora de elementos ideológicos, tan eficaces como la coacción externa y de efectos mucho más seguros y duraderos (Gonzalbo 1990:13).

Mientras tanto, dado que los colonizadores necesitaban sobrevivir, impusieron el repartimiento de indios. Aquí inicia la historia de la esclavitud y el trabajo forzoso en las relaciones económicas, y de esta e esta manera, los españoles y los criollos se constituyeron en redes oligarcas, con poder económico y político que les aseguró la hegemonía. El poder lo obtuvieron a través de relaciones de subordinación, estableciendo relaciones de tipo clientelar, patrón-cliente, como principal mecanismo de reproducción y legitimación. (Casaus 1995:28) no debe descartarse que el poder lo obtuvieron a través del robo y despojo de tierras.

La Iglesia colonialista, tenían claridad en sus objetivos: “salvar las almas de los indios, llevarles la civilización, educarlos y supervisar la moralidad y las prácticas religiosas de los españoles” (O’Flaherty 1984:158).

La educación como evangelización y como conquista³⁰ fue fundamento de la política de la Corona española. Se legitimó legal y moralmente. El proceso de cristianización de los indios fue una medida clave que recomendaban las autoridades civiles y llevaban a la práctica los miembros del clero secular y de las corporaciones religiosas. “Y cristianizar significaba modificar de raíz una cosmovisión y un modo de vida” (Gonzalbo 1990:14). El objetivo de los

²⁹ O’Flaherty y D. Early a través de sus investigaciones nos ofrecen datos y análisis crítico de cómo la religión católica, como institución penetró en la vida cotidiana de los pueblos indígenas.

³⁰ José María Kobayashi relata en su libro *La educación como Conquista*, la historia del mundo mexica y la manera en que fueron disciplinados y educados para servir a España como parte de un amplio programa civilizador.

invasores era que los indios asimilaran el cristianismo, fue así que encomienda y evangelización fueron inseparables. Es necesario aclarar que los invasores se veían a sí mismos como agentes que implementaban la obligación del rey de poner al nuevo mundo bajo el dominio cristiano (Early 2011:125). Para la Corona española, la educación de los indios tenía por objeto la formación intensiva de la autoridad local, de la comunidad indígena, para facilitar y promover la evangelización y las modalidades políticas españolas a través de la lengua castellana.

El proceso de adoctrinar a los indios fue difícil porque ellos vivían dispersos en los montes, pero además, después de los desastres provocados por los colonizadores preferían vivir lejos y temían mucho porque la herida de la guerra estaba todavía fresca. Se planificó la congregación de los indios. Fue Marroquín quien propuso “que los indios fueran evangelizados reuniéndolos en los pueblos durante meses en que estuvieran ocupados en plantar y cosechar” (O’Flaherty 1984:53). Con su actitud tutelar y proteccionista motivó a que se obligara a los indios a vivir reunidos en pueblos para mantener control, afirmaba también que los indios no tenían capacidad para elegir libremente y “difícilmente se les podía enseñar la doctrina si antes no aprendían a vivir como gente civilizada” (*Op. Cit.* 1984:54). La reducción de indios tomó tiempo ya que ellos se resistían a migrar a otro lugar. “Vivir como gente civilizada” significaba dejar la casa de sus padres, dejar el corazón de la casa, dejar los huesos de sus abuelos. La congregación de los indios conllevaba varios objetivos, desterrarlos para tener mayor control sobre ellos, tenerlos reunidos facilitaba la vigilancia y de esta manera tendrían menos oportunidad para mantener su propia espiritualidad. La congregación de indios se intensificó hacia los años 1553 y 1554 y fue un paso que agilizó el proceso evangelizador³¹. Los indígenas se fueron reuniendo poco a poco en pueblos y se establecieron nuevas formas de control para cobrar impuestos, para dominarlos ideológicamente y para facilitar la mano de obra. Por lo tanto, el control de la población y la evangelización iban de la mano.

A partir de 1540 se establecieron en Guatemala, la Capitanía de Guatemala, varias órdenes religiosas, entre ellas: los dominicos, los franciscanos y los mercedarios. Estas órdenes fundaron monasterios, casas, conventos y templos. Tanto los templos como los conventos debían estar bien contruidos, con cierta suntuosidad, especialmente los templos de los pueblos de indios. En la época de construcción se dictó un nuevo trabajo para las indígenas,

³¹ El concepto de evangelización se entenderá con el significado que tenían los españoles del siglo XVI: llevar la fe a los indígenas que consiste en predicar el evangelio, explicarles el significado de la fe y enseñarles oraciones. También implica institucionalizar la iglesia que consiste en establecer una vida parroquial, acciones educativas y sociales.

que debían trabajar en la construcción y conservación de sus templos (O’Flaherty 1984:64). Es importante aclarar que los indígenas realizaban diversas actividades, además, de trabajar en las haciendas de los encomenderos, dar de comer a algunos funcionarios públicos, pagar el tributo, fueron convertidos en bestias de carga para construir los templos católicos. A los jóvenes les asignaron la limpieza del templo. Otro dato que considero importante incorporar es que los indígenas proporcionaban el sustento a los doctrineros. Durante esta época de inestabilidad social se produjo una rebelión indígena en contra de los abusos, los indígenas dejaron de entregar alimentos a los frailes y aprendieron a reconocer a las autoridades de gobernación a quienes tenían que obedecer y no era a todos las autoridades civiles y religiosas. En relación a los abusos de los clérigos, algunos documentos revelan cómo los curas obligaban a indígenas a entregar ofrendas que consistía en dinero de esa época. A las mujeres las obligaban a dar 200 semillas de cacao. Y cuando los indígenas desobedecían, el cura los ataba y los azotaba. El cura los obligaba a que le entregaran quince gallinas cada semana, siete de castilla y ocho de tierra. Esta fue la doctrina, trato y oficio de este cura³². Ante la exigencia de estas ofrendas³³, “los indios se quejaban de que los clérigos se aprovechaban de su situación y no prestaran los servicios a que estaban obligados” (O’Flaherty 1984:72). Los clérigos también aprendieron a explotar y algunos a maltratar a los indígenas. Ellos usaron el trabajo de los indígenas para su propio beneficio, impusieron tributos e interfirieron en los asuntos económicos de las comunidades. Es importante aclarar la actitud ambivalente de los sacerdotes. Enseñaban el catecismo, pero al mismo tiempo recogían diezmos, “hablaban de Dios y castigaban a los malhechores físicamente; defendían a los indios de la codicia de los demás españoles y paralelamente, utilizaban el trabajo de los indígenas para construir monasterios e iglesias” (O’Flaherty 1984:159).

Para que los indígenas se civilizaran y aprendieran la introducción de la fe, en algunos pueblos fueron obligados a aprender el idioma español. Es cierto, los indígenas aprendieron la doctrina de servir a los sacerdotes pero siempre condicionados, porque eran obligados a proporcionar alimentos a los religiosos doctrineros. Durante esa época, les dieron un listado de

³² Ver más información sobre la conducta de los clérigos en los escritos de fray Tomás de la Torre, en Edward O’Flaherty sobre Iglesia y Sociedad en Guatemala, 1984.

³³ Actualmente este sistema de pedir limosna e insumos comestibles a los feligreses continúa. Dar ofrenda a los sacerdotes ha quedado como costumbre y no ha sido cuestionado. Otra solicitud que realiza la Iglesia católica es el apoyo para los seminarios. En la década de los 70’ entregaban sobres blancos y algunos daban sus aportes. A partir de 2010 la solicitud ha sido directa a través de una carta en donde argumentan la necesidad de adquirir equipo de cocina o alimentos.

prohibiciones, entre éstas estaba: no tomar más de una esposa, no dedicarse a la idolatría, no insultar a los españoles, no asumir actitudes como la indolencia y la vagancia. Les impidieron practicar sus antiguos bailes y ceremonias en los que cantaban leyendas y creencias antiguas; en su lugar los españoles debían introducir cantos con textos extraídos de las Sagradas Escrituras (O’Flaherty 1984:66). Se sabe que muchos indígenas aprendieron más a través del ejemplo que por la predicación. Otros, estuvieron al margen de este proceso de evangelización y continuaron practicando su propia espiritualidad.

Los misioneros participaron en un sistema de instrucción en diferentes niveles y fueron propulsores de la jerarquía racial a nivel educacional. Para la población indígena y las castas no existió otro tipo de educación más que la enseñanza impartida por los religiosos. Por ejemplo, en el convento mercedario se fundó una escuela para indígenas en donde además de la religión aprendían la lectura y escritura de la lengua castellana y un poco de industria y artes. (Saravia, 1972:22).³⁴ El 7 de febrero de 1542 se fundó el primer colegio para indígenas y se fundó en el valle de Almolonga, actualmente Antigua Guatemala. La influencia eclesiástica alcanzaba a todos los establecimientos educativos.

En 1755 se ordenó que en los pueblos de indios fueran fundadas escuelas para la enseñanza de la lectura y escritura del castellano. Se desarrollaron las ideas pedagógicas de Pestalozzi, Herbart y Froebel (Saravia 1972:28). En 1777 se crean doce plazas para “Indios puros” hijos de caciques en el colegio Tridentino. La educación de los hijos de caciques también se impartió en los colegios conventuales en donde les brindaron oportunidades pedagógicas, de esta manera se cumplían las disposiciones reales (González Orellana 2007:87). Con el fin de adoctrinar a los indígenas, los misioneros aprovecharon el gusto que tenían los indígenas por el canto y de esa manera impusieron a través del canto los mandamientos de la ley de Dios, el Padre Nuestro, el Ave María, el credo, etc. (Saravia 1972:59), la enseñanza era cantando.³⁵

Los misioneros o doctrineros no sólo fueron socializadores del evangelio, es decir, no sólo fueron transmisores de una serie de creencias y ritos sino también fueron los reproductores de

³⁴ El estudio de Raquel Saravia hay que analizarlo con ojo crítico ya que elogia constantemente las bondades de las misiones, por ejemplo, afirma que estas misiones generaron el sentido de cooperación y de trabajo en común a los indígenas. Ellos ya vivían en comunidad, lo que no menciona es que los obligaron a vivir en pueblos para responder a los intereses de la Iglesia católica en aquel tiempo. En su estudio habla sobre la integración de los indígenas a través de las reducciones, de la presencia de sus ídolos y que los misioneros “ayudaron al mejoramiento de la siembra del maíz”.

³⁵ Como se ha observado, el canto ha sido privilegiado por la Iglesia católica por lo tanto, las capacidades de las indígenas han sido utilizadas para tal fin. El coro del Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro sobrevivió durante muchos años interpretando cantos católicos, occidentales y folclóricos entonados a varias voces.

una cultura etnocéntrica, occidental, e inquisidora³⁶ porque fueron destructores de imágenes y libros sagrados de la espiritualidad maya, creyéndolos de origen diabólico. Ellos cometieron abusos culturales contra los indígenas, emplearon métodos de la Inquisición, métodos de tortura para extraer confesiones sobre la adoración de imágenes y sacrificios humanos y para castigar a los ofensores “confesos” (Early 2011:56). Existen abusos recientes, por ejemplo, los tzutujiles de Santiago Atitlán han denunciado el desprecio de que ha sido objeto *Ri Laaj Mam* (Maximón). Los curas lo han marginado y despreciado. Lo sacaron del espacio-iglesia y desde entonces le han prohibido su ingreso. Actualmente tiene una capilla separada de la Iglesia, en un espacio reducido y ha sido convertido en Judas, para afirmar su rol de traidor hacia la Iglesia católica. Es importante decir que varias prácticas culturales mayas han sido criticadas y despreciadas por las autoridades de las iglesias occidentales, tanto la católica como la evangélica³⁷.

Desde la Colonia también han abusado económicamente, de manera sutil o con descaro han implementado la limosna, el regalo en especie como maíz, frijol y aves de corral, colaboración obligatoria para el sostenimiento de los seminarios, espacio donde los jóvenes se preparan para ser sacerdotes. La Iglesia también ha contribuido a la pobreza de sus fieles. Y no hay que olvidar el abuso sexual que los curas han cometido contra mujeres indígenas.

c. Mujeres indígenas y la Colonia:

En este apartado me interesa vincular el trabajo y la educación porque así fue marcada la historia, la cotidianidad y los cuerpos de las mujeres indígenas. Me nutro de los argumentos de la historiadora francesa Michelle Perrot quien sostiene que las mujeres indígenas deben examinarse “no el cuerpo inmóvil en sus propiedades eternas, sino el cuerpo en la historia, en la lucha contra los cambios del tiempo, pues el cuerpo tiene una historia física, estética,

³⁶ I. Grigulevich afirma que la Inquisición de la Iglesia católica es cosa del pasado, pero sus métodos y su espíritu aún sobreviven a través de algunos curas y laicos. Para no actuar de manera individual se apoyan en el Estado para legitimar sus estrategias. El autor hace un recorrido interesante sobre los sujetos de la inquisición a quienes se les concedió el derecho de castigar con anatemas y excomuniones tanto a eclesiásticos como a seculares. Fueron los encargados de censurar las ediciones impresas de todo el mundo cristiano, fue así que nacieron los libros prohibidos.

³⁷ Las Iglesias evangélicas también han reproducido procesos de “civilización” y colonialismo sobre los pueblos indígenas. Han jugado un papel de inquisidores y etnocidas sobre la espiritualidad y cosmovisión maya. Han empobrecido más a las familias por la entrega obligatoria del diezmo.

política, ideal y material” (Perrot. 2008:51) pero también a nivel económico y cultural. Por eso escribir la historia de las mujeres indígenas es sacarlas del silencio en que han estado y siguen estando sumergidas (Perrot. 2008:17). Como se ha observado, se privilegió la educación masculina, posteriormente se crearon beaterios y casas de recogimiento, donde las mujeres aprendían la educación religiosa pero también aprendían a coser, bordar, leer, escribir y oficios domésticos.

El trabajo de las mujeres indígenas en la época colonial fue sentenciado primero por la Corona española que reprodujo la visión de la cultura europea en donde lo masculino y lo blanco se consideró como la jerarquía natural del universo. Estos cánones europeos han venido reproduciéndose a través de los criollos, y de las y los ladinos actualmente.

En la época colonial, las indígenas realizaban múltiples trabajos asociados principalmente al trabajo doméstico, a la agricultura y al tejido. La indumentaria indígena era variada y compleja en sus diseños. Tiene como base la cosmovisión maya, tiene una tradición textil asociada principalmente con el telar de cintura, de origen prehispánico (Asturias 1985:3). Además de estas actividades domésticas, ellas asumían la responsabilidad en el pago del tributo. Por ejemplo, se ha pensado que el pago del tributo era responsabilidad de hombres, precisamente, este tipo de pensamiento patriarcal y racista ha creado la invisibilidad del trabajo y el aporte de las mujeres indígenas. En la Colonia, ellas trabajaban en la producción de los objetos para pagar el tributo: mantas de algodón, crianza de animales (gallina y paloma), siembra y cosecha de granos, principalmente maíz, frijol, y la elaboración de su propia indumentaria. En ausencia de los esposos, por muerte, eran obligadas a trabajar en las haciendas, pero también respondían a los trabajos del hogar y al pago del tributo. En otros casos, secuestraban a las mujeres para asegurar el pago del tributo. “Para doblegar a los rebeldes y a los reacios a pagar el tributo, se tomaba a las mujeres en calidad de rehenes” (Palomo 2011:78).

El trabajo de las hilanderas indígenas cobró importancia durante la época colonial porque el tributo pagado por la familia indígena exclusivamente requería la entrega de arrobas de hilo de algodón pero ante todo la entrega de tejidos de manta. “El hilo se vendía al mejor postor y el dinero recaudado se enviaba a España. El trabajo de las hilanderas indígenas generaba el mayor ingreso que tuvo la Corona proveniente de sus colonias. Este tipo de trabajo causó sufrimiento a las mujeres indígenas porque eran forzadas a hilar encerradas en patios llamados corrales” (Palomo 20011:78). El enclaustramiento aseguraba la entrega de los tejidos.

Las tejedoras indígenas contribuyeron en gran medida a pagar el tributo. Los españoles tomaron como esclavas a varias indígenas y fueron obligadas al trabajo forzado, sin pagarles el jornal. La mayoría de trabajos que asumieron las mujeres era para la servidumbre. Se impuso un tipo de trabajo, ellas se convirtieron en indias tezines o molenderas³⁸. En otros casos, las mujeres indígenas fueron esclavas de la piedra de moler en las grandes haciendas durante la época colonial como se podrá constatar a continuación:

De las tezines-

“... sacan también indias que llaman tezines que es lo propio que yindias que muelan maíz para pan, estas se sacan con mucho más rigor aún que los indios. Y siendo esta yndia casada pregunto, qual quedara el pobre marido quien le dara de comer que pasara de miserias y trabajos, considere cada uno esto con piedad. Por qué razón esta pobre yndia, no la dejan descansar sino que a de moler y hilar texer e hazer otros oficios los quales es justo se paguen como oficios distintos y advierto que están obligados pagarles o a restituirles lo que les debiere por estos servicios diferentes, todo esto se remedia remediando el ynconveniente principal que es no dar tal servicio. Pregunto que le an dado a esta pobre yndia por hir a servir ocupándose dos días en hir y seis en trabajar y otros dos en volver que le dan tres reales que es lo ordinario y quiero que sean cuatro reales, pregunto es equivalente recompensación, a las perdidas que alla y trabajo que paso? Pareceme que no. Pues si en los indios que son de mas fuerza este ordinario trabajo forzado y con tanta violencia por lo mucho que padecen causa tanto trabajo y se acaban como emos visto, en las pobres mujeres solas y sin que vuelva por ellas, ni quien acuda a sus sementeras ni cacautales que causara morirse mas ayna, pues es cierto que las tales me consta por vista de ojos desierban sus milpas siembran y cojen hilar y texen pues quitadas en tiempo que avian de hazer esto y llevadas con tanta violencia que perderán” (Carrasco 123-125).

Las molenderas indígenas fueron llevadas en contra de su voluntad a servir a las haciendas porque “cuando los españoles llegaron a estas tierras, rápidamente adoptaron la costumbre de comer tortillas por lo menos dos veces al día” (Palomo. 2011:87).

“...una molendera que por fuerza y violentamente llevaron a casa de su encomendero Andres Venites como suele hazer, lo cual aquí digo porque se remedie y este es mi zelo

³⁸ Sobre mujeres indígenas en la Colonia ver el libro de Carrasco, 1982.

porque es para quebrar las entrañas del dolor en gran manera de los malos tratamientos que padecen estos próximos hombres libres como yo” (Carrasco 1982: 129).

Durante siglos, la molienda y la torteada ha sido un trabajo forzoso asignado a mujeres indígenas, no ha sido bien remunerado y no ha sido valorado como económicamente. En la actualidad se le identifica como trabajo de mujeres indígenas y parte de las obligaciones del servicio doméstico en las fincas, en casas particulares y también en sus hogares. Actualmente la tortillería en los centros urbanos, sigue siendo un trabajo de mujeres, indígenas y ladinas pobres, ha sido un trabajo histórico no remunerado justamente, no reconocido económicamente. La tortillería ha sido un trabajo estereotipado racialmente por las y los ladinos, porque se cree que es un trabajo que lo hacen bien “las marías”³⁹ o sea, las indígenas. Al interior de las familias indígenas, sigue siendo un trabajo valorado principalmente por mujeres, pero no ha sido un trabajo bien remunerado. Hasta el momento no se conoce hombres tortilleros porque esta actividad económica continúa concibiéndose como femenino.

Otro de los trabajos creados en la época colonial fueron las chichiguas o nodrizas. Las mujeres de élite no se sentían en la capacidad de amamantar a sus hijos y pedían que mujeres indígenas alimentaran a sus recién nacidos. Los pueblos de Jocotenango y Mixco⁴⁰ fueron vistos como pueblos que podían aportar mujeres para dar este servicio. En Jocotenango tenían la obligación de enviar a tres chichiguas a la semana a la ciudad. Según Beatriz Palomo, esta costumbre se prestaba a muchos abusos ya que los hijos propios de la chichiguas necesitaban su leche para sobrevivir y muchas veces morían de desnutrición ante la falta del alimento (Palomo 2011:87). Las chichiguas amamantaban a las niñas y niños en lugares confinados para ellas. Jamás aparecían en la sala de la casa.

Varias mujeres indígenas se dedicaron a múltiples actividades, combinaban el trabajo doméstico, entre los quehaceres para el encomendero, pero además, la preparación de la comida y las ofrendas para el fraile o el corregidor. Ellas tenían que moler, tejer la manta para el encomendero, cuidar aves de castilla (trabajo que fue impuesto), también le tocaba sembrar la milpa y recoger la mazorca con su marido, pero a veces le quitaban al marido para que le sirviera a algún español y quedándose ella con los hijos y con las tareas agrícolas.

Se puede afirmar que fueron atadas al trabajo y a la violencia porque:

³⁹ Es un calificativo peyorativo, utilizado por las y los ladinos para identificar a las indígenas. Se pueden escuchar frases como: “¿cuánto cuesta tu tomate María” “María dame Q3.00 de tortilla” “María hacete para atrás”.

⁴⁰ En una conversación formal, Acisclo Valladares afirmó que “cargaba sangre india” porque había sido amantado por un mujer indígena de Mixco.

“fueron forzadas contra su voluntad y las cazadas contra la voluntad de su marido las doncellitas y muchachas de diez a catorce o quince años contra la voluntad de sus padres y madres por mandamientos de los alcaldes mayores y ordinarios o corregidores los sacan de sus cassas y dexan a sus maridos padres y madres sin regalo alguno privándolos del servicio que de ellas podían recibir y van forçadas a servir en sus casas ajenas de algunos encomenderos o de otras personas quatro y cinco y ocho leguas y mas en estancias o obrages donde muchas vezes se quedan amancebadas con los dueños de las cassas o estancias o obrages con mestisos o mulatos o negros” (Carrasco 1982:147).

Durante muchos años, las mujeres indígenas fueron obligadas a trabajar gratuitamente en los domicilios españoles. También existían los contratos entre una casa y los padres de una menor que ingresaba a trabajar y no recibía compensación alguna porque el pago era su “educación y manutención”. “No existía un horario de trabajo, ni descanso, ni vacaciones. El cuidado de la salud recaía en los dueños de la casa, pero en última instancia dependía de la bondad de los patrones proveer este cuidado o no” (Palomo 2011:92). La “educación” consistía en el aprendizaje de trabajos domésticos que tenía que realizar en la hacienda y las obligaban a cambiar su traje indígena por el vestido ladino.

Además del trabajo forzado, uno de los problemas que tuvieron que enfrentar las mujeres indígenas fue la violación sexual, algunas se convirtieron en concubinas. La colonización y *pacificación* de mujeres indígenas en la época colonial no ocultaba otra cosa que la expresión de género de la violencia invasora, “con la que los españoles alcanzaban a quienes, por raza y condición de <<vencidas>>, estaban exentas de toda honra” (Presta 2005:555), de esta manera la sociedad colonial tuvo como resultado el proceso de mestizaje.

También las viudas eran forzadas a trabajar. “Quedando la mujer viuda, van por ella alguaciles enviados por corregidores o ministros de justicia españoles y era obligada a criar hijos ajenos, o a servir en casa de españoles, dejando a sus hijos y casa. Ellas quedaban desamparadas y sin el cariño de sus hijos y migraban a las ciudades o villas de españoles. Mientras las muchachas pequeñas quedan siempre como esclavas en poder de las que las hurtaron o llevaron. Concretamente eran violadas por los quebrantahuesos o ladrones:

“Estos quebrantahuesos sirven de hazer otras muchas cosas como es entrar a cobrar por fuerza y violencia en sus casas sacándoles el maíz cacao achiote e otras cosas que allan y aun deven según entiendo aguardar que los maridos no estén en el pueblo para

con mas libertad y desvergüenza ofender a Dios con sus mujeres e hijas” (Carrasco 1982:131).

Durante la época colonial se construyó y se asignó, no sólo una identidad, sino una cadena productiva en donde las mujeres indígenas quedaban confinadas, únicamente, al trabajo doméstico y fue así que se implementó una doble o triple opresión. Por un lado quedaron sumisas dentro del sistema de servidumbre de corte patriarcal, colonial y blanco, y por el otro, subordinadas a las relaciones patriarcales indígenas. En este período, las mujeres indígenas fueron instruidas para asumir roles de sirvientas, no de amas de casa o dueñas de casa. Se les inculcó hábitos de higiene, valores morales, de pudor, de obediencia y de sacrificio. Historiar la vida de las mujeres indígenas significa no sólo repensar el género, y ocultar las otras historias de opresión, es importante tomar en cuenta la articulación de las relaciones raciales y de clase para hacerlas visibles y de esta manera construir a las mujeres indígenas como sujetas históricas. Conuerdo con Joan Scott cuando sugiere “que el género sea redefinido y reestructurado conjuntamente con un visión de igualdad política y social, que no sólo incluya al sexo sino también a la clase y a la raza” (J.W. Scott, 2008:74), porque de esta manera se puede entender la interseccionalidad de las opresiones (Crenshaw 2005), el lugar asignado para las mujeres mayas, los tipos de violencia institucionalizada o cotidiana que penetraron los cuerpos de las mujeres mayas principalmente durante la época colonial pero también en los siguientes siglos.

Y en ese hilo de opresión genérica, es importante recordar que las familias indígenas son patriarcales, y por esta razón, se ha venido privilegiando la educación de los varones, porque se tiene la creencia de que las mujeres indígenas han nacido para realizar las actividades del hogar. De esta manera se crearon estereotipos, entre estos están: “la mujer no necesitaba escuela para atender la casa” “los maridos se encargarán de mantenerlas”, “la mujer no tiene cabeza, no es buena para el estudio”. Los estereotipos patriarcales de la comunidad, más el trabajo forzoso del encomendero y de los terratenientes, han sostenido y justificado el analfabetismo de las mujeres indígenas. La ideología patriarcal criolla y ladina también ha creado y reproducido la subordinación de las mujeres, han sido vistas únicamente como amas de casa y como sirvientas.

En general no existía una preocupación a favor de elevar los conocimientos de las mujeres y menos de las mujeres indígenas. La jerarquía racial en la educación⁴¹ hizo que se establecieran centros educativos diferentes y desiguales. En la Colonia se fundó un internado para doncellas pobres, dos centros educativos, tres beaterios y cinco conventos para religiosas (*Ibíd.* 89). Ana Patricia Borrayo afirma que en el período colonial, se impuso un modelo de educación que se sustentó en la religiosidad cristiana, se utilizaron los conventos, beaterios y claustros, en donde se permitió el ingreso a las hijas de los peninsulares y los criollos. La población indígena no tuvo acceso a ningún tipo de educación, a excepción de algunos hijos de caciques indígenas, quienes recibían doctrina cristiana⁴² (Borrayo, 2007:21). En 1783, el beaterio de Nuestra Señora del Rosario fue un lugar dedicado a la educación de jóvenes indígenas quienes eran aceptadas entre los 7 y 12 años de edad. Ellas permanecían hasta la edad de 20 o 22 años para luego ser aceptadas en las casas de la élite local como servidumbre doméstica (*Ibíd.* 24). Es decir, que las preparaban para servir a los criollos y ladinos. Estas “casas del Rosario” tenían la finalidad de educar a mujeres indígenas primordialmente en la evangelización, así como también en algunas enseñanzas como lectura, escritura y labores a mano. Después de esta iniciativa no existió ningún otro centro para la educación de las indígenas porque el pensamiento colonial/patriarcal no lo permitía porque se argumentaba que la educación estaba pensada para hombres blancos y ladinos con recursos económicos.

El proceso de independencia no implicó cambios sustanciales para el pueblo maya en general, ni para las mujeres indígenas en lo específico. Las jerarquías raciales, de clase y de género se mantuvieron durante esta época.

2. Reforma Liberal y dictaduras

Con la llegada de la Reforma Liberal (1871) se garantizó la mano de obra para los nuevos terratenientes. Negaron la ciudadanía y los principios liberales para los y las indígenas. Se incorporó el sistema colonial de los mandamientos por medio del Reglamento de Jornaleros,

⁴¹ También en la salud existió jerarquía racial. El hospital de San Alejo fue destinado en la época colonial para los indígenas. “Sirvió para dar alivio a los naturales que eran lanzados por los crueles encomenderos, cuando los veían enfermos o imposibilitados para el trabajo” (González Orellana: 95).

⁴² En 1724, en México se fundó el primer convento dedicado exclusivamente a monjas indígenas, cuya categoría social, sin embargo, debía de ser la de hijas de <<caciques o principales>>. Ver Asunción Lavrin *Historia de las mujeres en España y América Latina*, 2005.

que consistía en obligar a los indígenas a trabajar en las fincas y como complemento se implementaron las habilitaciones, que eran una especie de contrato que consistía en adelantarle al trabajador parte de su salario a cambio de un determinado número de jornadas, de esta manera quedaban atados, algunos de por vida, con el patrón (Dussel et al, 1985:292). El progreso liberal se logró sobre una base de explotación de la mano de obra indígena sobre todo en la producción de café. La creación de la nueva ideología liberal no marcó cambios positivos para el pueblo maya. A pesar de que la Constitución de 1871 señalaba la igualdad en la población guatemalteca, en la práctica se continuaron aplicando las desigualdades sociales. Es importante mencionar que se implantó por ley un sistema de educación obligatoria, laica y gratuita pero estas ideas liberales no garantizaron el acceso a la educación ni los derechos individuales del pueblo maya, porque según la oligarquía cortar café no requería saber leer ni escribir. Los letrados podían ser los criollos y algunos ladinos, no así los indígenas.

Durante la Reforma Liberal, los hijos de las élites ladinas locales y de algunos indígenas ricos asistieron a las escuelas. Los maestros y los administradores de estas escuelas fueron ladinos locales.⁴³ La mayoría de los indígenas siguieron siendo considerados mozos o sirvientes, razón por la cual, nunca se llevó un proceso sistemático para incluirlos (Esquit 2010:190). Los reformadores y políticos plantearon que la educación era la mejor manera de transformar a los indígenas en ciudadanos guatemaltecos productivos. Se afirmaba que sólo mediante un sistema educativo adecuado a su carácter, los indígenas serían indudablemente susceptibles de mejorar y se liberarían del estado de atraso y abyección al que los había sometido la conquista (Grandin 2007:249). En 1875, se publicó la Ley Orgánica para la Instrucción Primaria Pública que perseguía un sistema de educación general que debía ser obligatorio, gratuito y laico. En 1890, la ciudad contaba con tres escuelas primarias para indígenas inscribiéndose niñas y niños. Posteriormente, en 1892 se fundó la Escuela Nacional Elemental de Niños Indígenas. (Grandin 2007:249). A pesar de la implementación de esta ley no produjo resultados positivos para los indígenas, porque el sector cafetalero le interesaba los brazos de los indígenas y como tal, no requerían de educación. El analfabetismo continuó siendo un problema social. La ley quedó escrita en papel como una buena intención del gobierno pero no fue suficiente para cubrir a toda la población.

⁴³ Sobre este tema ver, La educación “privilegio” de los ladinos en *Las relaciones Étnicas en Guatemala, 1944-2000* de Richard Adams y Santiago Bastos.

En la Reforma Liberal, la mayoría de indígenas no tuvieron interés en asistir a las escuelas pero algunos que sí lo hicieron enfrentaron discriminación y racismo. Muchos padres de familia percibían que la escuela era un lugar donde aprendían a ser haraganes, también, un lugar que enajenaba a los niños (Esquit 190), pero también un lugar de maltrato de parte de los profesores ladinos, en donde los niños eran educados bajo violencia física, golpeándolos con regla, y donde continuaba las relaciones de servidumbre de maestros a alumnos porque los niños eran enviados a las casas de los maestros y los trataban como mozos y sirvientas. No asistir a la escuela era una manifestación de resistencia, algunos lo consideraron “como una obligación impuesta por el Estado, como una forma de trabajo forzado, o como un mecanismo diseñado para imponer la ladinización, para ablandar a los niños, a quienes se les alejaría de sus verdaderas obligaciones y de la necesaria enseñanza de respeto a la costumbre” (Adams y Bastos 2005:184), que se convertirían en haraganes, pero además argumentaban que el trabajo en la agricultura no necesitaba de educación.

En el gobierno de Justo Rufino Barrios, la Iglesia fue despojada de su poder por parte del Estado. El gobierno expulsó sacerdotes y religiosos del país. Se emitieron decretos con la dirección de ampliar la reforma religiosa, se implantaron programas laicizantes. Todas las comunidades religiosas fueron reducidas a sólo un convento. Se prohibieron nuevas profesiones religiosas y se motivó a que las monjas se enclaustraran voluntariamente. En fin se redujo el poder político de la Iglesia. Muchos miembros de la jerarquía y del clero, consideran esta época como nefasta, y a Justo Rufino Barrios se le señaló como un “gran perseguidor de la iglesia” (Diócesis del Quiché 1994:37).

A raíz de estos acontecimientos, la Iglesia guatemalteca formó parte y estuvo estructuralmente ligada a los grupos terratenientes más tradicionales. Durante las luchas por el poder entre conservadores y liberales, la Iglesia guatemalteca se identificó con los conservadores (Diócesis del Quiché 1994:33). Crearon alianzas con los terratenientes para mantenerse también en el poder y para mantener cierto control sobre los recursos que poseían. De esta manera, la educación de los indígenas ha sido impuesta con características cristianas, de resignación, de aprender a leer pero a renunciar a ser indio.

En relación a la producción de la ideología, emerge la corriente positivista que viene a ser una interpretación materialista y anticatólica, donde se exalta lo útil, el progreso material, el deber, la ilustración y se construye una especie de la religión del siglo de las luces (Dussel et al, 1985:291). Se inculca una nueva filosofía de la vida que interviene en los planes de estudio.

Siempre con el objetivo de asimilar a los indígenas, se trata de integrar al indígena al proceso homogeneizador y en este marco se fundan institutos indígenas, pero estos proyectos no logran avanzar, fracasan porque no logran el objetivo de asimilar, civilizar o ladinizar a pueblos indígenas.

Con la suma de decretos que establecía que la educación en las escuelas nacionales deberá ser laica y obligatoria, se declaró la libertad de culto privado de todas las religiones, se prohibió el establecimiento de congregaciones religiosas e instituciones monásticas. De esta manera se legitimó el Estado liberal que sirvió a los intereses de la nueva clase dominante.

En 1894-1898 se realizaron proyectos educativos significativos. Según Bienvenido Argueta (2011), el gobierno de Reyna Barrios afectó las relaciones interétnicas, económicas y educativas; cabe señalar: “1) la realización de un concurso nacional con el propósito de proponer acciones para lograr la civilización de los indígenas, con una inesperada acogida en el mundo académico y funcionarios de gobierno. 2) La realización del Primer Congreso Pedagógico Centroamericano. Durante este evento se discutió como punto principal acerca de los medios educativos más eficaces para civilizar a los indígenas. El análisis del tema giró en torno a la siguiente pregunta ¿Cuál será el medio más eficaz de civilizar a la raza indígena en el sentido de inculcarle ideas de progreso y hábitos de pueblos cultos? Este es el nombre del proyecto que ganó el concurso 3) La fundación y funcionamiento del Instituto Agrícola de Indígenas como una de las prioridades de la política educativa” (Argueta, 2011:21). Se abrieron debates para analizar el rol de los indígenas en la política económica de Guatemala en donde participaron intelectuales, políticos y finqueros criollos y ladinos. La preocupación principal giraba en torno a los efectos del mandamiento en las comunidades indígenas (Grandin, 2007:210).

En 1893, se anunció el fin oficial del reclutamiento forzado y que permitía asumir el nuevo rol de los indígenas como trabajadores semiproletarizados del café (*Ibid.* 210). A pesar de este anuncio oficial, el reclutamiento forzoso prosiguió en las siguientes décadas. Estas relaciones de dependencia continúan en varias comunidades indígenas en donde generaciones de familias no han roto el cordón umbilical con las fincas porque conciben que estas relaciones laborales son naturales y que no existen otras alternativas de subsistencia.⁴⁴ La discusión entre los grupos elitistas criollos y ladinos descansaba sobre lo que podía significar el progreso de los indígenas,

⁴⁴ A pesar de los Acuerdos de Paz (1996) muchos indígenas siguen siendo reclutados por el sistema de enganche para trabajar en las fincas y siguen siendo transportados como animales en camiones de carga.

de ahí que acuñaron la categoría “regeneración”, que significaba “reconstruir, reformar, recomponer algo”, o “restablecer o mejorar algo que degeneró”, es decir, se asume que la llamada “raza indígena” había degenerado y era necesario regenerarla. La aculturación implicaba revertir un proceso de degeneración. La regeneración no sólo significaba asimilación sino también descalificación y de esta manera se justificaba la actitud tutelar y proteccionista de los criollos y ladinos hacia los indígenas.

Estoy de acuerdo con Esquit cuando afirma que a partir de este proceso de “regeneración” los indígenas fueron construyendo conocimiento a partir de una ideología sobre la superación como forma de buscar la igualdad, y ciudadanización y modernización pero con el objetivo de lograr su liberación. La “regeneración” como proyecto para introducir a los indígenas al mundo occidental moderno segregacionista, construida desde el imaginario de los criollos y ladinos, fue el motor que impulsó la “superación del indígena” para lograr el acceso a la educación, enfrentar el racismo y que adquirieran destrezas motrices, afectivas y cognitivas para cumplir un trabajo, sino para transmitir los valores morales requeridos por los nuevos intereses socioeconómicos y de esta manera alcanzar una mayor integración social. (Argueta, 2011:27). El gobierno perseguía emancipar al indio, levantarlo al nivel de sus ciudadanos, y que participara en las ventajas que proporciona la civilización. Pero estas medidas a favor de una nueva estructura del capitalismo moderno que propuso el gobierno de Reyna Barrios, basado en libertad laboral y la educación de los indígenas, fueron obstaculizados por los opositores, entre ellos intelectuales, políticos y terratenientes que querían continuar fortaleciendo el sistema de trabajo forzado. Recordemos que la riqueza del café se producía mediante el poder laboral de decenas de miles de indígenas sujetos al peonaje por deuda (Grandin, 2007:213).

a. Acontecimientos a principios del siglo XX

A principios del siglo XX, más indígenas acceden a la educación formal e inicia la historia de monseñor Mariano Rossell Arellano. Según Edgar Esquit, algunos indígenas de San Juan Comalapa creyeron que la escolarización sería una base importante para la transformación de la vida indígena (Esquit, 2010:191). Para desafiar el poder ladino local, desarrollaron estrategias para incursionar en el poder político a nivel municipal, en la alfabetización y escolarización para adquirir conocimientos. Algunos kaqchikeles de Comalapa y de otras localidades de

Chimaltenango, percibieron que podían contrarrestar el racismo, el mal trato, la violencia, el abuso a través del aprendizaje del castellano y de esta manera resolver problemas municipales en relación a la propiedad de las tierras, para evitar estafas o robos en relación a las tierras. En Comalapa, a principios de la década de 1920, solicitaron al gobierno de José María Orellana el establecimiento de una escuela dirigida por y para los indígenas (Esquit 2010:193). Este centro educativo, posteriormente, fue identificado como escuela indígena número dos y fue atendido por maestros indígenas originarios del mismo municipio. Otro dato importante que hay que mencionar es que la implementación de escuelas rurales en la primera parte del siglo XX estuvo bajo la responsabilidad de las municipalidades. La municipalidad asumió el rol de supervisor y de administrador de los materiales educativos y de la alimentación de los alumnos. En este contexto, los indígenas comalapenses tuvieron no sólo la intervención como instructores sino también un lugar para controlar la administración del sistema educativo. Cabe señalar que, en la década de los veinte, la élite indígena k'iche', concretamente la sociedad El Adelanto estableció y administró escuelas (Grandin 2007:250) pero sin ejercer control en el currículum ni en la formación de los educandos, ya que en esa época los directores y maestros de las escuelas seguían siendo ladinos, por lo tanto la enseñanza fue impartida por ladinos. Además, el año escolar se adaptaba a las demandas de los cafetaleros más que a las necesidades de las familias indígenas en situación de sobrevivencia. Los cafetaleros siguieron disciplinando a los indígenas en los ciclos de producción agroindustrial (Grandin 2007:255).

A principios del siglo XX inicia la intervención de monseñor Mariano Rossell (fundador de los internados indígenas) en la vida religiosa. Mariano Rossell era originario de la villa de Esquipulas. Su padre fue Juan Ramón Rosel⁴⁵ y Sandoval y su madre Juana María Asunción Arellano y Garza. Su padre fue militar y su abuelo un inmigrante catalán, fue otro español que vino a instalarse a las Indias. La familia Rosel se estableció primero en Yucatán y luego se trasladó al pueblo de Zacapa en el corregimiento de Chiquimula y Acasaguastlán⁴⁶. En la primera mitad del siglo XVII se afincó la familia en esta zona, “sin disfrutar, cuando se les inscribe en los libros sacramentales, del tratamiento de *don* ni de la aclaración acostumbrada... , Eso sí, están calificados de españoles y alguno, como Antonio Rosel, hubo celebrado su matrimonio con persona de distinción *doña* Francisca de Alpuche”(ibíd. 231). Mariano Rossell,

⁴⁵ No comprendo por qué el apellido paterno, o sea Rosel, no lo asumió monseñor Mariano, él se identificó como Rossell. Hubo una alteración del apellido.

⁴⁶ Anales de la Academia de Geografía e Historia de Guatemala, Año LXXIII, Tomo LXXII, Enero a Diciembre de 1997.

estudió las primeras letras en el Instituto Nacional de Chiquimula. Ingresó al seminario y fue el único estudiante de teología. Fue ordenado en 1918 y su primer trabajo sacerdotal fue en la parroquia de Mazatenango. Posteriormente fue secretario de monseñor Muñoz y Capurón. En 1935 fue electo vicario general de la arquidiócesis fue consagrado el 16 de abril de 1939 (E. Dussel et al. 1985:365).

b. Los años de dictadura

A pesar de la transformación de los sistemas laborales productivos agrícolas en Guatemala, este pensamiento no se concretó en la transformación de las condiciones reales de los indígenas, sino que fue otra manera de subordinar económicamente al indígena. Se puso en marcha un control mayor de los indígenas, sobre la base de un registro que controlaba al individuo en una gran base de información de la disponibilidad para trabajar como parte de la gran maquinaria agrícola (*Ibid.* 40). Se creó la cédula de vecindad y el empadronamiento con el objetivo no sólo de identificar a los individuos, sino para controlarlos, para cobrar los impuestos, pero también para perseguir la vagancia que se concreta posteriormente con la Ley de la Vagancia impuesta por Jorge Ubico. Los indígenas tuvieron dos documentos, la libreta de jornalero y la cédula. La emisión de esta ley no tuvo efectos que beneficiarían la vida de indígenas, la educación tampoco significó una herramienta para que los indígenas se modernizaran, por el contrario, se materializó como proyecto de sometimiento. El decreto No. 471 permitió la fundación del primer Instituto Nacional Central de Indígenas para la “civilización de la clase indígena” que promovía la redefinición de las relaciones interétnicas en donde el maestro ladino mantenía la superioridad sobre el indígena y se representaba como el salvador de los indígenas.

En los años de dictadura ubiquista, (1931-1944) el gobierno fue dirigido por terratenientes y militares. La vida de la mayoría de indígenas fue reducida al trabajo forzado, de puro trabajo ajeno, que ocasionó pobreza y situación de hambre. Se agudizaron las relaciones feudales de producción. El régimen de servidumbre en el agro se legitimó y se sistematizó. La ley contra la vagancia reprodujo y legitimó el control de los brazos indígenas para las fincas y para la infraestructura, especialmente para la construcción de carreteras, el ferrocarril y el telégrafo. Los indígenas lo recuerdan como el hombre que no dejaba descansar, por eso, en la historia

oral de los y las ancianas indígenas hablan sobre el trabajo regalado, el trabajo forzoso y fueron tratados como bestias de carga para abrir carreteras. Algunos hombres indígenas cuentan que para no ser tratados como bestias de carga se escondieron en los barrancos y aprendieron a sobrevivir en situaciones adversas.

En el área de educación, las escuelas se militarizaron. Algunos comalepenses recuerdan que recibían clases de matemáticas, lectura y escritura y el resto del tiempo era para marchar para que los estudiantes tuvieran conocimiento y valoración militar. Estos años fueron períodos de aislamiento frente a las corrientes de pensamiento moderno que vivían otros países, pero por encima de todo aquel sistema medieval dominaba como mandatario supremo el colonialismo yanqui (Bauer Paiz 1956: 29). Las y los indígenas recuerdan haber vivido el yugo del Presidente pero también de los dueños de las fincas y administradores.

Durante el gobierno de Jorge Ubico, las relaciones entre Iglesia y Estado fueron acercándose tímidamente. La Iglesia empieza a recobrar su prestigio, se fundan diversos círculos para alimentar las líneas de la Acción Católica. Nace el periódico católico *Verbum* y la Universidad Rafael Landívar. Se celebra la clausura del primer congreso eucarístico arquidiocesano. Ante la dictadura del general y agudización de la pobreza, muchas familias indígenas deciden bajar a trabajar a la costa y de esta manera la población indígena empieza a romper los estrechos límites de su comunidad marcados en lo religioso por la cofradía que surgió para congregarlos con un código común de valores, en lo político por la municipalidad electa por ellos hasta 1935 y en lo económico por la subsistencia. (Dussel et al. 1985:364). En estos años, se expande la Acción Católica hasta convertirse en un movimiento a nivel nacional, “sembrando nuevas ideas en las comunidades y rompiendo las estrecheces de la costumbre” (*Ibid.* 364) pero en la práctica significó otra manera de quitar las prácticas culturales relacionadas con la espiritualidad maya. Conforme fue madurando se convirtió en Comunidades Eclesiales de Base,⁴⁷ como ocurrió en la Diócesis del Quiché.

En estos años de dictadura, la Iglesia se propuso devolver la confianza a los fieles, demostró fuerza para motivar al diálogo pero ante todo, se dio el reconocimiento legal de la existencia de la Iglesia en Guatemala.

⁴⁷ La Acción Católica merece ser estudiada a través de comunidades o territorios, ya en algunas comunidades locales se impuso con violencia y participó en una nueva división de la comunidad como ocurrió en San Juan Comalapa en 1967.

c. Las mujeres en el régimen liberal, dictatorial y los años de la Revolución

Las mujeres continuaron asumiendo los roles implementados en el período colonial, es decir en lugar de marcar tres pasos adelante fueron dos pasos hacia atrás. El gobierno liberal institucionalizó el sistema latifundio y minifundio a través de la producción del café, una economía eminentemente agrícola que otorgó riqueza y bienestar a las familias criollas, ladinas y extranjeras cafetaleras, mientras a las familias indígenas especialmente a las mujeres les generó pobreza y asumieron el rol de brazos gratuitos para las fincas y en el tiempo de no cosecha de café fueron mujeres para el hogar.⁴⁸

En el marco de una sociedad agraria dominada por la cultura oligárquica, las mujeres indígenas han sido brazos para las fincas y las haciendas y sin remuneración.

Las ideas liberales siguieron motivando las letras para las élites del país. Se promulgó la libertad de enseñanza y el espíritu positivista de la educación pero este ideal no se cumplió porque persistía el “fanatismo religioso y la resistencia del clero a los nuevos postulados que declaraban la libertad de enseñanza y el espíritu laico en la educación” (Orellana 2007:222). Los indígenas y particularmente las mujeres indígenas continuaron siendo objetos de explotación por parte de los nuevos terratenientes.

A pesar de la invisibilización del trabajo de las mujeres existen datos que aportan para conocer el pasado de las mujeres, en este caso de las mujeres indígenas. A partir de 1920, ellas formaron parte de la fuerza de trabajo en el campo y del trabajo artesanal. Al igual que algunas ladinas pobres, hacían, ropa, cerámica, velas y utensilios de cocina para la venta o consumo familiar (Carrillo 2004:39) y continuaron con el trabajo doméstico. El rubro primordial fue el trabajo femenino en el campo. Por ser el café, base de la economía, el trabajo femenino giró en relación al cultivo y a la exportación de este producto. Ellas participaron en la recolección y selección del café. El censo de 1921 reporta 2,500 trabajadoras agrícolas frente a 348,984 hombres (*Ibid.* 40)⁴⁹.

En las siguientes décadas, la diversificación de cultivos de exportación demandó mano de obra, y las familias indígenas siguieron bajando a las fincas para trabajar en el cultivo de café y

⁴⁸ Se ha analizado anteriormente que se planteó una notable reforma educativa, en donde se dijo que la educación era laica y gratuita, se eliminó la enseñanza religiosa en las escuelas. Sin embargo estas disposiciones sólo beneficiaron a las familias de la ciudad. Se generó una educación especializada y universitaria en la ciudad.

⁴⁹ Es importante investigar si este grupo de mujeres eran remuneradas, porque si eran esposas o hijas de los mozos colonos, su trabajo se consideró de apoyo al hombre.

posteriormente al de algodón. Continuaron participando las molenderas. Las familias iban pobres y regresaban más pobres porque el trabajo de las mujeres y de los niños no era remunerado, tampoco aparecían en planilla.

Ante la situación de pobreza, algunas mujeres indígenas migraron a la ciudad y se incorporaron al trabajo asalariado. Ellas trabajaron como sirvientas en casas de familias ladinas, recibiendo un salario miserable. La servidumbre doméstica no aparece en los censos y encuestas. Hay que subrayar que la servidumbre doméstica es una actividad con mayor índice de mujeres indígenas (Carrillo 2004:54). El servicio doméstico que se ha ejercido durante siglos, se ha realizado sin contratos ni reglamentaciones (*Ibid.* 55) con historias de violencia sexual, racismo y explotación. Las sirvientas han vivido una sujeción mayor, porque en esa relación laboral que se realiza en el ámbito privado, se construye una relación de poder entre patrono/a y sirvienta, en donde ninguna reglamentación limita los abusos (*Ibid.* 55) genéricos y raciales.

Las relaciones de servidumbre han sido internalizadas históricamente por mujeres indígenas, y se puede constatar en ideas y actitudes que las asumen como naturales, por ejemplo: están acostumbradas a que alguien las mande, necesitan de un patrón o una patrona, y avalan aún más a una ladina porque “ella sí sabe mandar”. Estas relaciones de poder han sido reproducidas e impuestas por instituciones hegemónicas, tales como la Iglesia, la escuela, la familia y a través de normas y leyes del Estado y han sido naturalizadas de manera colectiva e individualmente. El patriarcado indígena también ha marcado un papel de subordinación para las mujeres indígena. Por esta razón, estas relaciones de dominación no logran ser cuestionadas sino son percibidas como parte del “deber ser” de las mujeres indígenas dentro del sistema económico del país y dentro de las relaciones sociales de las familias indígenas.

Según afirma Lorena Carrillo, en las primeras décadas del siglo XX, las mujeres tuvieron mayores posibilidades de incorporarse al trabajo asalariado no calificado. La incorporación de mujeres ladinas pobres y de algunas mujeres indígenas migrantes se presentó bajo la forma de servicio doméstico y trabajo como obreras. En cambio, para las mujeres de clase media pobre significó trabajar como oficinistas, dependientes de almacén, maestras, etc. (Carrillo, 2004:50).

Es importante anotar que la economía occidental, de corte capitalista dependiente y semi feudal a nivel interno de este país, por un lado, ha creado actividades económicas que requieren de mano de obra calificada, escolarizada, que obliga a hablar el idioma español. Por el otro, ha generado una economía invisible del trabajo de las mujeres, es decir, no se registran

sus actividades económicas en las estadísticas oficiales porque se ha venido considerando como una extensión de las actividades domésticas, negando así el trabajo creativo que las mujeres realizan dentro y fuera del hogar⁵⁰ (Curruchiche 2011:iii). Históricamente se ha ocultado el aporte real del trabajo de las mujeres en general, y en este país, específicamente el trabajo de las mujeres indígenas.

d. Dos tendencias históricas y políticas

En este apartado, analizaré de manera sintética las dos tendencias históricas y políticas - conservadores y liberales-, que han intervenido en la vida y en la historia de los pueblos indígenas y especialmente de las mujeres indígenas. Tanto los conservadores como los liberales hicieron uso de una política de segregación que estuvo vinculada a las formas particulares en que vivieron y racionalizaron la vida de los campesinos, los pobres, los indígenas. La vida de los indígenas representó para ellos, todo lo que no debería ser la nación, es decir incivilizada. La segregación que practicaron los conservadores estuvo legalmente vinculada a las Leyes de Indias que otorgaba un estatuto particular a los pueblos indígenas que contrastaba con la visión liberal.

La perspectiva de los conservadores descansaba en que la integración de los indígenas debía hacerse de manera pausada, lenta pues las transformaciones no se daban de la noche a la mañana. Recordemos que los conservadores mantenían vínculos fuertes con la Iglesia y esta relación les permitía a ambos seguir gozando de los privilegios. Los partidos (conservadores y liberales) coincidían en varias estrategias de poder. 1) Ambas posiciones vieron a la población indígena como un signo de atraso y del pasado, por esta razón aplicaron su política de integración y de segregación. En el marco de la construcción de la nación se visibilizó al otro segregado y objeto de la integración que fue definido a partir del racismo, el clasismo y desde una visión patriarcal porque privilegiaron la educación de los hombres pero de cierta clase social. 2) Construir y mantener estereotipos raciales. Ambos perseguían civilizar a la masa inculca, y argumentaban en la necesidad de instruirlos, educarlos, y civilizarlos al modelo occidental, pero para mantener el poder económico preferían el analfabetismo de las y los

⁵⁰ Ver el trabajo de investigación de María Luisa Curruchiche Gómez. “Las mujeres kaqchikeles y sus aportes productivos en los hogares de San Juan Comalapa entre la tradición y el cambio”. Guatemala, 2011.

indígenas. 3) Para mantener su privilegio racial practicaron la segregación y las políticas de esclavitud y de explotación de la mano de obra indígena. Toda esta construcción moldeó la cultura política de las élites y de los grupos subalternos. Tuvo impacto en la definición, la especificación, cosificación de los sujetos indígenas para ser formados de cierta manera. Es importante analizar los trabajos de Antonio Batres Jáuregui quien participó también en la elaboración del proyecto civilizador con el siguiente tema “¿Cuál será el medio más eficaz de civilizar a la raza indígena en el sentido de inculcarle ideas de progreso y hábitos de pueblos cultos? a finales del siglo XIX (Casaús Arzú y García Giráldez 2009:21) y el de Miguel Ángel Asturias cuando define quién es el indio y cómo debe ser transformado. Ambos autores racializan al indígena, de ahí que la definición del indígena está estrechamente relacionada con la explotación y de esta manera se ha justificado la preparación del indio vinculado con “la enseñanza para el trabajo” y en el caso de las mujeres indígenas, para la servidumbre.

3. Los años de la revolución democrática

El 20 de octubre de 1944 se produce un acontecimiento crucial en la historia del país⁵¹. La Revolución⁵² se inspiró en las cuatro libertades proclamadas en la Carta del Atlántico. Alfonso Bauer, uno de los propulsores de esta revolución lo identificó como el florecimiento de la democracia en Guatemala. Durante este período, se observaron transformaciones sustanciales como las modificaciones a la estructura económica, social y política del país, que tuvo un carácter “anti-dictatorial, anti-oligárquico, antiimperialista, capitalista y nacionalista” (Piedra Santa 2011:39). Lo que perseguían estos gobiernos era la transformación de Guatemala en un país capitalista, “con el objetivo de sacar a Guatemala de la situación feudal y colonial a que la están retrotrayendo. La estructura actual puede liquidarse mediante el desarrollo de la economía con sentido nacional, a través de la reforma agraria y la industrialización” (Bauer Paiz, 1956:33).

Por primera vez en la historia, la Constitución Política guatemalteca consignó un capítulo de garantías sociales e incluyó un capítulo sobre el régimen económico. Los trabajadores

⁵¹ Ver Bauer Paiz, 1956; Gleijeses, 1991; Jonas Bodenheimer, 1981.

⁵² Estoy de acuerdo con Ramón Gonzales cuando señala que “nos quieren convencer que todo está dicho sobre la historia de la revolución”. Y no es cierto. Es importante sacar a luz toda la telaraña de los poderes que se impuso en esa década para que los errores, las debilidades, y las exclusiones no se repitan. Y que los logros se fortalezcan.

obtuvieron el reconocimiento de sus derechos. Para impulsar el progreso, la Revolución planteó una política económica que perseguía la diversificación de la producción, elevación del nivel de vida de las grandes mayorías y explotación racional de los recursos y riquezas naturales por el Estado o por los capitalistas locales. (Bauer Paiz, 35). Se creó el régimen de asistencia y seguridad sociales. Arbenz estimuló el obrerismo organizado y la creación del Partido Comunista (Gleijeses 1991:289). Estos años de primavera, permitieron a algunas comunidades indígenas descansar de la explotación ejercida por Ubico. Durante este régimen democrático, algunos indígenas se organizaron en sindicatos, en ligas campesinas, unión campesina y partidos políticos, también escucharon las frases sobre el deber y derecho ciudadano. El nacimiento de este tipo de organizaciones, suponía “pérdida de poder para los terratenientes” (Piedra Santa, 2011:80). A pesar de la buena intención de la reforma agraria, las relaciones feudales de producción no fueron transformadas, siguieron existiendo los oligarcas terratenientes y los mozos colonos. Varias familias indígenas siguieron atadas al trabajo en las fincas. Algunos pudieron sindicalizarse, la mayoría no. Es importante aclarar que fueron años en donde nacieron varias organizaciones, no sólo sindicales y campesinas, sino también comunistas y anticomunistas y la tendencia de los grupos de poder económico fue consolidar sus organizaciones⁵³. Aquí se formaron también medios de comunicación escrita y columnistas anticomunistas, así como también revistas anticomunistas. La mayoría de estos sectores en el gobierno de Arbenz, agitaron la bandera del anticomunismo y emprendieron una campaña de oposición con el apoyo del gobierno de Estados Unidos.

Una de las políticas más importantes fue la promulgación del decreto 900, que legitimaba la reforma agraria. Esta política perseguía modificar la estructura económica y social del país porque existía una concentración de tierras en pocas manos, no sólo nacionales sino extranjeras, tal era el caso de la United Fruit Company (UFCO).⁵⁴ Estas políticas modernas fueron criminalizadas por el gobierno de los Estados Unidos y en 1954 se vivió la intervención militar estadounidense y se vivió de esta manera un nuevo sistema de colonización.

⁵³ Los sectores de poder continuaron organizados tales como Asociación General de Agricultores (AGA), la Cámara de Comercio e Industria (CCIG) y la Asociación General de Industriales de Guatemala (AGIG).

⁵⁴ El gobierno de Estados Unidos fue el creador y patrocinador del movimiento de “liberación” (Schlesinger y Kinser 1984:27) a través de la participación activa de la administración Eisenhower, el secretario de Estado Dulles, el embajador de Norteamérica en el país, John Peurifoy, y la CIA, en conjunto ejercieron presión política, económica y militar para derrocar al gobierno de Arbenz bajo el argumento que en Guatemala se vivía en régimen de tipo comunista. En ese momento eran pocos los comunistas, lo que pesaba era desde la perspectiva de Washington, Arbenz ultrajó a la UFCO (Gleijeses 1991:494).

En el plano teórico, intelectuales ladinos insistían en la defensa del mestizaje a través de la asimilación de los indígenas y la pregunta principal de debate era ¿por qué no se lograba asimilar a los indígenas en la vida nacional? Algunos pusieron énfasis en las causas sociales y estructurales, otros llevaban el debate sobre el *“problema indígena”*. Severo Martínez Peláez y Gutiérrez, argumentaban que lo étnico venía a ser una contradicción secundaria ante la preeminencia determinante de la estructura y dinámica de las clases sociales (Pinto Soria 2003:23). Martínez Peláez y Gutiérrez también influía desde una visión marxista que veía la formación de la nación como un proceso fundamentalmente socioeconómico, donde la nación burguesa venía a ser reemplazada por la proletaria” (Pinto Soria 2003: 23). En este momento algunos intelectuales y revolucionarios estaban preocupados por la situación indígena pero asumían una actitud tutelar y proteccionista refiriéndose a indígenas como “nuestros indígenas”. Los planteamientos descansaban desde una visión clasista-esencialista⁵⁵. En 1944, la Sociedad de Geografía e Historia de Guatemala sugirió al gobierno la conveniencia de crear el Instituto Indigenista de Guatemala,⁵⁶ ellos insistían en que se aumentara la intervención del Estado. En 1945, se funda el Instituto Indigenista Nacional⁵⁷ por medio del acuerdo gubernativo del 28 de agosto de 1945, con el apoyo del gobierno de Juan José Arévalo “para velar por la pronta solución de los ingentes problemas del indio”. El Instituto se crea bajo los criterios emitidos en el Congreso de Pátzcuaro, Estado de Michoacán y quedó incorporado al Instituto Indigenista Interamericano, con sede en México, DF. Su primer director fue el Lic. Antonio Goubaud Carrera quien argumentó con sus ideas la creación de este Instituto:

“El Instituto Indigenista Nacional es una entidad técnica y científica, con el propósito de concentrar la atención en los problemas indígenas y coadyuvar de manera efectiva a su resolución. Sus actividades tenderán al mejor cumplimiento de sus fines: Elevar el nivel de vida, cultural, social y económico de los grupos indígenas, ya sea que actúe por sí o en cooperación con otras instituciones del Estado o privadas”.⁵⁸

El trabajo consistía en emprender investigaciones científicas para dar inmediata solución a los problemas indígenas. Su rol consistía en ser un órgano de consulta para asuntos relacionados con los problemas indígenas, con función de propuesta al gobierno para dar

⁵⁵ Esta corriente del pensamiento todavía se escucha y se lee en algunos planteamientos de personas que se adjudican ser de izquierda o revolucionarios.

⁵⁶ Boletín del Instituto Indígena Nacional, Volumen I, Guatemala, 1957.

⁵⁷ En la Patria del Shumo, próximo a publicarse. Ramón González nos ofrece reflexiones y datos analíticos sobre los antecedentes y la construcción de este Instituto.

⁵⁸ Boletín del Instituto Indígena Nacional, Volumen I, Guatemala, 1957. Pg. 8

soluciones “para la incorporación del indio a la cultura general del país”⁵⁹. El problema indígena fue la categoría principal que se reiteraba como justificación en la creación del Instituto con el fin de “integrarlos a la cultura nacional”. Pinto Soria atribuye a esta organización como un ministerio que velaba por indígenas, pero lo cierto, es que no fue establecido como ministerio, sino fue un centro oficial para estudiar el indigenismo guatemalteco a través del tutelaje de ladinos intelectuales y con el apoyo de algunos académicos anglosajones,⁶⁰ quienes introdujeron la antropología aplicada para la formación de una “nación homogénea y la integración social”. El Instituto Indigenista fue una oficina de investigación de ladinos y anglosajones que pensaban por y para indígenas, según ellos, para resolver el mayor problema social de Guatemala, el indígena. Este Instituto con visión etnocéntrica, tutelar, integracionista, culturalista y folclorista, identificó quién era indígena y quién no, y clasificó al indígena de acuerdo a la distribución lingüística. Es cierto, los académicos nacionalistas mostraron la diversidad de “lenguas, dialectos indígenas, costumbres y trajes indígenas”, pero el Instituto no pudo elevar el nivel de vida, cultural y económico de los indígenas como se había propuesto, y no quiso ver el racismo como problema social, pero sí logró institucionalizar los estereotipos raciales y el culturalismo porque la nación como unidad requería de esa asimilación. Entonces, Estado, ciudadanía y nacionalismo buscaban en otras palabras aniquilar al indígena.

Pinto Soria afirma que esas políticas de asimilación fueron creadas a partir del siglo XVIII, el proyecto era la ladinización del indígena, es decir, el abandono de la propia identidad por la ladina (Pinto Soria 2003: 28). Para iniciar con el trabajo de investigación decidieron identificar quién era el indígena bajo los siguientes indicadores: costumbres, indumentaria indígena y rasgos físicos, también clasificaron al indígena de acuerdo a su distribución lingüística.⁶¹ El Instituto colaboró no sólo en la creación de cartillas de alfabetización, sino participó en la protección de los tejidos indígenas, en el estudio de las lenguas indígenas, en la capacitación de maestros rurales, en la fundación de la primera escuela normal rural, que actualmente es identificada como la Escuela Normal Pedro Molina, ubicada en Chimaltenango.

⁵⁹ Boletín del Instituto Indigenista Nacional, Volumen I, Guatemala, 1957. p. 7

⁶⁰ En 1946 “colaboraron” con el Instituto, Mark Hanna Watkins y Norman MacQuown. Es importante reflexionar si el trabajo de las y los norteamericanos fue de colaboración o de intervención norteamericana en la construcción de conocimiento.

⁶¹ En el Boletín del Instituto Indigenista Nacional, Volumen I, Guatemala, 1957, se puede apreciar los siguientes estudios: Estudio de la tenencia de la tierra de pequeños propietarios, estudio del crédito indígena, elaboración de cartillas de alfabetización con la idea novedosa de alfabetizarlo en su propia lengua pero valiéndose de los fonemas del español para pasar casi sin mayor problema al dominio de la lengua nacional.

En cuanto a la política educativa se planteó: a) Democratización y fortalecimiento de la cultura nacional en todas sus manifestaciones; b) escuela primaria gratuita, laica, científica y obligatoria. Estas políticas quedaron como una declaración porque en la práctica siguieron siendo políticas indigenistas con perspectiva modernizadora en donde se visualizaba a los indígenas como el problema del país porque eran vistos como atrasados.

Siempre en la línea de educación, recordemos que el Estado guatemalteco y las familias de poder económico de este país han manejado discursos y prácticas ambiguas. Por un lado, han obstaculizado para que esta sociedad sea una sociedad letrada, han sido excluidos la mayoría indígena y ladinos pobres porque se ha concebido que la educación formal es para criollos y ladinos como un medio para mantener su supremacía, por eso, los proyectos educativos para pueblos indígenas han sido a través de proyectos experimentales y a través de la alfabetización. Y por el otro, aceptan y promueven una educación integradora, aculturizada, en donde los indígenas dejen de ser diferentes, que aprendan el idioma oficial (el español) y los contenidos oficiales para que sean reproductores del sistema.

Sobre la época de la Revolución, Irene Piedra Santa a través de su libro *Alfabetización y poder en Guatemala* (2011) nos revela datos sobre el proyecto de alfabetización que se instituyó en la década de 1944 al 54. Se promulga la primera Ley de Alfabetización, se crea el Comité Nacional de Alfabetización. Esta iniciativa fue producto de la demanda de las fuerzas sociales que promovieron la Revolución de Octubre e influida por el contexto latinoamericano. La alfabetización es forjada como parte esencial de un proyecto político a favor de los nuevos actores emergentes de la revolución (Piedra Santa, 2011:31). La ley de Alfabetización Nacional se formuló bajo los siguientes argumentos: El sistema económico feudal seguía promoviendo analfabetos, este capital político era manipulado por los finqueros, caciques y gobiernos. El nuevo gobierno proponía destruir el problema económico y político mediante una “ciudadanía consciente”, basada en una alfabetización que se generalizara a toda la población guatemalteca (Piedra Santa, 2011:43). Es decir, la falta de instrucción sostenía el sistema y la tiranía. En ese momento se discutió si los analfabetos debían votar o no. Con gobiernos anteriores, los analfabetos, siendo la mayoría indígena, no votaban porque los gobiernos y la oligarquía siempre habían restringido la ciudadanía para justificar cómo un instrumento la explotación y marginación.

El proyecto de alfabetización tuvo obstáculos y generó contradicciones entre los sectores conservadores. Entre éstas se puede mencionar: 1) No fue apoyado por los finqueros porque

se sintieron amenazados e inseguros porque no sólo otorgaba ciudadanía a los indígenas, sino porque el mozo colono alfabetizado podía pelear por sus derechos. 2) La alfabetización como política de incorporación estimulaba a la castellanización no así la reivindicación de los idiomas mayas. 3) El proyecto nació con desnutrición económica porque el gobierno otorgó financiamiento pero no lo suficiente para alfabetizar a toda la población objetivo: “Es decir, se trataba de un presupuesto precario y completamente insuficiente que al terminar los seis años del período presidencial de Arévalo, no alcanzaba siquiera para alfabetizar a una de las regiones del país” (Piedra Santa, 2011:67). Del presupuesto ministerial en educación apenas se otorgó un 10.85% para la alfabetización y se invirtió en las personas de la capital y en algunas cabeceras departamentales, no pudo llegar a comunidades indígenas del área rural. Finalmente, se puede afirmar que el analfabetismo ha sido un problema estructural que viene de la Colonia y continúa actualmente. Hasta el momento, ningún gobierno ha priorizado dentro de su plan de gobierno erradicar este problema social.

Se puede afirmar que la Ley de Alfabetización de 1954, “fue la ley madre de las venideras” (Piedra Santa, 2011: 56) pero es preocupante reconocer que la política educativa ha sido y sigue siendo con fines de integración y de modernización. Pero esta época de oportunidades fue truncada por diversas fuerzas económicas y políticas. Alfonso Bauer Paiz afirma que cuatro fuerzas importantes se aliaron para destruir la democracia guatemalteca: “Imperialismo yanqui, camarillas castrenses, arzobispado y latifundismo. Las últimas tres constituyen la Antipatria” (Bauer Paiz, 1965:396). Las iglesias de todo los credos realizaron su misión espiritual, (y la católica intervino en la política), sin que se les obstaculizara en forma alguna (Bauer Paiz, 1965:31).⁶²

Las políticas económicas y sociales y la ideología de la Revolución de Octubre de 1944, motivaron a la sociedad guatemalteca principalmente a algunas familias indígenas a valorar la educación utilizando sus propios recursos económicos y los recursos locales. Durante esta época, se puede apreciar la fundación de obras educativas de algunos religiosos, entre ellos monseñor Mariano Rossell Arellano (la fundación de dos institutos indígenas) la orden religiosa de Maryknoll en Huehuetenango, y la participación de algunas iglesias evangélicas en Alta Verapaz. Algunos kaqchikeles y k'iche's, hijos de comerciantes y artesanos, o estudiantes apoyados por parroquias locales tuvieron acceso a la educación formal. Crearon sus propios espacios educativos y motivaron a que las familias indígenas creyeran en la educación y

⁶² La intervención de la iglesia se analizará en el siguiente capítulo.

tuvieran confianza en las escuelas privadas para dar acceso a la educación formal. Las familias indígenas empezaron a tener confianza en las personas, maestros y escuelas.

Entre los factores que sacudieron la conciencia de los y las indígenas sobre la educación fueron: 1) El trato inhumano del Estado, de las familias ricas, de los capataces ladinos en las fincas, en donde la violencia ha sido sistemática, hizo reflexionar a los indígenas y vieron que a través de la educación podían aprender a escribir y hablar el idioma español y de esta manera podían defenderse ante los abusos y atrocidades. Algunas mujeres y hombres indígenas aprendieron a ejercer el poder, a debatir, contestar y gritar las injusticias. Aprendieron a leer el idioma oficial y pudieron negarse a firmar documentos mediante los que se les obligaba a regalar sus bienes, “dejarían de ser babosos” y de esa manera ya no les engañarían. Porque los ladinos aprovechaban el monolingüismo para dominar a los indígenas. 2) La mayoría de niños y niñas no asistían a la escuela por la situación de pobreza de sus hogares pero la pobreza estaba relacionada con el trabajo que tenían los jefes de hogar, por ejemplo, las familias atadas a las fincas, la cotidianidad siempre se relacionó con trabajo, sin tiempo para la educación. Toda la familia participaba en este tipo de actividad, todos migraban hacia la costa para trabajar a las fincas de café y algodón. El trabajo hacia las fincas comprendía los meses de octubre a marzo y no compaginaba con el calendario escolar. Las niñas y los niños se quedaban sin ser evaluados, y además perdían las primeras clases al iniciar el año escolar. 3) Las opresiones hacia las mujeres indígenas ha invisibilizado la necesidad y el derecho que tienen las mujeres indígenas a un trabajo digno, y el acceso a la educación.

a. El papel de la Iglesia católica en la Revolución

Monseñor Rossell y el Instituto para mujeres indígenas

Ante la represión de Ubico, el malestar del pueblo iba en aumento hasta que fue derrocado en el año 1944. En ese mismo año se conformó la generación del 44' que aglutinaba varias líneas de pensamiento, se fundan sindicatos, partidos, cooperativas, asociaciones, periódicos. Se funda el movimiento católico Rerum novarum. Se publica el semanario *Acción Social Cristiana*, al igual que el *Verbum* se crearon para defender los derechos de la Iglesia. El tema religioso fue discutido y los católicos se hicieron escuchar. Se aprobó la Constitución de 1945 en donde se restringe el ejercicio de todas las religiones. El gobierno desconoció y negó la personería

jurídica sobre el régimen de propiedad de bienes de la Iglesia. Los templos católicos siguieron siendo propiedad del Estado, se prohíbe que las instituciones religiosas intervengan en política, y se aclara que la educación oficial será laica.

A seis meses de este nuevo gobierno, el Episcopado publica su primera carta colectiva advirtiendo por un lado sobre la amenaza comunista y por el otro, exigiendo una justicia social efectiva para no defraudar las aspiraciones del pueblo. (Dussel et al. 1985:369).

En ese mismo año se funda la Juventud Obrera Católica (JOC). En noviembre de 1946 monseñor Rossell vuelve a escribir advirtiendo la presencia del peligro comunista. El arzobispo escribe varias cartas pastorales, según Ricardo Bendaña trataba de identificar el sentido nacionalista con el católico, atrayendo la simpatía de ciertos sectores de la sociedad (Dussel et al, 1985: 370). Según Alfredo Guerra-Borges la descalificación del proceso por parte de la Iglesia Católica encabezada por el Arzobispo (Guerra Borges 2004: 70) se dio porque defendía los intereses de un sector de poder de la sociedad guatemalteca. El Arzobispo defendía la libertad religiosa y pedía a la sociedad guatemalteca, principalmente a la oligarquía del país, que pusieran en práctica la justicia social, como fundamento del bienestar social, ante las grandes desigualdades que se vivía en ese momento y de esa manera los indígenas no fueran masas dispuestas a abrazar el comunismo. Los argumentos principales de su discurso demandaban: que la Iglesia debía reconocer el problema social, porque una minoría gozaba de ventajas materiales y vida moderna mientras la otra clase, la mayoría vivía en pobreza y miseria. Y una manera de enfrentar esta desigualdad era a través de la justicia social. Más adelante monseñor agrega: “En vuestras manos, católicos, están contener el avance comunista, pero para contenerlo, no es el medio eficaz sólo atacar la ideología comunista, sino hacer justicia social por doquier”⁶³. También hizo un llamado a los patronos para motivar a la justicia social.

1950 es declarado por el gobierno el “año olímpico” y por la Iglesia fue proclamado el “año eucarístico” para justificar la lucha por la nacionalidad que se argumentaba con la siguiente frase: “Ha sonado la hora decisiva de nuestra nación: con Cristo y con Guatemala y contra Cristo y contra Guatemala” (Dussel et al. 1985: 371). En este año se realiza el Primer Congreso Eucarístico, al que se le da un carácter disimuladamente político, con un fuerte contenido anticomunista (Diócesis del Quiché 1994:33). A la ciudad llegan muchas delegaciones indígenas exponiendo sus estandartes de la Acción Católica. En este evento se manifestó la fuerza de la

⁶³ Carta Pastoral del Excelentísimo y Reverendísimo Señor Don Mariano Rossell Arellano, arzobispo de Guatemala, sobre la Justicia Social Fundamento del Bienestar Social, ante el tiempo de adviento en el Año del Señor de Mil Novecientos Cuarenta y Ocho.

Iglesia católica, como fuerza política. En este mismo año, se crean las nuevas diócesis de San Marcos, Sololá, Jalapa y Zacapa y la administración apostólica del Petén (Dussel et al. 1985: 371).

En 1951 llega a la presidencia el coronel Jacobo Arbenz Guzmán, fue el segundo presidente electo democráticamente. Este gobierno se interesó en los problemas nacionales y planteó políticas estructurales.

Como ya se dijo en un apartado anterior, el Decreto 900, ley de reforma agraria, toca el problema principal, la tenencia de la tierra en donde se perseguía una justa distribución de los recursos nacionales. Esta política revolucionaria fue inaceptable especialmente para los terratenientes. El decreto tocaba los intereses del poder económico del país. Para contrarrestar esta política, los anticomunistas trabajaron las mentes y corazones de los más pobres, ellos manejaron la idea de que “comunistas les iban a quitar sus santos, sus hijos y sus tierras” (Dussel et al. 1985: 373).

El movimiento anticomunista abanderado por la Iglesia católica tuvo su punto culminante con la peregrinación del Cristo Negro de Esquipulas, a quien el arzobispo metropolitano Mariano Rossell nombra capitán del ejército libertador (Diócesis del Quiché 1994:33). Con este acontecimiento, la Iglesia declara la lucha contra el comunismo. Pero la confrontación no sólo venía del Clero sino también de los terratenientes, algunos empresarios, algunos profesionales que reaccionaban contras las organizaciones populares y la presencia de los comunistas en el gobierno. Y en abril de 1954 monseñor Mariano Rossell firma la carta pastoral sobre los avances del comunismo en Guatemala (Dussel et al, 1985:373).

La Iglesia católica se vio motivada a desarrollar un sistema educativo para la población indígena a raíz del cambio político ocurrido con la Revolución de Octubre. A partir de 1952 se fundan varios colegios católicos entre estos: El colegio Encarnación Rosal en Quetzaltenango administrado por Bethlemitas. En la capital se fundan los Colegios del Liceo Javier administrado por Jesuitas, Monte María dirigido por monjas Maryknoll y María Auxiliadora. Algunas religiosas de hacen cargo del hospital nacional de Mazatenango y del hospital Infantil de Puerto Barrios. Ingresan al país los misioneros del Sagrado Corazón y se ubican en el departamento de Quiché.

Durante esta década de la Revolución, Monseñor fundó dos escuelas para indígenas en la ciudad capital, siendo el primero, el Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro y el segundo, el Instituto para Varones Santiago. Ambos institutos tuvieron como objetivo la

formación de maestros con conocimientos prácticos para que regresaran a sus comunidades a difundir lo aprendido. ¿Por qué niños indígenas? Por un lado, “le preocupaba que fuesen susceptibles de ser *manipulados* por el comunismo debido a las condiciones de miseria e ignorancia de la mayoría de la población indígena, que la hacían vulnerable a la manipulación política” (Taracena Arriola 2004:217); por el otro, respondía a una de las estrategias de los primeros misioneros, que era civilizar en cristiandad a los niños. En tiempo de la Colonia esto ocurrió.

“para esto hermanos muy amados, es necesario cuanto a lo primero que vosotros nos deis y pongáis en nuestras manos a vuestros hijos pequeños, que conviene sean primero enseñados: así porque ellos están desembarazados y vosotros muy ocupados en el gobierno de nuestros vasallos y en cumplir con nuestros hermanos españoles como también porque vuestros hijos, como niños y tiernos en la edad, comprenderán con más facilidad la doctrina que les enseñaremos. Y después ellos a veces nos ayudarán enseñándoos a vosotros y a los demás adultos lo que hubiera aprendido” (Mendieta: 1971:214 en Kobayashi 2007:164).

Monseñor Rossell marcó sus pasos contra el comunismo pero también le preocupaba las injusticias contra las y los mayas y por estas razones decidió fundar dos institutos indígenas. Dar educación a indígenas era y es una obligación del Estado, pero durante décadas no creaba las oportunidades para acceder a ese tipo de educación porque otros factores impedían el acceso, tales como: la pobreza, la lejanía de los centros educativos, hablar el idioma oficial, y soportar el mal trato por los docentes. La oportunidad que generaba la Iglesia fue aprovechada por varias familias indígenas y aceptaron este reto, dar educación a las mujeres. Se puede afirmar que familias indígenas e Iglesia creyeron en la “superación” de las mujeres mayas.

b. Las mujeres indígenas y la Revolución

Como se anotó anteriormente, durante la década de la Revolución se realizaron algunas reformas. Como bien afirma Ana Silvia Monzón, a partir de la Revolución del 44 se construyeron bases jurídicas, políticas y administrativas que apuntaban a cambios profundos. Entre los cambios jurídicos y sociales estuvo la creación del Instituto Guatemalteco de Seguridad Social (IGSS) la promulgación del Código de Trabajo que contempló la regulación

de la jornada laboral, la creación de comedores y guarderías infantiles (Monzón 2000:36). María Vilanova, esposa de Jacobo Arbenz, relata lo siguiente:

“Aquel experimento amenazaba la hegemonía terrateniente y fue muy bien percibido en sus efectos: de haber proseguido el país se encaminaba hacia una reforma estructural. Hasta que el golpe detuvo tan significativo proceso parecía un sueño hecho realidad: sin embargo, es ‘que cuando se quiere levantar a los pobres eso es comunismo... tristemente’ recordaba María. Acerca de ello interesa recordar sus últimas palabras al respecto, ‘Jacobó y yo vimos el comunismo como una cosa más, parecía el avance, el crecimiento de la humanidad y de los pobres’ pero eso de que éramos comunistas ‘me daba risa’”.⁶⁴

Lamentablemente esta reforma no pudo materializarse, otras se hicieron sentir particularmente en la ciudad. Las campesinas indígenas y ladinas pobres, a pesar de la Reforma Agraria, no figuraron visiblemente en los comités agrarios. Las indígenas en las fincas y en casas particulares no conquistaron la jornada de ocho horas y las demás prestaciones laborales no fueron cumplidas ni controladas. Comparto con Lorena Carrillo cuando señala "que la revolución no transformó por sí sola a todas las mujeres" porque los diez años de la revolución no fueron suficientes para hacer transformaciones estructurales y menos aún ideológicas. Durante la Revolución del 44, en el Código de Trabajo se establecieron algunas normas de protección hacia las trabajadoras domésticas, pero éstas no fueron cumplidas y controladas. Las relaciones de latifundio y minifundio continuaron definiendo la vida de las mujeres indígenas tanto en las fincas como en sus comunidades. Un sector mayoritario de mujeres aprendieron a migrar hacia la costa y quedarse por cierto tiempo en su lugar de origen. Quienes no estaban atadas al régimen de servidumbre cumplían con tareas importantes, siendo estas las tareas domésticas, el cuidado de los hijos, el tejido, el trabajo en la agricultura de consumo interno, es decir, con múltiples actividades económicas para poder sobrevivir.

La Reforma Agraria no impactó la realidad de las mujeres rurales porque no hubo estrategias para su incorporación. Muchas mujeres indígenas, al lado de sus familias, continuaron vendiendo su fuerza de trabajo en las fincas, sin obtener un salario digno, y en las planillas estaban ausentes, de tal manera que, no quedaban registradas como trabajadoras. El pago del trabajo agrícola en el área rural, en la década de los 50', para los hombres era Q0.25,

⁶⁴ Extracto de una entrevista que realizó Roberto García Ferreira a María Vilanova de Arbenz, titulado «¿Por qué un pobre no puede abandonar su situación y ver la bondad y la belleza?» El Faro, El Salvador, 22 de julio de 2009.

en 1960 fue de Q0.35 y en la década de los 70', Q0.40 diarios. La subvaloración del trabajo de las mujeres en general ha sido un problema histórico y patriarcal pero particularmente el trabajo forzoso en las fincas ha afectado a generaciones de mujeres y sus familias.

Durante décadas, el trabajo de las mujeres e hijos de mozos colonos⁶⁵, voluntarios y rancheros no ha sido reconocido ni remunerado justamente y en la época de la revolución no fueron beneficiadas y beneficiados por el Instituto Guatemalteco del Seguro Social. La migración hacia las fincas nunca ha generado bienestar a las mujeres indígenas, la historia ha sido de explotación y de enfermedades. Este tipo de trabajo no las ha beneficiado, ni a sus familias y menos aun a sus comunidades. Lo que no hay que olvidar es que sobre estos brazos femeninos se ha generado riqueza para las familias cafetaleras y algodonerías de este país.

Es importante señalar que en los postulados de la Revolución del 20 de Octubre de 1944 las mujeres obtuvieron sus derechos como ciudadanas, al ser incorporadas en el Decálogo Revolucionario se concedió la ciudadanía y se reconoció el derecho al voto, aunque limitado, a las mujeres que supieran leer y escribir (Borrayo 2007:126). Fue así como “En la campaña electoral de 1945 como en la de 1950, muchas mujeres: maestras, esposas de activistas, sindicalistas, desplegaron un gran trabajo organizativo "por la revolución", aunque en posiciones subalternas” (Monzón 2000:46). En esta década, las votantes fueron mujeres letradas, es decir, mujeres criollas, ladinas, de la ciudad particularmente. Las mujeres indígenas no ejercieron su derecho al voto porque eran analfabetas. En los años de la revolución algunos indígenas tuvieron acceso a la educación. Edgar Esquit en su libro *La Superación del Indígena* (2010) señala que en Comalapa en 1944 Eliser Schelencker, de origen alemán, fundó un colegio mixto, al que asistían niños indígenas y ladinos. El autor afirma también que varios de los alumnos egresados de este colegio salieron del pueblo para seguir sus estudios en escuelas secundarias.

4. La contrarrevolución

Con la caída del gobierno del coronel Árbenz (1954), la integración del indígena fue prioridad. Y en este contexto contrarrevolucionario, se fundaron varias instituciones. Fue

⁶⁵ Mozos colonos es un tipo de servidumbre que ha sido impuesto por los latifundistas. El finquero presta un pedazo de tierra a cambio de la mano obra casi regalada.

creada la Dirección de Desarrollo Educativo Rural en 1955. Aquí se formaron los primeros promotores del Proyecto de Educación Bilingüe. Se fundó el Seminario de Integración Social Guatemalteca (SISG). Y con el objetivo de modernizar lo rural, se dio énfasis a la alfabetización y a la formación de maestros rurales pero estos programas no tuvieron impacto porque la misma Constitución de la República de 1956 no era consecuente con esa línea de acción porque se volvió a delegar la tarea de la educación rural en los finqueros y empresarios (Taracena 2004:222).

a. La Iglesia y la contrarrevolución

En 1954 se conoció la noticia que Castillo Armas había triunfado, apoyado por el gobierno de los Estados Unidos y se “inició una campaña para extirpar todo vestigio de comunismo” (Melville 1975:25). En julio de 1954, monseñor Rossell elabora una oración fúnebre por todas las almas víctimas del terror anticomunista y los declara “LOS HÉROES DE LA LIBERACIÓN DE GUATEMALA”⁶⁶. Afirma en otro párrafo que no fueron sólo los comunistas los principales causantes de la tragedia, “sino de aquellos que prepararon el terreno del comunismo...vuestras víctimas, amados hijos, no son víctimas tan sólo del Comunismo, sino de esa sistemática negación de Dios que ha imperado en la vida pública de Guatemala desde hace ya más de ochenta años” (*Ibid.*).

El nuevo gobierno anticomunista le rinde homenaje y lo considera un héroe nacional a monseñor Rossell (Dussel et al. 1985: 373).

En 1956, previo a celebrarse el primer Congreso Eucarístico Centroamericano, monseñor Rossell en una carta pastoral⁶⁷ mostró su interés en Centroamérica, exhortaba a la unidad y daba la bienvenida para celebrar la “Hora Eucarística de Centroamérica” que estaba programada para el año 1957. En esta misma carta pastoral, es posible conocer su visión europeizante de la historia de Centroamérica con el objetivo de afirmar la benevolencia de la Iglesia en estas tierras, textualmente dijo:

⁶⁶ Mariano Rossell Arellano, Oración Fúnebre, Guatemala de la Asunción 7 de Julio de 1954. Tip. Sánchez & de Guise. Guatemala.

⁶⁷ Primera Carta Pastoral “dirigida a los sacerdotes y fieles de la nueva prelatura Nullius de Nuestro Santísimo Señor Jesucristo de Esquipulas, por el excelentísimo y reverendísimo Monseñor Mariano Rossell Arellano XV Arzobispo de Guatemala y primer Prelado Nullius. De nuestro Santísimo Señor Jesucristo de Esquipulas en el día de la erección canónica y su toma de posesión de la dicha prelatura” Esquipulas, 15 de enero de 1957.

“Centroamérica ha experimentado en su historia la mano paternal y amorosa de Dios Nuestro Señor, y década a década, año con año, día con día, ha sentido su Providencia a todas horas; en las horas de amargura y en las de regocijo. Cuando estos pueblos del Istmo vivían como enemigos que se destruían en crueles guerras, que sacrificaban a sus ídolos el corazón y la sangre de sus rivales y hasta de sus propios connacionales, vino la Buena Nueva, que, por primera vez, dijo a los centroamericanos regados en tribus, cultas unas, otras feroces, ordas crueles: todos vosotros sois hermanos en Cristo; Quichés, cakchiqueles, Niquiranos, Talamancas, Boruscas, Pipiles, Caribes, etc., sois hijos de Dios, y una es vuestra patria, uno vuestro destino, unos mismos los medios de conseguirlo, uno mismo es vuestro Padre: Dios, y vosotros sois hermanos.

El primer pregón de unidad fue el pregón de la Fe, y aquel año en que por las selvas centroamericanas y por las ciudades-fortaleza de las grandes culturas indígenas, se oyó el pregón cristiano de hermandad, quedó sentada la primera piedra de la futura unidad centroamericana”⁶⁸.

Su solicitud en esta carta era “*hacerse hermanos de los indios*” y pedía recordar las buenas obras de Fray Bartolomé de las Casas porque a la manera en que pacificó a los indios para que fueran hermanos de los conquistadores fue a través de la fe de Cristo. Y en otra carta, señalaba el papel salvador de la Iglesia de la siguiente manera:

“... ¿Quién nos enseñó a leer en Centroamérica? Fueron los clérigos y frailes los primeros preceptores, y con ello se puso la base cultural de los pueblos centroamericanos. ¿Quién abrió las primeras escuelas, las primeras universidades, los primeros centros de beneficencia asistencial, como hoy se dice?. La Iglesia, sus Curas Párrocos, sus clérigos, sus frailes y religiosos, toda una, fueron sembrando en estas tierras la simiente del bienestar centroamericano”⁶⁹.

Durante el gobierno de Castillo Armas, el 28 de abril de 1955, el Ministerio de Educación, acuerda aprobar la creación del colegio privado Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro para la enseñanza primaria, propiedad del Señor arzobispo de Guatemala”⁷⁰ con la participación de 45 niñas indígenas provenientes de varias comunidades lingüísticas. La

⁶⁸ Carta Pastoral, 31 de diciembre. Guatemala, 1956.

⁶⁹ Carta Pastoral, Guatemala, 1957.

⁷⁰ Proyecto Educativo Institucional Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro (Documento Base) Octubre 2006, p. 1

mayoría de estudiantes pertenecían a familias indígenas de escasos recursos económicos que fueron invitadas por un sacerdote o alcalde de la comunidad.

Como líder nacionalista recibió reconocimiento. El gobierno de Castillo Armas le confiere la Orden de la Liberación:

“...la nación tiene contraída una deuda de gratitud con el Excelentísimo y Reverendísimo Arzobispo de Guatemala, Monseñor Mariano Rossell y Arellano, por el fortalecimiento espiritual que supo impartir en horas de angustia y de zozobra, con su firme y decidida actitud ante el empeño comunista de envenenar las almas de los guatemaltecos. Las primeras acciones de esa fuerza espiritual las libró el Excelentísimo prelado con la divulgación de sus pastorales pletóricas de fe y de fuerza convincente para que en el seno de los hogares guatemaltecos hubiera una luz en las tinieblas y confianza en el destino inmarcesible de la patria”.⁷¹

En 1959, monseñor Rossell en su comunidad natal y con el apoyo de los anticomunistas fue declarado “Hijo predilecto de Esquipulas”⁷², también fue homenajeado en su casa con una plaqueta que reza así:

PEREGRINOS
DETENED VUESTRO PASO UN MOMENTO
EN ESTA HUMILDE CASA
NACIO
EL DIA 18 DE JULIO DE 1894
EL EXCELENTISIMO Y REVERENDESIMO
MONSEÑOR
MARIANO ROSSEL Y ARELLANO;
PRECLARO SACERDOTE DE LA IGLESIA CATOLICA
XV ARZOBISPO DE GUATEMALA,
PRIMER PRELADO NULLIUS
DE NUESTRO SANTISIMO SEÑOR JESUCRISTO DE ESQUIPULAS,
FORJADOR DE NUEVOS SACERDOTES,
DECIDIDO PORTECTOR DE NUESTROS INDIGENAS
ESFORZADO EDUCADOR DE LA JUVENTUD
VERDADERO PATRIOTA

⁷¹ Decreto Presidencial número 337, en la Recopilación de las Leyes de Guatemala (Guatemala. Tipografía Nacional, tomo LXXIV), p. 133 en Anales de la Academia de Geografía e Historia de Guatemala.

⁷² Los huelgueros del NoNosTientes (grupo de la Universidad de San Carlos de Guatemala) lo apodaron “sor pijje” por su apoyo al golpe de Estado y la contrarrevolución de Castillo Armas.

Y
ABANDERADO PALADIN DEL ANTICOMUNISMO
ESQUIPULAS, 15 DE ENERO DE 1959⁷³

No sólo fue reconocido a nivel nacional sino también a nivel internacional. En los Estados Unidos también recibió reconocimientos: “el cardenal Spellman lo había invitado a Nueva York para conferirle el título de Doctor Honoris Causa en Derecho, de la Universidad de Fordham” (Melville, 1975:25).

Para Alfonso Bauer Paiz, Mariano Rossell Arellano fue el “vocero espiritual de los explotadores del pueblo: terratenientes feudales y estirpes aristocráticas; predicador contumaz de la violencia, el odio y el fanatismo” (Bauer Paiz, 1956:396). Varias ex alumnas manifiestan que “fue como un padre”, siempre estaba preocupado por la comida y de la educación de las internas y mostraba su cariño. Jamás escucharon una palabra racista de él. Esta contradicción muestra el papel que juega el paternalismo en silenciar la explotación o normalizar las relaciones jerárquicas y de esta manera quienes reciben la protección evitan la crítica.

Con el gobierno liberacionista ingresaron varios misioneros. Aunque los Maryknoll se establecieron en Guatemala por primera vez en 1943, su trabajo se intensificó durante esta época en Huehuetenango⁷⁴. En 1956, la Iglesia católica adquirió su personería jurídica. En estos años los sacerdotes se concentraban en las áreas urbanas. Las zonas rurales, especialmente las comunidades indígenas eran consideradas regiones de misión que eran atendidas por pocos sacerdotes en su mayoría extranjeros y equipos misioneros.

Se abrió la puerta grande para que el clero extranjero pudiera entrar al país y que posteriormente iniciaría una movilización apostólica que habría de marcar cambios de importancia en las estructuras medievales de la Iglesia católica (Diócesis del Quiché 1994:37). De 1955 a 1965 se crean muchas fundaciones: “nuevas comunidades, colegios, dispensarios, cooperativas, seminarios, emisoras, colegios” (Dussel et al. 1985: 373). La cristianización de las comunidades por parte de la Iglesia se intensifica y se dirige claramente a la erradicación del sistema religioso, político y cultural del *poom* (espiritualidad maya) y a la transformación de todo aquel que se sospechaba de *ajpoom* (los guías espirituales). En otras palabras y según las historias de los mismos mames, la Iglesia católica llega con el proyecto de destruir total o parcialmente la

⁷³ Anales de la Academia de Geografía e Historia de Guatemala, 1997: 271.

⁷⁴ En Jacaltenango las Hnas. Maryknoll fundaron un hospital y el programa de Promotores de Salud. Realizaron durante décadas un trabajo importante en salud en varios municipios de Huehuetenango.

religiosidad Mam. (Ajb'ee Jiménez 2008:159)⁷⁵. Los misioneros extranjeros y ladinos de Guatemala, algunos tenían el interés en conocer un lugar exótico, algunos se sumergieron en un “mundo indio, un mundo descalzo donde el español era casi una lengua extranjera” (Melville 1975:53). La mayoría llega a las comunidades a “abolir las viejas costumbres”, que en muchas comunidades tenían toda una fuerza porque se valoraba la espiritualidad ancestral. La imposición se ha hecho a partir del destierro de los *ajq'ij* de las iglesias, ellos impusieron su autoridad argumentando que eran los representantes designados por la Iglesia católica. Ellos retiraron los nawales para colocar sus santos católicos. Asumieron una actitud sacrílega contra las creencias y cosmovisiones mayas. Algunos curas se apoderaron de las cajas reales, como ocurrió en San Miguel Acatán. La Iglesia utilizó un argumento de recuperar los documentos, las cosas sagradas. “Allí estaba yo en Guatemala tratando de imponer ideas y prácticas, no sólo de la Iglesia, sino de Norteamérica, que yo consideraba superior, a su pueblo cuyos valores básicos, modo de vida y puntos de vista no había llegado a comprender en toda su profundidad” (Melville 1975: 68).

b. Historia de las mujeres indígenas y la contrarrevolución

Es importante tomar en cuenta que las mujeres mayas que participaron en este estudio no sólo tocaron y trastocaron su pasado, están vivas y han levantado su memoria de opresión y de lucha para que las demás generaciones sepan de sus historias en un internado católico.

A mediados de los 50', varias niñas, hijas de maestros, hijas de comerciantes y de familias pobres que valoraban la educación tuvieron acceso a la escuela primaria a nivel local y una mujer indígena (hija de un maestro indígena) salió a estudiar a la escuela Pedro Molina, ubicado en Chimaltenango. En esa época, usar falda y blusa al estilo de las mujeres ladinas era signo de la superación del indígena o su deseo de diferenciación (Esquit 2010:234). El racismo institucional reproducido en las escuelas públicas, el racismo cotidiano y la pobreza fueron factores cruciales que intervinieron en la construcción de la identidad de las mujeres mayas y su acceso a la educación en ésta época.

⁷⁵ Ver estudio de Ajb'ee O. Jiménez Sánchez Tb'ee Qanq'ib'il: Qkojb'il Qaq'unb'een b'ix Qxe'chil. Los caminos de la resistencia: Comunidad, política e historia maya en Guatemala. Tesis Doctoral en Antropología. Universidad de Texas en Austin.

Se puede ver que varias mujeres indígenas que estudiaron en esta época no soportaron el peso del racismo y se vieron obligadas a cambiar el traje indígena por el vestido. Estoy de acuerdo con Edgar Esquit cuando afirma que el ocultamiento al que se sometieron muchos de aquellos estudiantes y profesionales indígenas surgió por el racismo burdo que sufrieron en esa época. Es decir, los cambios que ellos buscaron, querer “blanquearse”, es resultado de las experiencias de humillación y vergüenza que cotidianamente tenían que enfrentar. A pesar de que la ladinización era un discurso constante, muchas indígenas no se blanquearon completamente, es posible que hayan adquirido “buenos modales”, se hayan puesto el vestido de ladina, pero esta generación no dejó de hablar su idioma maya.

A mediados de la década de los 50' era más fácil “blanquearse” en las escuelas públicas que en las privadas, un ejemplo concreto era al ingresar al Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro⁷⁶ en donde se respetó el traje indígena y el idioma, pero a cambio tenían que adoptar otras maneras civilizatorias para poder vivir en la ciudad como ocurrió con las primeras niñas internas⁷⁷. El proceso de ladinización o modernización del indígena se insistía tanto en las escuelas públicas como privadas, y se ponía en juego varios signos y símbolos identitarios, por ejemplo, en las escuelas públicas asistían más mujeres ladinas y para no ver “lunares” en el desfile del 15 de septiembre, para conmemorar la “independencia”, las obligaban a uniformarse, mientras en el privado cotidianamente se vestían con el traje indígena y en los desfiles lucían estos trajes.

El etnocidio se practicó tanto en las escuelas públicas como en las privadas. Si bien es cierto que muchas veces el espacio familiar era el espacio de reafirmación identitaria en donde se hablaba el idioma indígena, se practicaba la cosmovisión indígena, había también muchos hogares en donde la ideología del “blanqueamiento” era compartida por padres y madres mayas que veían en la negación del idioma y el abandono del traje una estrategia para proteger a sus hijas del racismo. El acceso a la educación ha sido un proceso de lucha especialmente para las mujeres mayas⁷⁸.

⁷⁶ A partir de 1954, Tz'ib'ch'umil, Zoila Otzoy y Julieta Curruchiche originarias de San Juan Comalapa ingresaron al Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro.

⁷⁷ Es importante aclarar que la primera niña que llegó al Instituto, la número uno, fue transformada. Le cortaron el pelo, se vistió con traje ladina y aprendió a comer comida ladina de la ciudad.

⁷⁸ Sobre educación de indígenas ver estudios de: Richard Adams y Santiago Bastos (2005), Greg Grandin (2007), Edgar Esquit (2010) los que muestran cómo los indígenas ingresaron a escuelas a finales del siglo XIX. Indígenas de San Juan Comalapa y Quezaltenango tuvieron acceso a la educación en la década de los 20. En Patzicía a partir de 1935. En Todos Santos en 1936. En Chupol hasta finales de la década de los 60' (Adams y Bastos 2005:184) En otros lugares más lejanos fue hasta la década de los 80.

En la década de los 50's habían dos discursos contrapuestos; por un lado, algunas familias indígenas afirmaban que lo importante era que las niñas aprendieran a leer y escribir, mientras el otro grupo pensaba que era una oportunidad y había que aprovecharla, sin conformarse con el nivel primario de educación, sino el sueño más grande era que su hija se graduara como maestra y que tuviera un título. En esta época, obtener el título de maestra significaba lograr el peldaño más alto en educación y significaba al mismo tiempo, estar en igualdad de condiciones con la maestra o maestro ladino.

A pesar del pensamiento patriarcal de las familias indígenas, en donde el rol genérico se valoraba a través de las actividades domésticas, el tejido y la agricultura, estas familias transgresoras de los roles femeninos, vieron que era importante la superación de las mujeres indígenas, aprovecharon la oportunidad y tomaron la responsabilidad de dar educación a sus hijas para que aprendieran a desenvolverse en el campo del estudio y a defenderse de las y los ladinos. En la década de los 50's la violencia racial era fuerte. Tz'ib'ch'umil recuerda cómo se expresaba el racismo: “porque (los ladinos) nos consideraban así irracionales, que aquí *ixto*⁷⁹ por aquí, ixto por allá” aquí fue donde la gente de Comalapa y de otros pueblos se dieron cuenta que podían ser maestras, que podían ser más” (Comalapa, 2009). Algunos padres de familia motivaron a sus hijas con estas palabras: “traten de estudiar, no quiero que sean sirvientes de los ladinos, ni de los ricos de este país”. La superación de las mujeres mayas ha contribuido a enfrentar la servidumbre en la ciudad y ha motivado para que las siguientes generaciones familiares y comunitarias, no migren a las fincas. Otras familias indígenas, con pensamiento patriarcal radical, que niegan la superación de las mujeres, continúan afirmando que las mujeres mayas “no sirven para estudiar o no tienen cabeza para estudiar”.

⁷⁹ *Ishto* es un vocablo inventado y utilizado por las y los ladinos. Yo prefiero escribirlo como *ixto*, porque retoma el sonido de la *x* desde el idioma maya. Tiene varias connotaciones. El primero, es un vocablo racista y peyorativo cuando se refieren a los indígenas y es sinónimo de indio. El segundo, cuando dicen *ixtía* es sinónimo de “indita” incluso la usan entre ellos mismos para significar “bonita”, como cuando dicen: ¡Que *ixtía* tan linda!, refiriéndose sobre todo a una niña o ladina disfrazada. Cuando se refieren a ellos mismos no es peyorativo. Tercero, también lo utilizan cuando se refieren a las niñas o niños. Es común escuchar las siguientes frases: ¡ay es que parecen unos *ixtos*! ¡es que son unos *ixtos*! Cuarto, entre racismo y folclor es común esta frase: ¡tan linda la *ixta*! Como los términos racistas tienen su historia, existe una lista y se han colado en el pobrísimo vocabulario de la clase alta y media ladina: Indio, indio lamido, igualado ya lo usaban en el siglo XIX. Para insultar al indígena, las y los ladinos usan: ¡Parecés indio! ¡No seas indio! ¡Ixtos más necio! ¡Ah vos, pero si ese es puro *jaxto*!

c. Proceso de incorporación de mujeres indígenas al internado

En 1952, la Iglesia católica, a petición de monseñor Rossell anunció y promocionó a través de las parroquias locales la educación de niñas indígenas en la ciudad capital. Dos ex alumnas relatan sobre el proceso de “reclutamiento”:

“En cada pueblo hicieron llegar la voz a través de la municipalidad, del alcalde, párroco o algún principal del pueblo, para buscar dos niñas, dos nada más, para que fuera, como quien dice hijas normales, hijas legales de matrimonios cristianos, que hablaran la lengua materna, que vistieran el vestuario original. El caso mío fue el sacerdote, porque mi papá pertenecía a la cofradía, mi papá fue cofrade, fue un personaje bastante importante en el pueblo en su tiempo también, y sin entender mayor cosa, no sé como paré en el Socorro (Guatemala, 2009).

“Yo cabal vine a los cinco años, entonces yo no sabía a qué venía, porque mi papa me dice: hija te vas a ir, te vas a ir a ser monja, y ¿qué es eso de monja?, yo no entendía, yo no sabía. Don Felix Ajxup, que estaba muy involucrado en la iglesia, entonces él habló a mi papa. De plano que en la Iglesia le dijeron, saber dónde habrá escuchado pero a mi papa le llegó ese mensaje, entonces él dijo, te vamos ir a dejar. Y desde entonces ahí me separaron de mi mama” (Guatemala, 2009).

A los padres de familia les anunciaron que la Iglesia, que Monseñor, les garantizaban que sus hijas iban a ser protegidas. Después de varias entrevistas fueron seleccionadas siete niñas indígenas que pertenecían a comunidades lingüísticas k'iche' y kaqchikel. La primera niña indígena seleccionada que ingresó al Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro en 1952 fue Kaja Paluna originaria de Momostenango. Dos años después llegaron (1954) Tz'ib'ch'umil, Zoila Otzoy y Julieta Curruchiche de San Juan Comalapa; Albertina López, de Patzún, Emiliana Tubac de San Martín Jilotepeque. Se puede afirmar que la creación del internado se inició con la participación de niñas kaqchikeles y una k'iche'. Es importante señalar que las niñas no pertenecían a familias que vendían su fuerza laboral en las fincas, eran de familias de comerciantes, y otras, dependían de la agricultura y del tejido. Por eso, las actividades que realizaban las niñas se relacionaban con esos ámbitos económicos, como hacer bolas de hilo, hacer mandados, cuidar hermanitos, y muy pocas habían ingresado a las escuelas locales. Lo que guardan en su memoria es que antes de ir a la escuela tenían que realizar ciertas tareas,

'Tzorya' confirma esta situación, ella dice: "Además tienen que trabajar antes de irse, nos decía. Entonces casi no teníamos tiempo para estudiar".

Durante el primer año en el internado, las niñas no recibieron clases. Tz'ib'ch'umil recuerda que durante este año no recibieron clases, según su interpretación fue "su estancia en el Instituto era solamente para adaptarnos a nueva cultura, a nuevas costumbres, tan diferente a la de un pueblo tan atrasado en ese entonces" Ingresaron al instituto descalzas y sin saber el idioma español.

Tz'ib'ch'umil⁸⁰ nos relata cómo fue motivada para estudiar en el Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro:

"...recuerdo haberme ofrecido voluntariamente asistir a la escuela ya que en ese tiempo todos los niños y niñas se escondían para no ser llevados a la escuela. También me interesé en aprender las oraciones básicas de nuestra religión católica, bueno de niña cometía muchas travesuras y era envidiada por mis hermanas por ser la preferida de mi mama. Más o menos a finales del año 1953, Dios me hizo una llamada eligiéndome entre muchísimas niñas para sacarme de la ignorancia en la que me encontraba en ese entonces, a través de un seminarista quien visitó a mi mama y decirle que el año entrante el Arzobispo de Guatemala, Monseñor Mariano Rossell abriría un Instituto para niñas indígenas y así fue como en enero del año 54 ingresé a un internado" (San Juan Comalapa, 2009).

La reproducción de la ideología de Monseñor se puede mostrar a través del discurso de las pioneras de este proyecto civilizatorio en donde afirman su proceso de incorporación para ser mujer civilizada. Tz'ib'ch'umil expresa a través de su discurso la manera en que se incorporó a este nuevo modelo de ser mujer indígena:

"Formar maestras ya que es una profesión sagrada, del magisterio sacerdotal y de esta manera ayudar a los niños y niñas del interior de la república, sacándolos de la ignorancia, en todo sentido, iniciar el proceso de formación con niñas de corta edad, para facilitar y ser moldeadas integralmente y constituir así buenos cimientos, para luego egresar con jóvenes maestras con una vida nueva para que empiecen con ritmo

⁸⁰ De acuerdo a su número de identificación, en el internado fue la cuatro. A nivel familiar, Tz'ib'ch'umil perteneció a una familia extensa, ella era la *Cb'ip*, es decir era la última de 14 hijos. Quedó huérfana de padre a temprana edad. En el internado jamás fue visitada porque la situación de pobreza en que vivía su familia les impedía viajar, no podía cubrir los gastos de pasaje para viajar a la capital.

seguro, y continuo, para luego divulgar las enseñanzas recibidas en dicho centro educativo, de generación en generación” (San Juan Comalapa, 2009).

Ellas fueron formadas bajo una ideología tutelar y proteccionista en donde les hicieron saber que serían las salvadoras de la ignorancia y del atraso. En otro apartado agrega: “...nos decían que teníamos que demostrar que éramos indígenas pero con modales. Nos decían que no teníamos que casarnos con un campesino, porque no querían que nosotras cargáramos leña”.

Cuando ingresaron al internado las niñas estuvieron encerradas, el ambiente era completamente distinto a su hogar, sin árboles y sin plantas. La tristeza las invadió durante varios meses y aprendieron a crecer sin el cariño de sus padres; lloraron por varios meses. Tz’ib’ch’umil relata esta experiencia: “recuerdo que el edificio tenían gradas y allí en cada grada nos poníamos a llorar, entonces llegaba Tay Coyoy⁸¹ a tocar el piano, nosotras nos poníamos a bailar, nos gustaba bailar.”

Las internas aprendieron a comunicarse entre ellas y con sus maestras ladinas con quienes tuvieron una relación afectiva positiva. Mayuk recuerda lo siguiente:

“... nosotras como instituto indígena no tuvimos mucha relación con gente no indígena, excepto nuestras maestras que no eran mayas, por ese lado yo no tuve problemas, en el sentido de relación afectiva de ser yo. Quise mucho a mis maestras, la relación era tan bonita, era como una hermana mayor porque también la misma disciplina del colegio nos ayudó a mantener una relación de familia, porque el hecho de que no estaban nuestros papás y nuestras mamás, o nuestros hermanos mayores...” (Guatemala, 2010).

Este espacio religioso, fundado por monseñor Rossell y posteriormente administrado por la congregación Bethlemita se planteaba el reto de llevar el “progreso y la civilización” a las comunidades indígenas educando a mujeres indígenas de escasos recursos; como parte de esta educación “integral” se impusieron diversas metodologías educativas para las internas, entre estas encontramos: normas y reglas de urbanidad, normas y valores cristianos, un modelo de alimentación pobre que no se ajustaba a las formas culturales de las internas ni respondía a la dieta balanceada según los cánones del modelo occidental. Finalmente, es importante señalar

⁸¹ Su nombre completo es Alfredo Tay Coyoy, indígena k’iche’, originario de Quetzaltenango. Estudió en el colegio San Sebastián fundado también por monseñor Rossell. Él, al igual que otros indígenas tuvo acceso a la educación en ese centro educativo con el apoyo de Monseñor. Fue Ministro de Educación en el gobierno de Ramiro de León Carpio (1993-1996).

que el instituto-internado se fue gestando durante el gobierno de Arbenz (1953) y su fundación formal fue en el contexto anticomunista. Desde entonces el anticomunismo se incorporó en la pedagogía de las y los docentes y en la disciplina de las subalternas. La formación educativa de las internas del Socorro fue planificada bajo las siguientes líneas ideológicas: 1) Reproducir el anticomunismo, despreciando y desvalorando todo aquello que suena a comunismo, 2) Transmitir una educación colonizada que persiga domesticar bajo procesos de civilización y progreso a pueblos indígenas. 3) Ser y socializar una educación cristiana que consiste en seguir el modelo de un Cristo blanco, anticomunista y servil. 4) Reproducir el régimen de servidumbre que consiste en reproducir la ideología de un Estado conservador, racista y patriarcal con el objetivo de crear un modelo de mujer indígena, civilizada, anticomunista, cristiana, colonizada y servil al Estado. A pesar de este modelo impuesto hacia las internas se puede afirmar que hubo expresiones de resistencia de forma individual y colectiva. A pesar de este proceso de formación moderna a mujeres indígenas no pudieron quitar las “impurezas y manchas de la cultura maya”, ellas han aprendido a salir del silencio y de las imágenes homogéneas y folcloristas que le han dado continuidad a la subalternidad y cuando dejan de ser víctimas han tenido la capacidad de gritar, cuestionar, rebelarse, resistir y escribir su propia historia.

Varios grupos de estudiantes cuestionaron algunas actitudes autoritarias y hostiles de las monjas; en la presentación de su trabajos escolares reflexionaron siempre sobre la situación de los pueblos indígenas; ante el hambre la contribución fue concreta y material de las estudiantes (realización de kermes y rifas) para alimentarse mejor y la práctica contrahegemónica que rebalsó el vaso fue la evaluación de parte de las estudiantes hacia las monjas en donde cuestionaron el poder de las autoridades educativas. Como consecuencia de esta evaluación fueron expulsadas las estudiantes indígenas que cursaban cuarto, quinto y sexto grado de magisterio. La ruptura se dio, vino la guerra y el Socorro continuó recibiendo a nuevas estudiantes y en los tres años siguientes no hubo graduación. Las expulsadas se vieron obligadas a buscar otros centros educativos para continuar con sus estudios.

Las mujeres indígenas que tuvieron acceso a la educación contribuyeron a romper con el imaginario social de la mujer indígena y transformaron los roles asignados históricamente, ya no pasaron a formar parte del bolsón de mujeres para la servidumbre en las fincas y en casas particulares, pero lo preocupante es que iniciaron una nueva forma de servidumbre que las ubica como las reproductoras del conocimiento pedagógico estatal y como trabajadoras del

Estado. Es importante aclarar las especificidades de las mujeres indígenas para visibilizar su sometimiento: Ellas, como sujetas subalternas, estaban siendo “educadas” para ser maestras en el espacio público, y en su vida laboral combinaron ambos espacios, el privado (hogar) y el público (escuela).

5. Las rebeliones indígenas

He decidido integrar antecedentes históricos sobre la rebelión indígena porque en el Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro si hubo actos de rebelión.

Las rebeliones indígenas son una herencia del pasado. Ha sido una herramienta que ha permitido contrarrestar la dominación económica y política, por ejemplo, contra los abusos de los criollos y peninsulares, doctrineros, funcionarios y habilitadores ladinos, y finalmente contra la política contrainsurgente, en donde junto a sectores populares formaron una cultura de sublevación. En este apartado retomo el concepto de rebeliones indígenas porque durante la historia no se llevó a cabo una rebelión sino fueron muchas rebeliones y con diversas causas. Sobre esto, concuerdo con Edgar Esquit cuando afirma que las rebeliones “sirven para comprender los orígenes y contenidos de las luchas indígenas, es decir, la acción de prepararse y enfrentar de manera armada la autoridad establecida, así como las formas de dominación, represión y el autoritarismo organizado desde sus espacios” (Esquit 2010:327).

La expresión de la rebelión⁸² dependerá del grado de fuerza que adquieren los sujetos sociales que la encarnan y de esta manera responderán. Responderán cuando el cuerpo ya no aguanta más o cuando el abuso llega a su límite. Severo Martínez Peláez afirma en *Motines de indios*, “que la causa principal fue el régimen colonial...El contexto del sistema fue la causa en un sentido estricto, porque los motines fueron reacciones violentas contra la explotación legal y contra las exacciones ilegales vinculadas a la misma” (Martínez Peláez 2011:47). Focalizar o centralizar los motines dentro de la historia es fijar las rebeliones en el pasado y en un período histórico, esta fijación negaría las sublevaciones del presente. Entre las manifestaciones de sublevación pueden citarse causas y hechos diversos, que iniciaron desde la invasión, y que actualmente los pueblos indígenas continúan luchando para “no tributar”, “no al maltrato”,

⁸² No utilizaré la palabra motín porque es un concepto administrativo que define al indio como inferior o como anormal, es decir, forma parte del vocabulario de los dominadores

“no al hambre”, “no al robo de tierras y recursos naturales”, “no a la ladinización”. Y la práctica social de esta rebeldía manifiesta que los indígenas no sólo han sido víctimas sino han sido sujetos rebeldes frente a la dominación.

No es cierto que los pueblos indígenas vivan su vida “normal” y se tornan “anormales” cuando se rebelan. El criterio de “normalidad” no es suficiente para entender los tipos de violencias que se imponen a los pueblos indígenas de manera institucionalizada y cotidiana⁸³. Tampoco es posible generalizar. Es decir, no se puede afirmar que todas las mujeres y hombres indígenas son sumisos, o se dejan humillar, explotar y ser serviles. Estas actitudes de resignación no deben ser generalizadas porque “los cientos de motines que desmienten la autovictimización, el servilismo, la ciega obediencia al patrón y la lealtad al opresor que los aplasta y que permite afirmar a Martínez Peláez que ‘la servidumbre hizo al indio’” (González Ponciano 2011:139).

Es importante cuestionar la servidumbre indígena⁸⁴ para no aceptar su naturalización. El trabajo servil y no servil han permanecido entre generaciones de familias y comunidades pero es importante aclarar tres elementos: 1) Muchas familias aprendieron a romper estas cadenas, otras, jamás trabajaron en las fincas. 2) El estereotipo racial de haraganería fue negado por varias generaciones de familias y comunidades dedicadas a la agricultura ya sea vendiendo su fuerza de trabajo en las fincas pero también en sus propias parcelas, porque en situaciones adversas, se han dedicado al cultivo de los alimentos y la crianza de animales, no sólo han alimentado sus familias, sino a familias y comunidades ladinas y criollas, porque como bien dicen las abuelas: pregúntense, ¿Quiénes se han encargado de dar de hartar a los ladinos y a los ricos de este país? En Guatemala los pequeños productores generan una parte importante de los alimentos que consume el país. Este sector aporta al crecimiento económico y a la seguridad alimentaria. Las y los campesinas indígenas han proporcionado y seguirán asegurando los alimentos de este país, pero lamentablemente el Estado, los gobiernos no han creado políticas públicas para potenciar a este sector y si las crean no las dan a conocer, y entonces, los recursos son trasladados a otros rubros y sectores que no son productores de alimentos. La contribución del trabajo de los pueblos indígenas y sus rebeliones han sido

⁸³ Es importante revisar la visión del Estado, de la Iglesia, de los medios de comunicación, de los criollos y ladinos conservadores y racistas en relación a la rebelión de los indígenas. Una manera de retener y descalificar su resistencia es señalarlos de salvajes, incivilizados, gente sin educación, ingobernables, problemáticos, radicales y conflictivos.

⁸⁴ Las relaciones de servidumbre también afectan a un sector de ladinas y ladinos urbanos de la ciudad capital porque siguen creyendo que únicamente los criollos, mejor dicho, un criollo los gobierne.

factores que no permiten aceptar la naturalización de la servidumbre y hace falta luchar para que este país no siga siendo la patria del criollo.

Analizar y cuantificar las rebeliones a través de los documentos de archivo es una tarea importante pero es aún más importante completar los datos mediante la historia oral y desde una perspectiva crítica que manifieste la indignación⁸⁵. Esta tarea sigue pendiente. Para analizar las rebeliones es necesario utilizar pinzas, pues como afirma Severo Martínez Peláez “la documentación proviene casi íntegramente de las autoridades encargadas de reprimir los motivos, incluso proviene de personas directamente provocadoras del fenómeno, funcionales venales o vigilantes de la explotación, interesados en ocultar y mantener precisamente aquellas condiciones que llevaban a los indios a amotinarse, un motín que no fue reprimido es un motín que no quedó documentado” (Martínez Peláez 2011:24). Las rebeliones indígenas siempre han existido. En los últimos años de la vida colonial se registraron varios levantamientos: los q’eqchi’ en 1803; el de los k’iche’ (Chichicastenango) en 1813, el de Santa María Chiquimula en 1818; el de Sacapulas en 1820 (González Orellana: 165). De esta manera se puede afirmar que los hubo a lo largo del siglo XIX y siguen ocurriendo hasta hoy día. Todos los levantamientos han sido importantes en la vida de las y los indígenas, pero es importante analizar la sublevación que culminó con la proclamación del Reino k’iche’, promovida por Atanasio Tzul⁸⁶ cuando obtuvo del título de Rey o Fiscal Rey y Lucas Aguilar como presidente. Ambos encabezaron la rebelión en el reino de Totonicapán en 1820, el propósito era derrocar al alcalde mayor Manuel José Lara, los cabildos y justicias. La causa principal de la rebelión era oponerse al pago de los reales tributos. La petición fue dirigida a los funcionarios del gobierno español. La constitución del Rey español resolvió la abolición de los tributos. Esta noticia fue festejada por los k’iche’ y otros pueblos cercanos. El reinado de Atanasio Tzul duró únicamente 29 días porque las fuerzas militares y represivas comandadas por el teniente coronel Prudencio Cózar lo apresaron y condujeron a la cárcel militar de Quetzaltenango donde fue torturado física y psicológicamente y luego asesinado⁸⁷. Como se ha dicho

⁸⁵ Algunos antropólogos escriben y dan cursos sobre conflictos étnicos, y su aporte consiste en deslegitimar las rebeliones y los conflictos étnicos, según ellos, todo conflicto étnico lleva a la violencia o a la balcanización. Me parece que estas visiones fatalistas y generalizadoras, en lugar de dar respuestas a las causas de los problemas, inyectan el miedo y desacreditan la lucha de los movimientos indígenas.

⁸⁶ Actualmente las y los descendientes Tzul, del Cantón Paquí, de Totonicapán, conmemoran en la segunda semana de septiembre el día de la rebelión. A Atanasio Tzul lo definen como indígena rebelde contra los criollos y los tributos y no como prócer de la independencia como han pretendido afirmar en los textos de estudios sociales.

⁸⁷ Biografía del Héroe Atanasio Tzul. Documento elaborado por la comisión investigadora del Cantón Paquí. Totonicapán.

anteriormente, las protestas eran contra los criollos y las injusticias de los gobiernos coloniales. Otro hecho que no pasa desapercibido es la masacre de Panzós. En tiempo de Guerra Fría, indígenas q'eqchi', se reunieron en la plaza de Panzós, “para entregarle al alcalde una carta en la que anunciaban la inminente visita de una delegación sindical de la capital que llegaría a tratar el tema de las prolongadas quejas de los campesinos contra los finqueros locales” (Grandin, 2007:1). Esta protesta fue reprimida con balas y según Grandin fue la última masacre colonial. Para el pueblo indígena fue el inicio del genocidio que se intensificó a finales de la década de los 70' y 80'.

Para completar este tipo de violencias es importante clarificar algunos hechos históricos. La primera práctica de genocidio se realizó durante la invasión de los españoles porque significó el desaparecimiento parcial o total de muchos pueblos indígenas, su forma de vida, su espiritualidad, su cosmovisión. A finales de la década de los 70' y la mitad de la década de los 80' se desencadenó en el país el terrorismo de Estado y la violencia racista contra el indígena y como producto de esta guerra se practicó el genocidio a través de mecanismos de represión que contenían la “lógica de la segregación y discriminación racial con la creación de: aldeas estratégicas, patrullas de autodefensa civil, programas contrainsurgentes de tierra arrasada y masacres colectivas contra la población civil” (Casaús Arzú 2008:33), en donde se intentó exterminar al pueblo maya. Esta práctica de genocidio trajo como consecuencia el rompimiento del tejido social y espiritual de familias y comunidades indígenas, cambios en las creencias de vida, de la cosmovisión, porque muchos hombres indígenas fueron obligados a matar a otros indígenas y a cometer actos indignos contra familias, mujeres, niñas y niños indígenas. El enfrentamiento entre indígenas ha sido una estrategia represiva del dominador⁸⁸ que fue estrenada durante la invasión hasta nuestros días basada en el sojuzgamiento, la jerarquía racial y el terror. Se practicó el genocidio⁸⁹ y en este marco, se practicó la violencia sexual como instrumento del genocidio. Según Casaús este exterminio de la población indígena fue obra del Ejército y la élite de poder porque “eran partidarios de la eugenesia o del exterminio del indígena, son los que accedieron al poder entre 1980 a 1983, causando unos de

⁸⁸ Pedro de Alvarado para invadir tierras y someter a los indios utilizó el enfrentamiento entre indígenas. Se sabe que al invadir Guatemala estuvo al frente de 300 soldados y numerosos indios tlaxcaltecas. El Estado, la oligarquía, funcionarios o autoridades ladinas, han utilizado esta técnica represiva para cuidar sus intereses.

⁸⁹ Se entiende por genocidio la intención de destruir, total o parcialmente a un grupo nacional, étnico, racial o religioso, como tal: a) Matanza de miembros del grupo b) Lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo; c) Sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial; d) Medidas destinadas a impedir los nacimientos en el seno del grupo; e) Traslado por fuerza de niños del grupo a otro grupo.

los mayores genocidios en la historia del país” (Casaús 2008:55) que generó la destrucción de de vidas de comunidades y familias indígenas y que desató no sólo la desconfianza sino la división entre indígenas. Finalmente es importante afirmar que la violencia estatal ha golpeado a pueblos indígenas desde la época colonial hasta la fecha.

a. Las mujeres mayas y las rebeliones

Las mujeres indígenas no han sido víctimas pasivas de la dominación de clase, patriarcal y racial. Ellas han ejercido su poder enfrentándose continuamente contra los encomenderos, habilitadores, funcionarios ladinos y Ejército indígena y ladino. Los documentos escritos por autoridades ladinas identifican a las mujeres como la esposa de, muy pocas veces fueron identificadas con su nombre. María Tipaz es esposa de Antonio Quix quien se abalanzó contra el alcalde mayor y cuestionó las mentiras del cura. Están los motines iniciados por ellas. El caso de Tecpán (1759) atacaron a pedradas a un contingente de 180 soldados. En la rebelión de Comalapa, las mujeres indígenas se negaron para que los hombres los pusieran en las bestias y los llevaran de su comunidad. Micaela Pérez se interpuso para que su marido no fuera castigado. En 1774, una comalapense recibió la condena de 25 azotes y dos meses de cárcel por colaborar directamente con el dirigente de la rebelión. En la insubordinación de Santa Catarina Ixtahuacán (1814) Francisca Ixcapta agitó al pueblo contra los justicias. Fue apresada y logró escapar de la cárcel (Martínez Peláez 2011:154).

El interés de poner en el contexto la historia de la lucha de las mujeres indígenas es porque existen rebeliones de mujeres indígenas que han sido silenciados y negados, tal es el caso del alzamiento que planificaron las internas del Socorro en el año 1979 y que fue reprimido con la expulsión de jóvenes indígenas del internado. Los detalles se analizarán en el apartado de cuerpos en resistencia.

A finales de la década de los 50’, la indígena “superada” participará en ese proceso de modernización, tomará como herramienta de superación la educación, aprenderá a leer y a escribir, a hablar dos idiomas, usará calzado, pero lo más importante es que romperá la cadena de la servidumbre, dará fin a la servidumbre, porque su generación y la siguiente no serán más sirvientes, romperá además, con los prejuicios raciales, porque ha sido naturalizado su rol, en donde se ha creído que es la eterna trabajadora doméstica de otras familias. La mujer indígena

dejará de ser la sirvienta del criollo o del ladino y se convertirá en una maestra indígena y en una trabajadora asalariada del Estado⁹⁰. La mayoría asumirá la maternidad y participará en la decisión de cuantas hijas o hijos tener.

A manera de conclusión de este capítulo, el Estado y la Iglesia han construido una ideología racial, genérica y de clase que ha mantenido a la sociedad guatemalteca jerárquicamente diferenciada, en donde las mujeres mayas se ubican en el último peldaño. Han emprendido proyectos civilizatorios y colonialistas desde una ideología etnocéntrica, judeocristiana, anticomunista. Estas instituciones hegemónicas han impuesto la diferenciación, la desigualdad y las injusticias; durante siglos han respondido a los intereses de los grupos de poder económico y político del país; han controlado los cuerpos a partir de procesos de civilización, pacificación, y ladinización, proyectos que han sido marcados desde una visión moderna pero racial para desconocer, desvalorar y negar la cosmovisión indígena. En este proceso han participado criollos, peninsulares, cronistas, órdenes religiosas, ladinos, funcionarios del Estado y de las iglesias. Estos proyectos no han sido más que instrumentos de aculturación para perpetuar el genocidio cultural, o la anulación sistemática de generaciones para lograr la identidad nacional; han sido reproductores de una serie de valores, normas, principios y conocimientos occidentales para mantener un sistema de servidumbre y de sumisión particularmente en mujeres indígenas.

El Estado y la Iglesia han creado un modelo de ser indígena, le han asignado un lugar dentro de la jerarquía racial, en el marco de la dicotomía ladino-indígena construido por el pensamiento hegemónico desde la Colonia, han creando la inferioridad frente al ladino y al criollo para ser útiles para la producción, pero negándoles sus derechos como trabajadoras/es y pueblos. Estas instituciones controladoras de los cuerpos de las mujeres indígenas, han recurrido al uso de estereotipos y prejuicios raciales y religiosos, para sojuzgar y despreciar, con el objetivo de imponer una nueva estructura económica, política, socio-cultural y religiosa.

La servidumbre ha sido un hilo histórico de opresión en la vida y en los cuerpos de las mujeres indígenas. En la historia de las mujeres indígenas no ha desaparecido la servidumbre, porque el trato hacia ellas sigue manifestando relaciones de servidumbre, es decir, todavía es

⁹⁰ Intentaré en la siguiente exposición abrir un tema de debate. ¿Las maestras indígenas han logrado liberarse de las múltiples opresiones? Se puede afirmar que la liberación de las mujeres como sirvientas lo lograron a través del acceso de la educación formal, pero posteriormente, al convertirse en trabajadora del Estado vuelve a encadenarse con otro tipo de opresión. Su papel de maestras las ha convertido en mujeres obedientes a las políticas educativas, al horario y a la transmisión de conocimientos “nacionalistas” Responderá a un sinnúmero de obligaciones y menos a sus derechos laborales. No gozará de libertad de cátedra.

tratada como sirvienta. Estas relaciones de subordinación se han venido reproduciendo en diversos espacios sociales de la sociedad guatemalteca, en donde los internados no se escapan de este tipo de dominación.

Es importante aclarar que los acontecimientos históricos como la Revolución y la contrarrevolución movilizaron la conciencia de varias familias indígenas para que las mujeres mayas tuvieran acceso a la educación. Con la idea de la “superación del indígena” asumieron la responsabilidad de educarse, algunas se ladinizaron pero la mayoría estuvo conectada con sus raíces ancestrales. Con esfuerzo y dedicación, en 1965 se graduaron las primeras mujeres indígenas como maestras de educación primaria urbana egresadas del Socorro.

A pesar de la existencia de estas instituciones y de la imposición de sus políticas, los pueblos indígenas han guardado clandestina o abiertamente a través de la historia oral, pensamientos de las y los ancestros mayas, se han organizado para enfrentar los abusos y los impuestos. Han acudido a la literatura o libros sagrados, han sobrevivido, han aprendido a negociar entre la modernidad y la cosmovisión maya.

CAPÍTULO III

INTERSECCIONALIDAD Y CUERPOS MAYAS COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL

En este apartado además de explicitar el enfoque que guiará el análisis intentaré explicar la interrelación entre las categorías analíticas interseccionalidad y cuerpos mayas como construcción social, ya que serán la columna vertebral de este capítulo. Aprovecharé el dato empírico para exponer y describir las normas que existieron y existen en el internado.

El concepto de interseccionalidad ha sido planteado por feministas afrodescendientes y coincido con ellas sobre la existencia de modelos de opresión y que no es posible separar las opresiones raciales, genéricas y de clase. bell hooks (2004) aborda el concepto de la interdependencia de las opresiones, afirma que existe una literatura feminista blanca que refuerza la supremacía blanca y niega la posibilidad de que las mujeres se vinculen políticamente atravesando las fronteras étnicas y raciales. Esto mismo ocurre con la mayoría de feministas mestizas guatemaltecas, que no son capaces de comprender las interdependencias de las opresiones. Es necesario estudiar la opresión a partir de una matriz de opresiones para comprender las profundas interconexiones entre el racismo y el heterosexismo como sistemas de opresión que se refuerzan el uno al otro para existir Wade, Urrea y Viveros (2008: 17).

Se ha dicho que una forma de entender las relaciones entre categorías de género, raza y clase es a través de la doble o múltiple opresión; y la otra, a través del efecto acumulativo que provocan las posiciones de subordinación y generan atributos estigmatizantes. En las dos últimas décadas, hemos podido observar cómo organizaciones de mujeres mayas han venido enfatizando su situación de opresión, han sido oprimidas por ser mujeres, pobres e indígenas.⁹¹

Kimberlé Williams Crenshaw (2005) citado por Viveros (s.p.i. p. 6) plantea que la

⁹¹ Las propuestas de algunas organizaciones de mujeres mayas que reivindican las categorías, etnicidad-raza y género han sido obstaculizadas por las mismas organizaciones indígenas que insisten en privilegiar las diferencias y desigualdades étnico-raciales, mientras el Estado guatemalteco y la cooperación internacional privilegia la categoría de género. Estas visiones reducen las identidades y frenan las luchas políticas de las mujeres mayas. Esta imposición puede ser identificada como un tipo de violencia porque niega la existencia de identidades y las experiencias complejas de las mujeres mayas.

interseccionalidad trata de lógicas compuestas de opresión, porque cuando se experimenta una opresión también afecta las otras opresiones, es decir, cuando se experimenta el racismo, afecta la subjetividad genérica y la clase; por esta razón, las respuestas y soluciones a los problemas enfrentados por mujeres afros e indígenas serán diferentes a las de mujeres blancas y mestizas. La interseccionalidad aplica a lógicas compuestas de opresión y no sólo la suma de las partes. Dicho de otra manera y a modo de ejemplo, la violación sexual de una empleada doméstica indígena por un ladino, se identifica como violación racial y será diferente a la violación de una empleada doméstica ladina. Por lo tanto, es vivida de forma diferente y las ‘soluciones’ y reparaciones también pueden ser diferentes (no en términos absolutos, pero sí en matices). En esta misma línea, Mara Viveros (2008) plantea que la historia de las desigualdades sociales en América Latina conlleva una dimensión racial que se construyó en el período colonial, y que este orden socio-racial jerárquico de las desigualdades interactúa con la etnicidad dando origen a una jerarquía racial. Estas creencias cargadas de una ideología de blanqueamiento o el color de la ideología permiten preservar los intereses clasistas, de género y de raza dominante, para naturalizar y legitimar sociedades jerarquizadas con la función específica de devaluar, someter y controlar los cuerpos de color. Para dismantelar las jerarquías y las opresiones existentes es importante estudiar conjuntamente las categorías raza/etnicidad, género y clase porque “han sido construidas y experimentadas simultáneamente y están interconectadas con los procesos históricos de dominación y subordinación, con los sistemas de poder y prestigio y de explotación económica” (Rodríguez-Shadow 2000:116). Para el contexto guatemalteco se podría afirmar que no es posible entender el proyecto nacional guatemalteco contemporáneo sin analizar las jerarquías de clase, raza y género.

En el presente estudio, la categoría de interseccionalidad ha sido una herramienta analítica que ha permitido visibilizar las historias de las mujeres mayas, frente al sujeto universal, es decir, frente a la mujer de la cultura occidental, haciendo hincapié en sus condiciones de vida, en sus experiencias para mostrar cómo algunas han sido herederas de la civilización, marcadas fuertemente por el catolicismo, mientras otras, han sido críticas del sistema de dominación, del sistema educativo y de las múltiples relaciones de poder. Y en esa construcción de sus cuerpos históricos se dio énfasis en las relaciones de género-raza, junto a otras relaciones sociales.

Otra categoría central en el análisis fue el de cuerpos. Para la antropología evolucionista estructuralista y modernista, el cuerpo será analizado como objeto, pero además, será estudiado el cuerpo de los otros, llamados indígenas o cultura primitiva. Es decir, los civilizados se

posicionan como occidentales para estudiar a los otros, lo mismo puede ocurrir con mujeres mestizas y occidentales escribiendo sobre o de las otras, pues aquí es donde subyace el ejercicio de poder. Estas perspectivas y posicionamientos se inscriben en relaciones de poder pensando, escribiendo por las y los otros. Es importante insistir que la investigación apolítica no existe.

El cuerpo es una categoría analítica que permite ser modificada, y con fines de no tener un concepto universal y homogéneo que persigue el blanqueamiento de los cuerpos, fue preferible utilizar la categoría de cuerpos porque es una categoría plural que deshomoniza y nos acerca a las historias y experiencias de las mujeres mayas. Bajo esta perspectiva hablaré de cuerpos de mujeres mayas: cuerpos de niñas, cuerpos de adolescentes y cuerpos de jóvenes mayas.

Aclarando la categoría de cuerpos es preciso asociarla con el concepto de construcción social. Una manera de cuestionar la naturalidad del cuerpo es afirmar que los cuerpos de las mujeres mayas son contruidos. Recordemos que no existe un cuerpo único, ni un pensamiento sobre el cuerpo, sino existen cuerpos y pensamientos de/sobre los cuerpos, y hay códigos de valor acerca de los cuerpos. Hablar de cuerpos e interseccionalidad no sólo rompe con la homogenización de cuerpo, sino también, cuestiona la hegemonía de género, porque ésta categoría de género no da cuenta de otras relaciones de poder, de otras opresiones y tipos de violencias que viven las mujeres mayas. La intersección de raza, género y clase muestra la existencia de cuerpos jerarquizados que pueden ser identificados como cuerpos sexuados, racializados y explotados. Cada aproximación a los cuerpos de las mujeres mayas obliga a reconocer las heterogeneidades que determina la realidad humana.

A partir de la cosmovisión maya y la riqueza del idioma maya, los cuerpos son vistos y cuidados de manera integral pero además, por ser cuerpos vivos, están constantemente interrelacionados con la energía de otros seres vivos, con la naturaleza y el cosmos; no se percibe un cuerpo aislado e individual. El cuerpo es identificado en el idioma kaqchikel como *ch'akul* y para que logre su equilibrio deberá integrar tres elementos importantes, que son: el cuerpo, la mente y el espíritu. Si estos tres elementos están funcionando bien significa que la persona está equilibrada, que tiene buena vida, buena energía o salud, por eso la percepción de signos y símbolos del cuerpo indican el grado de bienestar de la persona. Para comprender el equilibrio de estos componentes lo analizaré a través de algunos ejemplos puntuales. Cuando una persona *k'o xibirik che* (tiene susto) se dice que su espíritu se asustó y no está presente en el cuerpo y la persona asustada puede presentar algunos síntomas: falta de apetito, hombros caídos, piel pálida o amarilla, y desánimo. Cuando la persona está asustada, el cuerpo no está

completo y existe la necesidad de invocar o llamar a su espíritu para que la persona vuelva a estar equilibrada y completa. En la perspectiva maya los signos, los síntomas corporales son importantes pero deben relacionarse con la mente y el espíritu de la persona. Si la persona está contenta o no, se puede observar concretamente en el rostro, porque el rostro es la ventana para conocer a la persona. Por eso al saludar a una persona en el idioma kaqchikel se pregunta por su rostro, *utz' awech*, textualmente significa cómo está tu cara, pero va más allá del rostro, porque es preguntar ¿Cómo está? ¿Cómo se siente? es indagar sobre el grado de bienestar de la persona, de sus sentimientos, de su estado de ánimo. Otro ejemplo importante, es sobre el cuerpo y la muerte. Cuando la persona muere, el cuerpo muere también, pero el espíritu queda vivo y de ahí la importancia de dialogar en otra dimensión con el espíritu de la persona ausente pero vivo a la vez, y la necesidad de alimentarlos a través de velas y comida también.

En la perspectiva maya, el análisis de los cuerpos debe estar vinculado con la mente y espíritu de las personas mientras que en la cultura occidental, concretamente en la medicina occidental, resulta que a veces el cuerpo es fragmentado u homogenizado, se habla de cuerpos y males diabéticos, hipertensos, cancerosos, y sobre las partes de los cuerpos se crean las especializaciones. Se generalizan los cuerpos y se generalizan los medicamentos. En la medicina occidental, la fragmentación del cuerpo es importante pero también la especialización de cada parte del cuerpo, por eso existen los oncólogos, los odontólogos, los neumólogos, los cardiólogos, etc. Con este breve análisis se puede percibir las distintas concepciones que tiene la cosmovisión maya y la cultura occidental sobre el cuerpo o los cuerpos.

Las mujeres mayas y la construcción social de sus cuerpos

A partir de las entrevistas, las historias de vida y mi estancia en el Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro, intentaré dar respuesta a las siguientes interrogantes: 1. ¿De qué modo y hasta qué punto se construyen los cuerpos de las mujeres mayas o no se construyen, o no llegan a ser considerados cuerpos? 2. ¿En qué momento los cuerpos de las mayas materializan o no las normas impuestas? 3. ¿Si había o no el apoyo necesario para materializar la norma?

¿Quiénes son las actrices? Como se anotó anteriormente, son mujeres mayas⁹² y pertenecen a diferentes comunidades lingüísticas, y a dos generaciones de alumnas y actualmente, ex alumnas del internado y con historia y experiencia particular sobre sus cuerpos.

Las mujeres mayas que colaboraron en el estudio son: dos grupos de ex alumnas egresadas del Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro (IINSS) y están insertas en diversas épocas. El primer momento histórico estudiado abarca el ingreso de las primeras estudiantes al instituto que coincide con su fundación (1954) el segundo, el ingreso de la promoción XIV al internado de Antigua (1973). A continuación se hará una descripción breve de cada generación:

El primer grupo de ex alumnas han sido identificadas como “Mujeres fundadoras” porque con la presencia de ellas se fundó el instituto. Ellas ingresaron al internado siendo niñas y estudiaron primaria, básico y diversificado⁹³. Su estancia en el internado fue de doce a trece años. Se graduaron como maestras de educación primaria urbana en 1965, siendo un total de siete maestras. Ellas fueron las de primera promoción. Todas viven actualmente y oscilan entre las edades de 60 a 65 años. Este grupo tuvo la oportunidad de conocer al fundador del Instituto, convivieron con la primera directora y al primer grupo de monjas de la congregación bethlemita que asumió la dirección y administración del Instituto en 1960.

El segundo grupo las identifiqué como “Mujeres rebeldes” porque en su época fueron rebeldes, a este grupo pertenecieron las “siete diablas” como las identificó la Hna. Miriam, quien asumió en varias épocas la dirección del internado. La mayoría ingresó al internado siendo adolescentes para cursar básicos y diversificado. La estancia en el internado, de la mayoría de estudiantes fue de seis años y pocas (siete mujeres) estudiaron durante doce años. Este grupo (26 alumnas) se caracterizó por su creatividad, dinamismo y su actitud propositiva. Realizaron varias actividades con el objetivo de recaudar fondos para “alimentarse mejor”. Se les negó la fiesta de graduación. De la promoción han muerto dos mujeres. La mayoría son mujeres que oscilan entre las edades de 50 a 55 años⁹⁴.

Aunque mi estudio privilegia a las estudiantes y ex alumnas mayas, no puedo descartar la participación de las monjas, ladinas y mestizas, que cohabitaron juntos a las mayas porque

⁹² A pesar de que la mayoría de entrevistadas no se identifica como mayas, he decidido en el presente estudio identificarlas como mayas e indígenas, ambas categorías otorgan identidad y reconocimiento histórico y político.

⁹³ El sistema educativo de Guatemala está organizado de la siguiente manera: 1) Educación preprimaria incluye párvulos, preprimaria bilingüe y preprimaria acelerada. 2) Educación primaria comprende seis años de estudio. 3) Educación secundaria comprende un ciclo básico o de formación general, de tres años de duración y un ciclo diversificado de formación profesional, cuya duración es de dos o tres años según la carrera elegida y 4) Educación superior que ofrecen las universidades, una nacional y las privadas. .

⁹⁴ Yo pertenezco a este grupo de estudiantes.

considero importante, examinar sus pensamientos y prácticas, como poseedoras del poder dentro del internado.

“El Socorro” y sus normas “civilizatorias”

En las escuelas-internados, católicos y de mujeres siempre existirá un gran grupo manejado, que se identificarán como internas y un pequeño grupo de mujeres que controlará y vigilará a las internas. El internado Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro ha sido y sigue siendo un lugar de encuentro y desencuentros de mujeres pertenecientes a comunidades lingüísticas mayas, de relaciones de poder y muy pocas de amistad entre monjas y estudiantes. De relaciones interpersonales de alumnas entre sí, de ellas con las y los maestros, la dirección, con la familia y las comunidades mayas. En la formación educativa de las internas se construirán normas “civilizatorias” y privilegiará las normas y valores cristianos. El Socorro, también se identifica como colegio católico, tiene una larga tradición dentro de la educación nacional, se sitúa como proyecto de la Iglesia católica que nació en una doble contradicción, como proyecto religioso anticomunista, pero también, como proyecto que contribuiría a la superación de las mayas en Guatemala. Desde su fundación el Socorro no fue planteado como espacio de libertad sino fue un espacio para el control de los cuerpos de niñas, adolescentes y jóvenes indígenas. Alicia Civera nos muestra un panorama distinto en la fundación de las escuelas normales rurales de México. La visión de estas escuelas fue identificar al internado como familia y “uno de sus aspectos novedosos fue su organización como internados mixtos y su búsqueda por educar a los jóvenes en una ambiente de libertad en donde lo central fuese la convicción y no la utilización de métodos coercitivos para mantener el orden” (Civera 2008:63).

Retomando el hilo de la construcción de normas civilizatorias, la perspectiva constructivista sostiene que el cuerpo no es una naturaleza previa sino una “construcción” social, cultural y discursiva; el resultado de normas que dan sentido a las prácticas culturales (Butler 2005:13). Pero las normas no están aisladas sino responden a ideologías. Así, los cuerpos son el resultado de interpretaciones de ideologías patriarcales, clasistas y racial, que se asientan en la estructura social del país, pero al mismo tiempo, están atadas al movimiento imperial en sus diferentes fases, es decir, como lo afirma Gabriela Nouzeilles, a los modos en que Occidente fue

imponiendo diseños espaciales sobre el globo al organizar y dar sentido al espacio natural y social de acuerdo a principios económicos, culturales y epistemológicos que declaró universales (Nouzeilles 2002: 17). Así los cuerpos de las mujeres mayas fueron imaginados, interpretados y controlados por ojos de Occidente.

Pero decir simplemente que los cuerpos son una construcción es una idea que no permite ir más allá. En este sentido, se insiste en que la construcción no es ni un sujeto ni su acto, sino un proceso de reiteración de normas; mediante el cual los cuerpos mayas logran ser cuerpos dóciles según Foucault (1976) o cuerpos que importan según Butler (2002). Además, la autora afirma que no hay un poder que actúe, sólo hay una actuación reiterada que se hace poder en virtud de su persistencia e inestabilidad. En este apartado a través de las normas reiteradas necesito afirmar que sí hubo un poder que actuó en los cuerpos de las internas. Es decir, las normas inculcadas cotidianamente penetran en los cuerpos, pero la penetración no es automática, existen varios factores que posibilitan su reproducción e internalización por las subalternas.

El internado como institución del conocimiento, ha tenido y tiene una política en la cual el sistema educativo a raíz de su concepto de “conocimiento” ha operado la repetición, la persistencia, la memorización y la práctica cotidiana de las normas pero también ha significado un espacio donde los cuerpos han sido encerrados, controlados y vigilados. Es necesario aclarar que las normas “civilizatorias”, además de responder a ideologías, también responden a contextos específicos para el control social y son aprendidas en diversos espacios pero especialmente en instituciones tales como la escuela, la Iglesia y los internados, en donde las normas se toman como verdad y no son cuestionadas. A través de ideologías, políticas e instituciones totales como lo define James Scott (2007) se diseñó un modelo de feminidad y de ser indígena en el internado católico.

Como se anotó anteriormente, los modelos normativos no han sido trasladados de manera automática, han existido campos de tensión entre un modelo abstracto que se transmite a través del discurso y otra, en donde las mujeres mayas tuvieron la oportunidad de moldear la norma a través de su práctica cotidiana. Ellas tuvieron la capacidad de adecuarla a sus necesidades, deseos, posibilidades y valores culturales.

Todos los internados tienen sus propias normas⁹⁵ civilizatorias, y en el Socorro fueron impuestas normas particulares que orientaron y continúan orientando el “buen comportamiento” de mujeres indígenas. Para no quedarnos en la generalización de las reglas, es importante identificar y dismantelar las normas impuestas por las administradoras del Socorro a las estudiantes internas. Es preciso anunciar que han sido normas sociales dirigidas a controlar la conducta de las mujeres mayas en un internado y por tanto, responden a diferentes contextos, diferentes generaciones de estudiantes, diferentes directoras y encargadas del internado, diferentes casas de estudio (Guatemala, Antigua y San Andrés Semetabaj) bajo el paraguas de la ideología judeo-cristiana, ideología que fue transmitida por el fundador, y posteriormente sostenida por la primera directora y por varios años por la congregación bethlemita. Estas normas han descansado en una política para “civilizar” y modernizar a las mujeres indígenas, para construir un modelo de mujer indígena.

¿Qué normas sociales “civilizatorias” se repetían cotidianamente? En los internados y en las escuelas se imponen normas para lograr que las personas sean cultas según la percepción y disposición de la institución controladora. En el proceso de reconocimiento y legitimidad de las normas, todas las personas o agentes, lo quieran o no, tengan o no tengan los medios de acomodarse a ello, se encuentran objetivamente medidos con estas normas y deberán considerarse socialmente correctas y reproducidas a través de la educación. De esta manera se argumentará la necesidad de estas instituciones, para afirmar que los internados son centros académicos en donde se forman a través de normas. Estar internada significa estar encerrada dentro de una institución total y en una forma de vida que le es ajena a la interna. La característica central de las instituciones totales la describe muy bien Erving Goffman:

“Primero todos los aspectos de la vida se desarrollan en el mismo lugar y bajo la misma autoridad única. Segundo, cada etapa de la actividad diaria del miembro se lleva a cabo en la compañía inmediata de un gran número de otros, a quienes se da la misma trata y de quienes se requiere que hagan juntos las mismas cosas. Tercero, todas las etapas de la actividades diarias están estrictamente programadas, de modo que una actividad conduce a un momento prefijado a la siguiente, y toda la secuencia de las actividades se imponen desde arriba, mediante un sistema de normas formales explícitas, y un cuerpo

⁹⁵ Entiendo por norma, aquella regla, pauta, mandato u orden que se aplica en las relaciones sociales y se utiliza en el sentido de modelo o fórmula de comportamiento. Y las normas sociales civilizatorias son todas aquellas reglas impuestas a indígenas para que asuman un proceso de civilización bajo principios morales, religiosos, genéricos y raciales.

de funcionarios. Finalmente, las diversas actividades obligatorias se integran en un solo plan racional, deliberadamente concebido para el logro de los objetivos propios de la institución” (2007:19).

Las normas “civilizatorias” forman parte de las estrategias de distinción⁹⁶. Se les otorga sentido y valor para marcar las diferencias y las distancias y puedan convertirse en reglas, preceptos o recetas con indicadores de clasificación que dependen de un cuerpo doctrinal colonizador que serán enseñadas y aprendidas en las prácticas para naturalizar las diferencias, por ejemplo, entre civilizado y lo incivilizado, lo culto y lo mundano, entre lo académico y lo vulgar. Estas dicotomías sostienen relaciones de poder para establecer la segregación racial y de clase social. Es preciso afirmar que la construcción de los cuerpos se realiza a través del proceso de reiteración de normas en donde surgen y se involucran las mujeres indígenas, en tanto sujetos generizados, racializados e históricos.

La mayoría de normas fueron transmitidas oralmente. Las monjas nunca mencionaron sobre el régimen disciplinario del internado, pero en el libro de actas se encuentran ideas escritas sobre sanciones y normas⁹⁷. Las normas fueron transmitidas cotidianamente y eran de tipo cristiano y de higiene personal. Eran anunciadas al final del día y a nivel colectivo.

Como se anotó en el capítulo II, quienes ingresaron en los primeros años de fundación del instituto, a partir del 1952, fueron niñas de 5 a 7 años. Cuando la niña ingresaba al internado, el familiar (generalmente padre) recibió poca información sobre las normas, porque confiaron totalmente en la administradora del internado en la formación de su hija porque los padres en su mayoría cristianos creían que las monjas eran hijas de Dios y por lo tanto su actitud no era cuestionada. Ellas fueron identificadas de manera numérica. La primera en ingresar al internado la identificaron como la uno, y sus prendas personales fueron marcadas con el número 1. Es decir, las niñas indígenas perdieron su identidad personal y comunitaria porque ellas en el pueblo eran identificadas por su nombre o las identificaban como la hija de, o

⁹⁶ Retomo este concepto de Pierre Bourdieu (2002) para afirmar que los sujetos sociales se diferencian por las distinciones que realizan, entre lo sabroso y lo insípido, lo bello y lo feo, lo distinguido y lo vulgar, en las que se expresa o se revela su posición.

⁹⁷ En el libro de actas del IINSS del 2002, se pudo encontrar la siguiente información. En la agenda de reunión un punto que fue tratado con los padres de familia de sexto magisterio fue sobre sanciones y normas pero no existe la descripción de los hechos. En esta misma acta, se acuerda entre monjas y padres de familia que se revisará y se mejorará la alimentación de las alumnas.

pertenece a la familia tal, mientras en el internado eran simplemente números.⁹⁸ Una ex alumna relata esta experiencia: “Y toda nuestra ropa era marcada. Así como yo era la número uno, y mi ropa iba marcada, todo, sabanas, para que no se perdiera en el colegio, y todos teníamos un número pues, y nos daban, porque María Teresa⁹⁹, ella sí fue más exigente” (Guatemala, 2010). Sobre este fenómeno de negación de identidad nace la idea de poner rostro e identidad a los números.

La reiteración de normas lo transmitían en las aulas, antes de ir a la cama, o cuando se formaban en “fila india” antes de entrar a las aulas o a los dormitorios. También se transmitía de estudiantes “viejas”, o sea las que ya habían permanecido un año o más en el internado, a “nuevas”, las de recién ingreso.

Todas las ex alumnas que colaboraron en el presente estudio coinciden en afirmar que las normas religiosas¹⁰⁰ pesaron más en la conducción de su comportamiento. Levantarse temprano y rezar eran dos actividades canónicas. Las estudiantes del Socorro en la Antigua recuerdan que la hora de levantarse fue a las cinco de la mañana. Sonaba un timbre y el ruido arrastrado era, riiiiiiiiinnnnn. Todas las estudiantes salían de la cama o se sentaban en ella, luego se asomaba la encargada, generalmente era una monja, de vez en cuando, alguna maestra indígena. Ella iniciaba a rezar el ángelus y rezaban así:

- Monja: Ave María purísima,
- Alumnas: sin pecado concebida
- Monja: el ángel del Señor anunció a María
- Alumnas: por obra del Espíritu Santo.
- Monja: he aquí la esclava del Señor
- Alumnas: hágase en mí según tu palabra,
- Monja: el Verbo se hizo carne y habitó entre nosotros
- Alumnas: por obra del espíritu santo
- Monja: gloria al Padre, al Hijo y al Espíritu Santo
- Alumnas: como era en el principio, ahora siempre por los siglos de los siglos amén.

⁹⁸ En muchas instituciones del Estado y no estatales es común la forma en que borran las identidades. A las personas las identifican con número o con el nombre de la enfermedad, esta práctica de cosificación se observa especialmente en las clínicas, hospitales y centros de salud.

⁹⁹ María Teresa Melgar fue la primera directora del INSS.

¹⁰⁰ Son aquellas pautas inspiradas por la idea suprema de Dios. Tiene como prioridad ayudar a las personas a lograr una meta en la vida que no es terrenal. El comportamiento de las personas se rige por principios y valores escritos en la Biblia.

El ángelus, se rezaba tres veces al día, a las cinco de la mañana, a las doce, y a las seis de la tarde. El ángelus de madrugada costaba rezar porque el sueño era tan espeso que costaba sacar las primeras palabras. Muy pocas se quedaban en cama después de rezar, la mayoría se levantaba, arreglaba la cama y luego tomaba sus propios enseres para ir a la ducha. Las actividades tenían un horario y un ritmo, quien no asumía estas normas, recibía el castigo. El tema de los castigos lo abordaré en otro capítulo.

Otra norma religiosa reiterada y con mucha exigencia fue ir a misa todos los días. Ir a misa era una obligación y significaba asumir un comportamiento en la capilla, sentarse bien, y permanecer en silencio. Una ex alumna de la primera promoción recuerda que la primera directora les pedía pararse bien, es decir poner el cuerpo erguido, la cabeza un poquito de lado y las palmas de las manos unidas frente al pecho y poner la mirada al suelo, tratando de imitar la imagen de la virgen María. Copiar, imitar, seguir los pasos de la virgen María fue un discurso constante de parte de las monjas en el internado. Por ser un instituto católico, el modelo a seguir era construir una mujer cristiana libre de pecado y es aquí donde radicaba la misión de las monjas que era de salvarlas del pecado. Además les inculcaron normas patriarcales para que aprendieran a someterse y olvidaran el liderazgo comunitario que algunas mujeres mayas todavía ejercen en sus comunidades y aprendieran su lugar en la sociedad. Es decir, ellas tenían que reconocerse como alumnas indígenas o maestras indígenas, es decir, menor que ellas y menor que un maestro ladino.

Una monja del “Socorrito”¹⁰¹ pedía que los domingos las estudiantes tenían que ir bien vestidas y peinadas porque según ella: “así como van a fiestas, van bien arregladas o si tienen novio van bien arregladas, así tiene que ser con Dios, se van a vestir bien”. ¿Cuál es el mensaje que desea enviar la monja mestiza hacia niñas indígenas cuando utiliza el concepto de “vestir bien”? ¿Subyace en el discurso la idea de que las indígenas siempre andan en fachas, despeinadas y sucias? ¿Cuál es el modelo de mujer que deseaba incorporar a las estudiantes indígenas?

¹⁰¹ A partir de 1973, las estudiantes y monjas identificaron como “Socorrito” al primer internado ubicado en la ciudad porque cuando fue la división de internados, las niñas que cursaban primaria se quedaron en la ciudad, mientras las estudiantes de básico y diversificado se trasladaron al “nuevo” edificio de la Antigua Guatemala. Al decir nuevo no me refiero a un nuevo edificio, sino a un nuevo espacio donde las internas convivieron.

En el internado en Antigua, la Hna. Xal Antun¹⁰², obligaba a las estudiantes a ir a misa, recorría todos las aulas, dormitorios, es decir, todos los rincones del instituto y por medio de una matraca en miniatura, anunciaba su llegada a través de un ruido que emitía la matraca, “ker ker ker por aquí, ker ker ker por allá” y este sonido si tiene sentido para las ex alumnas. Como la misa era un deber que cumplir no era aceptada ninguna excusa. Chib’ Kajulja¹⁰³, recuerda que en el “Socorruto” obligaban aún más asistir a misa. Ellas y sus compañeras que cursaban la primaria, acataron esta norma como sagrada, jamás la cuestionaron:

“si las monjas nos decían vamos a rezar, es porque íbamos a rezar, ¿quién decía que no?, nadie levantaba la cabeza. Y entonces nuestra vida a nivel primario, fue de ser muy santitas, de orar, orábamos cuando nos levantábamos, orábamos cuando comíamos, creo que cuando jugábamos no orábamos, todo era de estar orando, como que sólo las alitas nos faltaban para el ir al cielo. (risas)” (Guatemala, 2009)

Actualmente algunas ex alumnas se preguntan “¿Por qué nos obligaban ir a misa si no queríamos ser monjas?”. Esta norma rígida se incorporó en el pensamiento y actitud de muchas ex alumnas y actualmente la mayoría continua asistiendo todos los domingos a misa, otras, ya no lo sienten como obligación, asisten cuando sienten la necesidad y finalmente, algunas mujeres trasgresoras, sintieron como fastidio esta norma y decidieron no acudir a la iglesia, y expresan su negación a través de una broma: “nosotras ya cumplimos nuestro deber de ir a misa”, “casi nos volvimos monjas”.

Otra norma reiterada fue la limpieza del instituto. Las monjas nunca pagaron trabajadoras/es para hacer la limpieza del Instituto. La limpieza siempre quedó como responsabilidad de las internas. A través de las normas, las estudiantes asumieron el compromiso de dedicar tiempo al estudio, algunas a ejecutar algún instrumento musical, y todas a los oficios domésticos, principalmente la limpieza del instituto. Además de estas responsabilidades, algunas “estudiantes de confianza” según las monjas, también asumían otras responsabilidades y consistía en hacer la limpieza dentro de la comunidad, es decir, el espacio privado de las monjas o el lugar donde las monjas dormían y comían.

¹⁰² Xal Antun, es mujer maya, q’anjob’al, originaria de San Pedro Soloma, del departamento de Huehuetenango. Es ex alumna del Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro (IINSS) y en la década de los sesenta ingresó a la congregación Bethlemita. Actualmente sigue siendo monja.

¹⁰³ Chib’ Kajulja, es mujer maya k’iche’, originaria de Momostenango, del departamento de Totonicapán, es la Chi’p (la última) de su familia. Cursó la primaria en el Socorruto, y básicos y diversificado en la Antigua Guatemala. Ella, al igual que sus dos hermanas mayores estudiaron en el internado. Por su trabajo en el magisterio ha sido reconocida por sus alumnos y padres de familia. Actualmente vive en la ciudad de Guatemala, es madre, esposa, jubilada, comerciante.

Tres estudiantes relataron su experiencia. Kaja Paluna fue la primera niña que llegó a la ciudad capital en el año 1952, cuando tenía apenas cinco años. Llegó antes de la fundación del Socorro e ignoraba por qué la trasladaban a la ciudad: “entonces yo no sabía a qué venía, porque mi papá me dijo, hija te vas a ir, te vas a ir a ser monja, y ¿qué es eso de monja?, yo no sabía”(Guatemala, 2010) lugar y año). Ella llegó a una casa que pertenecía a la Iglesia Santa Catarina. Estando sola convivió con la primera directora, María Teresa Melgar. Ella recuerda lo siguiente:

“pues a mí me cambiaban, me dormía con la directora”. Un año después, o sea 1953, la “señora” María Teresa decidió quitarme el traje y me cortaron el pelo. Me pusieron ya el uniforme del colegio Belga. Recuerdo muy bien que me cortaron mi pelo porque yo tenía un pelo muy largo” (Guatemala, 2010).

Sobre los elementos que dan identidad a las mujeres mayas existen varios, no necesariamente son una receta, pero portar algunos y hacer cambios a partir de una toma de conciencia da orgullo y marca la diferencia. Pero cuando el pensamiento etnocéntrico es internalizado por mujeres y hombres indígenas en una sociedad racializada, entran en juego la inferioridad y la vergüenza, y por estas razones se ven obligadas a convertirse en ladinas, o parecerse a ellas y niegan su propia identidad. A pesar de las estrategias y proyectos de ladinización, la mayoría de mujeres egresadas del Socorro siguen asumiendo su identidad de ser indígenas, pocas se identificaron como mayas, y muy pocas cambiaron el traje indígena por el vestido o pantalón, únicamente una mujer kaqchikel se ladinizó completamente, cambió su traje y negó su apellido indígena, prefirió ser identificada por el apellido del esposo. Ladinizarse es negar su propia identidad, es olvidar o desaparecer atributos que la identifican como indígena. Este proceso de ladinización es el resultado de la formación que recibieron en el internado.

El pelo largo ha sido admirado entre las familias indígenas, las madres especialmente inculcan a las hijas cuidar el pelo largo y cortarlo de vez en cuando, mejor si es en luna llena y tirarlo debajo de la planta del güisquil para que nuevamente crezca como las ramas del güisquil. Podar las plantas es tan necesario como cortar el pelo y en las relaciones sexuales el pelo largo asume una función erótica.

Retomando nuevamente la historia de Kaja Paluna inició sus estudios en el Colegio Belga¹⁰⁴, su relación durante estos dos años fue, según ella, con gente ladina. A partir de 1954, Kaja Paluna pasa a ser estudiante del Socorro. Amplié la historia de Kaja Paluna porque nos da elementos para analizar la construcción o deconstrucción de su identidad en un contexto de asimilación. Estos cambios que le fueron asignados e impuestos, significaba que las mujeres indígenas que ingresaban a la capital y podían tener acceso a la educación, no podían ejercerlo desde su identidad indígena. Ser “mujer indígena educada” en la capital implicaba ladinizarse, es decir, cambiarse el traje, cortarse el pelo y asumir modales de ladinas. La ladinización no es más que otra estrategia de colonización en donde a través de la educación se ha perseguido exterminar las prácticas culturales de los pueblos indígenas, el idioma y el traje principalmente.

Retomando el tema que me preocupa en este apartado, sobre las alumnas de confianza de las monjas, Kaja Paluna fue una de ellas. María Teresa Melgar y algunas monjas valoraron su actitud benevolente y a cambio tuvo ciertos privilegios. En la década de los 60’, ella tuvo acceso a entrar y salir de la cocina, a manejar las llaves de algunos espacios del internado y a preparar alimentos para la venta. Las recetas para la preparación de pasteles, únicamente ella obtuvo conocimientos, no así el resto de sus compañeras.

A finales de la década de los 70’, la Hna. Miriam seleccionó a Ya’l Saqil¹⁰⁵ como una estudiante de confianza. Al respecto, expresa:

“a mí me llamaba la hermana Miriam para hacer la limpieza. Uno, que me utilizaba así, explotándome; dos, me utilizó porque tenía confianza en mí y porque yo dejaba las cosas tal como era, en la comunidad, no era fácil pasar del otro lado [comunidad]. Yo era la única a quien llamaba. Me decía: señorita Saqil por favor, colabore un poco en la limpieza de mi oficina. Yo iba hacer la limpieza”
(Nahualá, 2009).

¹⁰⁴ El Instituto Belga Guatemalteco o Colegio Belga, fue fundado en el año 1933, durante el gobierno de Ubico. Es y ha sido un colegio para señoritas mestizas de clase media y dirigidas por la congregación de la Sagrada familia de Helmet. Esta misma congregación posibilita el estudio a mujeres indígenas en la ciudad, dando una educación “gratuita” a cambio del trabajo doméstico que deben cumplir dentro del establecimiento.

¹⁰⁵ Ya’l Saqil, es mujer maya K’iche’, originaria de Nahualá, del departamento de Sololá. Es ex alumna del INNS. Estudió básicos y diversificado en el internado ubicado en Antigua Guatemala. A nivel de su familia fue la primera maestra. A nivel de su pueblo, Ya’l Saqil y Mela (ex alumnas del Socorro) fueron las primeras maestras de Nahualá. Actualmente Ya’l Saqil sigue laborando como maestra en su pueblo, sigue estudiando en el proyecto de profesionalización del magisterio. No se ha jubilado y no piensa hacer vida de pareja. Es una mujer maya reconocida por su responsabilidad y dedicación a la educación de las mujeres.

Kantel también fue estudiante de confianza. A raíz de sus condiciones económicas, ella fue becada, pero para pagar la beca, o agradecer este favor, ella tenía que realizar varias actividades dentro de la comunidad¹⁰⁶ o sea, fuera del aula escolar.

“Yo estuve en el Socorrito, estuve allí como ayudante para hacer limpieza, el corredor y todas esas cosas, atender el teléfono y hacer los mandados de la hermana Miriam. Yo empecé a estudiar después, ya no podía porque llegué fuera de tiempo, yo ya había sacado tercero en Soloma. Una de las madres [de Soloma] me dejó allí, dijeron que ya no había lugar para estudiar, y como uno no podía mantenerse, había la obligación de trabajar un poco. Me pagaban un poquito ayudando, hacer los mandados, no era gran trabajo que lo explotaran a uno, era un trabajo sencillo. La hermana Miriam era muy consciente, me tomó tanto cariño, y como me gustaba escribir, después fui conquistando a la hermana Miriam, y le dije que quería ser estudiante, que me gustaba, entonces ella me dio la oportunidad para estudiar al siguiente año. Ya en básicos conseguí una ayuda de un sacerdote Maryknoll que había estado aquí en Guatemala, me ayudó un poquito con mis cositas, de utensilios que uno necesita dentro del instituto. Al siguiente año ya no trabajé, la madre me dio la oportunidad para que fuera estudiar, me ayudaron un poquito, o sea, prácticamente yo tuve beca en el instituto, no pagaba. Yo le expliqué a la Hna. Miriam mi situación, la vida de uno, me comprendió bastante en ese sentido. Yo observé que sólo unas pocas tenían chance de entrar a la comunidad. Entrábamos las que hacíamos limpieza, nos tenían confianza pues, porque éramos honradas, aprendí a ser honrada, y no inconsciente con las personas” (Guatemala, 2009).

Ya'l Saqil y Kantel fueron estudiantes de la promoción XIV realizaron actividades domésticas en la “comunidad”, pero, Ya'l Saqil al tomar conciencia de este tipo de trabajo que realizó en el internado, en el momento de la entrevista, afirmó que había sido explotada. A partir de esta afirmación me surge las siguientes preguntas: ¿Por qué Ya'l Saqil reconoce ser víctima de explotación? ¿Por qué muchas mujeres indígenas aceptan vivir bajo condiciones de servidumbre? ¿Cómo desenmascarar este tipo de relación muy común entre mujeres ladinas e indígenas?

¹⁰⁶ La división geográfica del internado en Antigua esta bien definida, existe un espacio para las internas y otro para las monjas que se le identifica comunidad. Este último, es el espacio donde viven las monjas, es decir donde duermen y comen.

Las relaciones de poder entre mujeres no sólo fueron generacionales, sino también raciales a partir de la servidumbre. Es importante revisar este tipo de relaciones porque al naturalizarlo es imposible identificar las relaciones de poder existentes. Regresando al internado, seguramente, la monja por ser directora del establecimiento, no podía o no quería realizar la limpieza de su cuarto y por lo tanto, requería de la mano de obra de alguna estudiante para su propio beneficio. El otro argumento es que la monja sabía cómo tratar a algunas estudiantes indígenas y cómo beneficiarse de estos servicios. Siendo una monja ladina se sentía con el derecho de mandar a una estudiante y tratarla como sirvienta. Sobre este tipo de relaciones y a través de la experiencia de varias ex alumnas se puede afirmar que en el internado se establecieron relaciones de servidumbre porque Kaja Paluna, Ya'l Saqil y Kantel asumieron no sólo ser estudiantes sino trabajadoras de servicios domésticos.

Este tipo de relaciones de dominación es común verlas en Guatemala, las relaciones de servidumbre han sido naturalizadas y no cabe la indignación. No sólo se practica en los internados sino en la mayoría de espacios sociales.

En Guatemala, la servidumbre ha sido histórica. Como se ha anotado anteriormente, el Estado y la oligarquía crearon la racialización del trabajo, que organizó una distribución racista del trabajo y de las formas de explotación colonial. Se impuso una división racial del trabajo, a partir de la creación de cuerpos esclavizados, mano de obra barata para su propio beneficio. “Una nueva tecnología de dominación/explotación, en este caso raza/trabajo, se articuló de manera que apareciera como naturalmente asociada. Lo cual, hasta ahora, ha sido excepcionalmente exitoso” (Quijano 2003:205). Hombres y mujeres indígenas y ladinos pobres aprendieron a servir a las familias blancas, ladinas e indígenas con poder económico. Actualmente a las mujeres mayas que trabajan en casa particular se les identifica como: la sirvienta, la criada, la trabajadora doméstica o la muchacha.

Estas relaciones de poder han sido naturalizadas. Las mujeres ladinas acostumbran a mandar y las mujeres indígenas a obedecer. Es común observar cómo muchas ladinas al ver una indígena asumen automáticamente el rol de patronas o la idea de aprovechar la fuerza de trabajo de las indígenas sometiéndolas a realizar los oficios domésticos, por ejemplo, en las relaciones de compañerismo o “amistad” inician con frases sutiles: “me alcanzas esto o aquello”, “puedes hacer el favor de limpiar mi cuarto”, “seguramente sabes tortear y hacer recados ¿podrías hacer el almuerzo?”, “ustedes son honradas, me podrías hacer la limpieza de mi cuarto” “¿vas a salir, puedes hacerme estos mandados?”. Se trata de relaciones humanas

utilitaristas, que abarcan formas de trabajo no convencionales, pagadas con comida, vestimenta y en caso de los internados para pagar la beca recibida. Existen varios centros de trabajo en donde fomentan la opresión de las mujeres indígenas. Algunos colegios católicos en donde las administradoras son monjas ladinas¹⁰⁷ y ONG's¹⁰⁸ forman señoritas indígenas para el servicio doméstico en casas particulares y para trabajar en hoteles.

En el internado se formaron dos mundos social y culturalmente distintos, con una división racial y social del trabajo bien definido. El internado no estaba organizado “a base hogar y de libertad”. Las internas y la comunidad de monjas, y esta separación había que aprenderla para guardar las distancias y para que las monjas ejercieran su dominio sobre las internas. En el internado se construyeron relaciones de poder, por un lado las monjas asumieron el rol de patronas y las internas no sólo fueron estudiantes sino sirvientas. Y en estas relaciones de poder las estudiantes como sujetos sumisos aprendieron a responder frases de ultra cortesía: “¿qué manda madre?” “con permiso madre” “muy bien hermana” “con mucho gusto hermana” “que Dios se lo pague” y creó un modelo de ser mujer indígena a través de la valoración de ciertos requisitos actitudinales, por ejemplo, las monjas apreciaron a estudiantes indígenas que eran hacendosas, trabajadoras, honradas, buenas para hacer el oficio, obedientes y respetuosas. Y por este tipo de actitud eran premiadas con alimentos y medallas. Estas relaciones de poder aprendidas en el internado fueron trasladadas a los hogares y a las instituciones, principalmente a las escuelas, por varias ex alumnas.

Otro elemento de dominación fue el voseo, es decir, tratar de “vos”¹⁰⁹ al subalterno para hacerlo sentir inferior o más pequeño. El voseo de ladinas y ladinos hacia indígenas ha sido naturalizado y significa asumir una posición de superioridad y no de igualdad, en otras palabras, es obtener la capacidad de mando y posicionarse como patrona. Algunas monjas si trataron de vos a las estudiantes indígenas, algunas expresiones fueron: “mirá, andá traé esto”, “ya te diste cuenta que no andás bien en tus estudios”. Con este tipo de discurso y prácticas de dominación fueron criadas mujeres subalternas e inferiorizadas.

¹⁰⁷ Durante el proceso de mi investigación visité la biblioteca del colegio Belga y en el patio divise alrededor de diez mujeres indígenas, separadas de las alumnas uniformadas. Al recolectar datos me informaron que las monjas las instruyen para el trabajo doméstico.

¹⁰⁸ Varios centros del Opus Dei justifican este tipo trabajo desde una visión cristiana y argumentan: las mujeres deberán estar entregadas a Dios en su profesión, en aquellos trabajos del hogar. Se les recomiendan que deben hacer bien el trabajo, con mucha perfección, con sentido profesional, con afán de servicio a los demás y con la necesidad de ofrecerlo a Dios. Promueven la santificación del trabajo, “sino se hace bien este trabajo y se ofrece a Dios, no se hace santo. Por ejemplo. Si una se pone a preparar tamales, se le ofrece al señor”.

¹⁰⁹ En los mercados es común escuchar el voceo de parte de ladinas a indígenas.

La división racial del trabajo ha generado en grupos subalternos actitudes serviles conformistas y sumisas. Y en el sistema escolar predominan estos valores dominantes para reproducir un orden social y de género tradicional, autoritario, patriarcal y vertical.

Regresando con la limpieza del piso, las ex alumnas recuerdan que las monjas eran exigentes con el aseo de la casa. El requerimiento era tan fuerte que la monja encargada pedía no sólo trapear sino sacar brillo al piso de granito. Algunas recuerdan esta actividad: “había que trapear bien, tenía que brillar el piso, uno tenía que ver cómo dejarlo”. Una monja pedía que el piso se comparara con un espejo y repetía la frase: “¡yo quiero verme en el piso del corredor!” y así fue como las encargadas de hacer limpieza de los corredores, pasaban una, dos y tres veces el trapeador hasta que el piso brillara. Sobre este tipo de actividad, Chik Malin afirma:

CH: “aprendimos a ser limpias”

-E pero, ¿no pero éramos limpias?

-CH Bien, sí, somos limpias. Pero, vamos a hablar la verdad, nuestras casitas no tenían ese piso que tiene el colegio, entonces ahí era que se nos exigía que ese piso tenía que brillar.

-E ¿Quién decía eso?

-C Las monjas, recuerdo que decían, ¡ese piso tiene que brillar!, ¡tiene que quedar como un espejo! recuerdo que decía la hermana Miriam. Recuerdo que nos ponían a trapear, y a veces por traviesas nos castigaban y nos ponían a trapear todos los corredores” (Zunil, 2009).

A las estudiantes, además de sus deberes escolares, se les atribuyó un papel para cumplir con la limpieza del internado. El internado no contaban con servidumbre por eso a ellas se les delegó el papel de servidumbre. Por un lado, era positivo porque se involucraban en algunas de las necesidades del internado. “les fomentaría la costumbre de trabajar y ver por el bien colectivo y no sólo el individual” (Civera 2008:68). Por el otro, se reproducía la naturalización de la servidumbre para las mujeres indígenas.

Todas las estudiantes le dedicaron tiempo y fuerza física a la limpieza del internado, pero la ausencia de utensilios de limpieza impedía cumplir las tareas. Este problema creaba una contradicción, las monjas exigían la limpieza pero no compraban suficiente material; en cambio en “la comunidad”, lugar habitado por las monjas, los utensilios fueron suficientes y no se deterioraban fácilmente, los trapeadores de toalla casi no se adelgazaban y nunca tuvieron agujeros. En cambio, los trapeadores de las estudiantes se convertían en trapos deshilachados.

La escasez de herramientas domésticas provocaba conflicto entre las alumnas internas porque algunas cumplían con la tarea y otras no. Llegaba la hora de desayunar y la limpieza no se había realizado, y cuando no se realizaba bien, venían los castigos. Los conflictos también se generaban con las monjas porque exigían la puntualidad en cada actividad pero jamás dieron suficiente material de limpieza. En la década de los 60' y 70', un factor que ayudó a mantener limpia la casa de estudios fue la presencia del agua.

Las tareas domésticas motivaron a realizar trabajar en equipo y creaba oportunidad para que las estudiantes se conocieran. Como resultado de estas relaciones interpersonales nacía el compañerismo y la amistad; pocas veces, enemistad entre mujeres.

Las estudiantes aprendieron a trapear pisos de granito, en un espacio “urbano”, de una casa enorme, en donde se observaban paredes y más paredes, y en cuanto a la limpieza, requería de una tropa de internas. Recordemos que para la mayoría de estudiantes, el trapear fue una nueva actividad que perseguía integrarse a la urbanización, lograr civilizarse y convertirse en indígena de ciudad, mejor si se ladinizaba, pero hasta cierto límite. Es decir, este ascenso racial únicamente le permitía lograr cierto nivel de clase, podía convertirse en ladina pero pobre, para formar parte de la servidumbre. El objetivo no era convertirse en ladina rica, con acceso a recursos económicos, con poder de decisión y con acceso a la universidad. Ladinizarse perseguía asumirse guatemalteca y al mismo tiempo ciudadana. Al respecto, Edgar Esquit argumenta: “De esta forma, los indígenas que ingresaron a las escuelas, recibieron un adiestramiento para civilizarse que no circunscribía a la modelación del cuerpo, la inculcación de buenas costumbres o la adquisición de conocimientos, como una forma de ladinización per sé, sino estos de alguna manera, estaban dirigidos a la formación del nacionalismo guatemalteco a la ciudadanización del indio y del área rural” (Esquit 2010: 235). En las relaciones de dominación es importante aclarar que ser blanca y ladina son dos privilegios raciales que otorgan beneficios económicos, políticos y sociales en la sociedad guatemalteca.

El baño diario y el camisón de dormir fueron dos normas reiterativas que resaltaron las ex alumnas. Las percepciones son distintas de acuerdo a las diversas generaciones. Algunas ex alumnas de las primeras promociones recuerdan que el baño se realizaba al aire libre. El número de estudiantes en aquella época (a finales de los 60') eran aproximadamente trece. En el segundo nivel del Socorrito estaban instaladas las pichachas en fila: “ahí nos bañábamos, era tan estricto que nos bañábamos todos los días”. Pero las regaderas no eran suficientes entonces

algunas “nos bañábamos a palanganadas, nos ponían una tablita donde nos bañaban, se recogía en tina el agua” El agua era fría y algunas recuerdan que se bañaban con camisón y otras no.

Tzorya’ y Kaja Paluna son ex alumnas de la primera y tercera promoción, ellas hablan del baño y la asociación con su niñez y lo que recuerdan es lo siguiente:

“...nos levantábamos como a las cinco, cuando sonaba el despertador, y de ahí a la ducha al aire libre, recuerdo que entre doce o trece, ahí nos bañábamos, y como le digo era tan estricto verdad” (San Antonio Aguascalientes, 2009).

“Eso sí, diario nos pedían el baño, a bañarnos. Yo me recuerdo que exigían que hiciéramos el baño, que nos bañáramos, que se hiciera la limpieza. El aseo personal eso sí nos pedían, y el aseo con la ropa, entonces, porque nos ponían a marcar la ropa, quizá la ropa conforme fuimos llegando pues” (Guatemala, 2009).

Ixwel¹¹⁰ y Liya’ Alux¹¹¹ son de la XIV promoción y su experiencia como internas fue a partir de la década de los 60’, en el internado de Antigua Guatemala y el número de internas era aproximadamente 200. Ellas hablan del baño cuando eran adolescentes.

“...ella [la monja] exigía el baño diario, y tratábamos de conseguir un desodorante, yo no sé ni cuando costaba un desodorante y algunas lo lograban obtener y otras no, y algunas tenían un jabón, no me recuerdo el nombre, tenía un empaque amarillo, cada vez que lo miro me recuerdo del internado” (Quetzaltenango, 2009).

“...y luego el aseo personal, el baño diario que nos mandaban a bañarnos diariamente pero no había suficiente espacio donde hacerlo verdad, y de ahí que había que hacer cola detrás de las duchas, y las haraganas que no lográbamos conseguir duchas, nos íbamos a la pileta. Allá en el jardín verdad, a guacaladas, el agua serenada, ¿cómo no nos hacía daño todo eso? pero sí, de que hubo normas en ese aspecto, sí hubieron” (Guatemala, 2009).

El baño era exigente y las duchas no eran suficientes en el internado de la Antigua, entre estas limitaciones algunas estudiantes madrugaban, se levantaban a las dos o tres de la mañana,

¹¹⁰ Ixwel, es mujer maya k’iche’. Ingresó al internado para estudiar básico y diversificado. Se graduó de maestra. A nivel laboral inició trabajando en un colegio católico de San Antonio Aguascalientes y luego accedió a la escuela pública. Actualmente trabaja en Almolonga.

¹¹¹ Liya’ Alux es mujer maya poqomam. Ingresó al internado para continuar la primaria, pero también estudió básico y diversificado, allí se graduó de maestra. Es la ch’ip de la familia es decir la última. Se caracterizó por ser una mujer con energía, contenta, habladora, con carácter fuerte y creativo, actualmente es reconocida por su trabajo en el magisterio.

otras, optaban por ir a la pileta a bañarse con agua serenada y el agua era más fría en relación de lo que caía en las duchas. El baño en la pileta fue una norma dictada principalmente para estudiantes de primero básico, es decir, hubo excepciones, allí no se bañaban las estudiantes de magisterio, tampoco las maestras indígenas y menos, las monjas. Antes de iniciar las clases había varias actividades que realizar, entre estas, el baño, la limpieza del edificio, el desayuno y a las siete de la mañana iniciaban las clases.

Las internas tenían todo el día programado de actividades, no había oportunidad para el descanso. La formación educativa de las internas se justificaba mediante el trabajo doméstico diario, más el estudio y la dedicación al arte. La jornada matutina se caracterizaba por múltiples actividades, todas corrían para iniciar cada actividad, de esta manera los cuerpos subalternos lograron disciplinarse.

El baño diario fue una exigencia de parte de las controladoras de los cuerpos de mujeres indígenas, “ellas inculcaron el aseo” y puede ser interpretada de dos maneras:

- 1) El acto de higiene tiene una carga ideológica. Por ser indígenas respondieron a un estereotipo racial y cristiano, “eres sucia y tienes que limpiarte y blanquearte”. Limpiarse implicaba no sólo practicar la higiene personal sino limpiar los pecados, por eso se justifica la corrección del cuerpo espiritual. La dicotomía de lo limpio y lo sucio se estableció a partir de los valores de la supremacía blanca que permitió construir estereotipos y prejuicios raciales. Se difundió la creencia de que los indios “son sucios, no les gusta bañarse” y este estereotipo sigue vigente en los discursos y creencias de varios racistas. Retomando el internado, las niñas y adolescentes indígenas provenían del área rural y pareciera ser que un requisito para ingresar a un espacio “urbano, educado y blanco” había que ser higiénicas, casi lograr cuerpos esterilizados a través del baño diario y de la corrección espiritual. De esta manera, el internado fue un lugar para el blanqueamiento físico y espiritual de los cuerpos de las mujeres mayas.
- 2) Por ser mujeres, había una exigencia en los cuerpos porque muchos de los fluidos que emanaban de estos cuerpos debían ser higiénicos especialmente cuando estaban menstruando. En el internado, pareciera que las administradoras educativas lograron su objetivo con las alumnas “nuevas” en la creación de cuerpos dóciles (Foucault 2008: 141) y limpios, porque pusieron mucha atención al cuerpo femenino indígena para que se educara, obedeciera y respondiera a todas las normas. Fueron cuerpos indígenas coaccionados y obligados a través de la disciplina corporal. A partir de estos argumentos,

se puede afirmar que los internados son instituciones totales (Goffman 2007) y racializantes porque persiguen blanquear los cuerpos y mentes de mujeres indígenas.

Esta limpieza de los cuerpos indígenas no pasó desapercibida para las bienhechoras del Instituto, porque viéndolas muy limpias, bien peinadas, bien arregladas, y sencillas eran solicitadas para el trabajo doméstico. En cierta ocasión, una bienhechora se sintió con el derecho de solicitar a Monseñor una estudiante. La conversación fue la siguiente:

“entonces llegó una señora, y dijo ¡qué chulas estas indígenas!, ¿no me podría dar una para que pudiera trabajar en mi casa? Monseñor le dijo: tienen que prepararse, ellas van para otra cosa” (Guatemala, 2010).

Como se ha dicho anteriormente, la servidumbre ha sido naturalizada en la sociedad guatemalteca y varias mujeres indígenas lo han internalizado. Lo que es importante resaltar es que a partir de la década de los 50' se dio un giro en el cambio de rol para las mujeres indígenas, al menos para algunas. En lugar de ser mano de obra barata para las familias criollas y ladinas de la ciudad se prepararon para estudiar, para ser maestras de educación primaria y reproducir en su comunidad esos valores aprendidos.

Otros elementos de control disciplinario que se impusieron en el internado para mejorar la relación entre un gesto y la actitud global del cuerpo, fueron la eficacia y la rapidez. Una manera de inculcar estas normas fue a través de dichos o mensajes que controlaban a las masas. Por ejemplo, era común escuchar estas frases: “rápido y bien hecho” frase acuñada por el profesor de artes plásticas; “el tiempo es sagrado muchachitas” frase que repetía cotidianamente una monja. Estos dichos o mensajes perseguían el buen empleo del cuerpo que implicaba un buen empleo del tiempo: nada debe permanecer ocioso o inútil. Lograr un cuerpo bien disciplinado, implica tener buena letra, hacer ejercicios, caminar y sentarse correctamente. Un cuerpo disciplinado es el apoyo de un gesto eficaz (Foucault 2008:156). Las estudiantes de las primeras promociones lograron tener un cuerpo disciplinado a partir de tener una buena letra y fueron reconocidas en las instituciones donde laboraron o siguen laborando.

Sobre la construcción de nuevas duchas. Las alumnas que están internadas actualmente¹¹² en Antigua tienen nuevos baños. Las duchas están ubicadas en el segundo nivel y los inodoros en el primer nivel, estos se encuentran lejos de las duchas y de los dormitorios. Las estudiantes manifiestan que tienen problemas con el agua, hay escasez, y a veces, tienen que recurrir a un

¹¹² Me refiero al año 2010.

chorro que está ubicado en el primer nivel y subir el agua por medio de cubetas. Los espacios físicos esenciales, como los inodoros y la ducha, no han estado al alcance de las estudiantes para satisfacer sus necesidades fisiológicas.

El silencio fue otra norma implementada con mayor rudeza a varias generaciones de estudiantes. El silencio se inculcaba en el comedor y en el dormitorio. Ex alumnas de la primera y XIV promoción relataron la implementación de esta norma:

Kaja Paluna manifiesta esta corrección:

“Era demasiada la disciplina, muy estricta, muy perfecto todo, de tal manera que no podíamos hablar en el comedor, en el dormitorio era un lugar, era el cementerio nos decían, pues porque allí descansábamos y no podías hablar, no habían travesuras”
“...por eso les digo a mis hijas ¡cómo no me volví muda!, pues para todo era silencio”,
“lo que no me pareció era que no nos dejaban hablar” “silencio todo, era un pecado mortal”(Guatemala, 2010).

El silencio hizo que muchas ex alumnas y especialmente las de la primera promoción fueran tímidas, calladas, con miedo hablar en público. A la par del silencio también se impuso el hablar con voz baja, con menos volumen, si alguna alumna hablaba en un espacio de silencio o su voz era grave inmediatamente las mismas alumnas callaban a la estudiante con el sonido de shhhhh. En el internado, las monjas no permitieron que cada mujer maya lograra el sonido de su voz en la vida cotidiana, pero es importante informar que las voces diversas y musicalizadas fueron motivadas por dos maestros: Felipe de Jesús Ortega y Manuel de Jesús Salazar mediante el coro y orquesta del Instituto. Sobre este tema se ampliará en otro capítulo.

El silencio se impuso en el comedor, en espacios de estudio, en la capilla, pero también en situaciones de tensión o conflicto. Varias estudiantes fueron testigos de hechos, actitudes, prácticas de represión y doble moral y tuvieron que callarlas durante muchos años, de ahí la necesidad de romper el silencio sobre los abusos cometidos en el internado.

Es necesario comprender que cada código de comportamiento social está relacionado con los esquemas reguladores de la Iglesia católica, por ejemplo, las actividades que se realizan en este espacio ritual religioso, generalmente es un hombre [el sacerdote] el que habla todo el tiempo, a veces da participación a los laicos, y pocas veces a las laicas, casi nunca a las mujeres indígenas, y menos aún en el contexto de ciudad. Algunas monjas participan en los oficios religiosos pero no hablan y su apoyo consiste en entregar la hostia a las y los fieles. La Iglesia ha sido una institución patriarcal que ha reproducido el silencio, le interesa que haya cristianas,

pero ellas deberán ser calladas o mudas, recrea el estereotipo que las buenas mujeres son las calladas y aquellas que se atreven a transgredir las reglas de silencio, son consideradas malas mujeres.

Otra institución que ha enseñado a silenciar ha sido la escuela. Su política de educación descansa en una metodología que silencia las voces de las y los educandos. La mayoría de maestros y maestras, tanto, ladinas como mestizas e indígenas, se conforman con dar clases magistrales en lugar de generar pedagogías de la participación que permitan: motivar la espontaneidad y la intuición, abrir espacios de debate, en donde expresen sus pensamientos y sentimientos. Y finalmente, la familia ha sido la institución que ha reproducido los mismos patrones de la Iglesia y la escuela. Hay familias indígenas patriarcales en donde la opinión de las mujeres y los hijos no es tomada en cuenta. Las mujeres, desde la niñez, aprenden a escuchar y obedecer, no deben elevar la voz y menos emitir sus criterios, aprender a ser silenciosas y son valoradas por esta actitud en el hogar.

Regresando al internado, las administradoras educativas impusieron formas diversas, normas específicas de corporalidad en donde las estudiantes aprendieron un modelo de ser mujer, que consistía en ser buenas cristianas, obedientes y perfectas, pero ante todo, silenciosas en materia de opiniones y criterios. De acuerdo a esta tabla de valores, las monjas medían a las estudiantes y algunas fueron premiadas con medallas, por este tipo de comportamiento. Estos valores también significaron un factor de diferenciación para identificar a las mujeres indígenas brillantes, excelentes y cultas y por el otro, a las poco estudiosas y menos cultas. Estos valores impuestos no son más que mecanismos de violencia simbólicas y prácticas hacia mujeres indígenas y han servido para legitimar las relaciones de dominación, de desigualdad social y racial.

En el marco de esta disciplina escolar también se establecieron horarios de actividades y rigidez. Las monjas exigían el orden, la limpieza y el horario de actividades y por lo tanto valoraban a las estudiantes ordenadas, limpias y puntuales. Tz'ib'ch'umil y Tzorya' ex alumnas de la primera promoción, relatan cómo aprendieron a no pegar los muebles en la pared, cada mueble tenía que distanciarse por lo menos “cuatro dedos de la pared”. Esta era una norma que había que acatar y actualmente la siguen practicando.

En relación al uso del corte o falda indígena. Una monja indígena pedía a las estudiantes arreglar bien el corte indígena y se expresaba así: “a mí no me gustan esos pañales, yo quiero ver las faldas hasta abajo” (Chimaltenango, 2009). La monja indígena imponía el corte largo y

no corto, y sin embargo, ella ya no portaba el traje indígena sino el hábito de Bethlehemita. Las palabras de la monja permiten reflexionar acerca de la prohibición de usar el corte corto. En algunas comunidades indígenas las mujeres ancianas o adultas se oponen a que las jovencitas usen corte corto porque las mujeres decentes deben usar el corte largo, ellas no deben mostrar las piernas o pantorrillas. En otras comunidades, por ejemplo, las mujeres k'iche' de Chichicastenango y las mujeres poqomam de Palín usan el corte corto. El uso del corte indígena es diverso y las normas morales no deben homogenizar los trajes indígenas.

Los colonizadores y la Iglesia recalcaron un signo moralista que consistió en el acto de cubrir el cuerpo. Posteriormente, algunas congregaciones femeninas han inculcado este signo moral en su forma de vestir, una muestra son los largos hábitos que utilizan y casi imponen a los trajes indígenas.

Las monjas exigían el orden y éste tenía que ser impecable. Ixkik habla sobre este tema. “yo nunca logré comprender eso, yo tengo en remojo mi vida porque me disgusta lavar ropa, me disgusta lavar ropa, y entonces, allá juntaba mi ropa y es una costumbre que tengo, igual tampoco me da vergüenza decirlo, pero yo junto la ropa y disfruto lavar toda la ropa, pero ¡aaay, en el Socorro era terrible! ¡ay dios mío y nos revisaba!

- ¿Dónde está la ropa? y levantaban la cubrecama para ver debajo de la cama,
- ¡Sácame toda esa ropa y me lo va ir a lavar!,
- No hermana, es que no tengo jabón,
- No, ¡vaya a lavarlo! (Guatemala, 2010).

En la época de la Hna. María Luisa y la Hna. Rosa María, decidían ver el orden de los dormitorios y únicamente jalaban las cobijas para ver la limpieza y el orden de las sábanas.

Cuando las normas de limpieza no eran cumplidas entonces había llamadas de atención y otras sanciones, pero lo que más molestaba a las estudiantes era la vergüenza pública, ya que la mayoría de monjas utiliza la humillación como castigo. La buena alumna debía ser puntual, aseada, estar quieta en su escritorio, no hablar, y debía pedir permiso para ir al baño. A las estudiantes de las primeras promociones, les impusieron un uniforme con traje indígena, se vistieron con el traje q'eqchi', que consistió en blusa blanca y corte plisado.

Las normas pretendieron regular los cuerpos y las conductas de las estudiantes indígenas. Las miradas, las palabras y la actitud de las mismas estudiantes fueron herramientas de control y vigilancia de las demás estudiantes a quienes les costaba asumir la norma. En algunas ocasiones, ya no fue necesaria la presencia de las monjas porque las estudiantes ya habían

incorporado las normas a través de la presión y vigilancia colectiva. La exigencia fue cotidiana y de esa manera las mujeres indígenas se iniciaron en el aprendizaje de las normas de urbanidad, en actividades domésticas propias de la ciudad y educarse para ser maestras de educación. Como se puede observar, no fue una norma, fue una lista de normas que respondía, según Foucault, a una política de coerción que fue dando sentido a las prácticas culturales de las internas y que consistió en un trabajo de los cuerpos indígenas. Para Julia Tuñón la norma cobra sentido porque “rige lo que el cuerpo debe mostrar, esconder, controlar y expresar en público e implica la vigilancia de minucias del terreno de los gestos, los comportamientos, el lenguaje corporal y los atuendos” (Tuñón 2008:12).

La vida en el internado no se constituyó como vivir en una gran familia. No partió, del intento de formar mujeres indígenas en un ambiente de libertad, en que se promoviera la confianza y el respeto mutuo, que se justificara el trabajo equitativo, en donde no se llegara a reglas rígidas, esto no ocurrió porque las estudiantes jamás participaron en el “gobierno escolar” (Civera 2008:443). En la conducción del internado, las estudiantes indígenas siempre asumieron el papel de subalternas, y la participación de las madres y padres de familia fue negado y marginado. En el Socorro las administradoras de educación, jamás visualizaron la organización del internado como familia (*ibíd*: 447).

Es importante mencionar que la autoridad del internado abarcó una gran cantidad de aspectos de la conducta de las mujeres indígenas, forma de vestir, comportamiento, modales que constantemente relucían y constantemente debían ser juzgados a través de un modelo de mujer indígena para actuar en ciudad. Esta multiplicación de reglas fueron impuestas por las siguientes autoridades: Monseñor Rossell, la primera directora del instituto y luego por la congregación Bethlemita. Fueron impuestas en un contexto de ciudad a cuerpos de niñas, adolescentes y jóvenes indígenas. Las normas de urbanidad respondían a varios intereses de sus administradores: 1) El internado fue y sigue siendo un espacio donde se reproducen valores y tradiciones católicas pero también de servidumbre. Es un proyecto aculturador de la Iglesia, que persigue educar a las internas en un contexto de ciudad, capacitarse en los oficios domésticos propios de la ciudad, ser limpias a nivel corporal y espiritual, para lograr ser buenas maestras y lograr cierto grado de “civilización”. 2) Las internas aprendieron este régimen disciplinario porque dependían de un sistema autoritario, de tipo jerárquico e impuesto por adultas que se sentían con el derecho de corregir a cualquier niña o adolescente indígena. 3) Educarlas con estas normas civilizadas y colonizadas permitiría asegurar la perpetuación del

privilegio social y racial existente porque respetando las normas occidentales significa respetar la superioridad de las y los dominadores y aceptar la inferioridad de las indígenas.

Valores impuestos

En este apartado abordaré las normas y su relación con los códigos de valor. Y me gustaría responder a las siguientes interrogantes: ¿Qué se les exigió por ser mujeres indígenas? ¿Qué valores y qué ideales generó Monseñor Rossell y la congregación Bethlemita? ¿Cómo han sido valorados por las internas y ex alumnas del Instituto?

Decir que los cuerpos son una construcción a partir del aprendizaje de normas no es suficiente, porque no permite ir más allá. Ir más allá significa en el presente apartado, analizar la valoración de las normas para descubrir cómo los cuerpos de las subalternas fueron manipulados, educados, es decir, como esos cuerpos obedecieron y respondieron, en palabras de Foucault la manera en que los cuerpos “quedan prendidos en el interior de poderes ceñidos, que le imponen coacciones, interdicciones y obligación” (Foucault 2000:140).

A través de la descripción de las normas reiteradas que las ex alumnas plantearon en el tema anterior, se puede identificar movimientos, gestos, actitudes, rapidez para lograr un cuerpo activo y no ocioso que responda a un modelo de mujer maya, por un lado, que logre el progreso a través de un proceso de civilización, mediante una educación con valores cristianos, y por el otro, de manera sutil, asuma una formación política con posicionamiento anticomunista. De esta manera se transformó la percepción, la práctica cultural de las internas a partir de quienes se responsabilizaron y generaron la disciplina. La formación académica de las internas descansó en una ideología judeocristiana, conservadora y protegidas contra el comunismo.

Ideales y valores de Monseñor Rossell

Para analizar los ideales y valores de monseñor Rossell se puede rastrear a través de sus múltiples discursos. En varios documentos, principalmente en cartas pastorales, plantea su perspectiva política, sus creencias sobre los indígenas y su fe en la educación para salir de la

ignorancia¹¹³. En este apartado se analizará la ideología, la misión visionaria, asimiladora y anticomunista de Monseñor y la complicidad que asumió la congregación Bethlemita en la formación de estos valores e ideales para mujeres mayas.

Con motivo de la bendición del local¹¹⁴ del IINSS, monseñor Mariano Rossell Arellano preparó un discurso¹¹⁵ para dar a conocer a la Iglesia y a la sociedad guatemalteca la fundación de un Instituto para mujeres indígenas. En otro documento se confirma su fundación: “El 28 de abril de 1955 el Ministerio de Educación, ACUERDA: aprobar la creación del Colegio privado “INSTITUTO INDÍGENA NUESTRA SEÑORA DEL SOCORRO” para la enseñanza primaria, propiedad del Señor Arzobispo de Guatemala, Mariano Rossell Arellano” (Reseña Histórica del IINNS, sin fecha). Una ex alumna de la primera promoción no sólo ratifica la fundación sino también señala que antes de la fundación del Socorro, un pequeño grupo de niñas indígenas habían iniciado su proceso de adaptación y por los sucesos que generaba la contrarrevolución, les pidieron que regresaran con sus familias pero con la condición de regresar nuevamente al internado: “En 1955 regresamos nuevamente al internado y fue cuando se inauguró el ciclo escolar y fundación del Instituto. Llegamos más o menos 40 alumnas divididas en dos grados, en segundo grado nos inscribimos ocho alumnas y en primero el resto” (San Juan Comalapa, 2001).

Retomando nuevamente el discurso, Monseñor expresa un contenido mezclado entre exaltación de la cultura indígena y por el otro, manifiesta la realidad de explotación y marginación a que ha sido sometida. En otros párrafos, asume una actitud paternalista y tutelar, victimiza al indígena y con frases racistas expone la situación de los indígenas, como se puede observar en el siguiente párrafo: “...Dos millones y medio de almas sencillas, moldeables, -y que sostengan lo contrario no es cristiano-, que fueron redimidos por Cristo, y que viven sumidas en la embriaguez, en la miseria, en el abandono higiénico más lamentable,

¹¹³ Además del Socorro, Monseñor Rossell fundó varios centros educativos entre ellos: El colegio San Sebastián y El Instituto indígena para varones Santiago.

¹¹⁴ El discurso para la bendición del local fue en 1949 y el acuerdo del MINEDUC fue en el 1955. Pero la iniciativa de Monseñor inició a partir de 1944 y se puede comprobar en este párrafo de su discurso: “A finales de 1944 había empezado esta obra a modo de experimentación” donde se pudo comprobar “las capacidades de esta raza lejos de estar embotadas van al nivel de los niños de la ciudad, la Estadística de estudio de cada una de los inditos es el mejor argumento. Cultivan la música en su tradicional marimba, no se les permite olvidar su idioma, se les inicia en las labores manuales, con la doctrina y práctica del catolicismo” (Discurso de Monseñor, Archivo de Guatemala, 1949, Guatemala)

¹¹⁵ Ver Carta pastoral “Discurso del Excelentísimo y Reverendísimo Monseñor Mariano Rossell Arellano, Arzobispo de Guatemala”, Verbum, 30 de Enero, 1949. Con motivo de la bendición del nuevo local del Instituto Indígena. Guatemala de la Asunción, veintidós de enero de mil novecientos cuarenta y nueve” (Archivo de Guatemala).

en la ignorancia más digna de un pueblo que se halla en la categoría de Nación” (Rossell Arellano 1949: s.n.p.). Victimizar a los indígenas ha sido una manera de justificar su inferiorización y marginación, y luego aparece un salvador que identifica a la Iglesia como la institución que “se ha preocupado por el indio” y ha fundado escuelas de lenguas indígenas con el objeto de civilizarlo en su propia lengua. Más adelante afirma que “la Iglesia ha sido la defensora de la raza aborígen” reconoce que esta raza ha sido explotada por gobiernos de turno principalmente de Francisco Morazán y Justo Rufino Barrios¹¹⁶. Pero la utilización de la mano de obra barata de los indígenas no sólo ha sido por parte de los gobiernos sino anuncia que el peligro que ve cercano es el comunismo, y plantea lo siguiente:

“empieza a ser satánicamente adiestrada en la falange totalitaria de Moscú que a través de no pocos partidos políticos siembre el odio de raza” ...“hoy se les utiliza para proclamar la guerra fratricida que a grandes pasos avanza en Guatemala fomentada por el poder rojo internacional ante la inexplicable tolerancia de quienes están llamados a garantizar la soberanía nacional de Guatemala, que escribe no en los mojones inamovibles de la frontera, sino en la independencia del espíritu: libre del yugo fanático y criminal del comunismo” (Rossell Arellano 1949. s.n.p.).

Con esta frase, él se asume el protector de los indios frente al comunismo. Ante las condiciones de vida de los indios y ante los peligros que les acechan, él se propone “con necesidad urgente e impostergable, formar un semillero de apóstoles de la raza indígena” pero también enfatiza alejarlo de “la depravación de costumbre de los adultos presa de hábitos seculares difíciles de remover”. Ante este problema es necesario “formar al indio desde pequeño” para que el día de mañana, “el fermento nuevo de la raza explotada de ayer y abandonada de hoy” llegue a “ser la raza libre de mañana, libre de temor, libre de vacíos ancestrales, libre de humillaciones raciales, libre de la ignorancia”. Más adelante testifica que el objetivo de la formación es “encauzar ese milenarismo sentido de civilizar al aborígen” de ahí la necesidad de ir a cada pueblo y a cada aldea a cultivar y civilizar cristianamente a cada habitante de ellas” (*ibíd.* s.n.p.) para protegerlo contra el comunismo. En el siguiente apartado pone en práctica una frase religiosa, “muchos son los llamados, pocos los escogidos”, a partir de este mensaje bíblico, el prelado proponía ciertos requisitos de selección: “se trae a este instituto de esos pueblos y aldeas, a los mejores, dotados por naturaleza y la gracia divina” ya que serán formados “cuidadosamente en lo divino y en lo humano” (*ibíd.* s.n.p.) porque en el futuro

¹¹⁶ Justo Rufino Barrios fue un presidente anticlerical y su gobierno expulsó a religiosos del país.

siendo maestros, médicos, industriales, sacerdotes “se inicie la conquista del indio por el indio” (*ibíd.* s.n.p.). Es decir, las niñas indígenas deberán ser civilizadas para reproducir más civilizados. Monseñor Rossell tenía claro sus objetivos, él perseguía civilizar a las mujeres para civilizar a los pueblos, en otras palabras, encomienda a las mujeres para ser multiplicadoras de la civilización cristiana. Con estos argumentos se puede afirmar que el Socorro como institución no nació con el objetivo de transformar las estructuras, sino ha sido un medio para perpetuar las injusticias, de clase, de género y de raza. A pesar de los objetivos de Monseñor, hubo alumnas y ex alumnas que lucharon contra las opresiones y soñaron con una Guatemala distinta.

Es importante recordar que una de las estrategias políticas e ideológicas utilizadas por el Estado, la Iglesia y otros grupos de poder como el Ejército, las Iglesias evangélicas y Ong's conservadores y racistas participado en procesos de etnocidio a partir de proyectos de educación y cristianización. La estrategia consiste en matar al indígena que lleva dentro para salvar la civilización, la cristiandad, el anticomunismo, la democracia y la gobernabilidad. De esta manera las y los indígenas, en el marco de la dominación, aprendieron a ser destructores de su propia cultura, en casos extremos, de su propia gente, como ocurrió durante la invasión y recientemente en los 36 años de guerra en donde la guerra se materializó en genocidio. Las guerras contra los pueblos indígenas se han ganado a través de la guerra de indígenas contra indígenas. Esta estrategia política e ideológica ha sido histórica y ha servido para exterminar física o culturalmente a los pueblos indígenas.

Retomando nuevamente los valores de Monseñor, como emisario de la Iglesia católica y con su visión de caridad, pero con claros objetivos políticos, tomó a las más pobres y marginadas para que reprodujeran los valores cristianos y civilizatorios. Textualmente argumenta: “nuestro tesoro sigue siendo, los pobres, los necesitados, los inditos y no los potentados según el mundo”. Monseñor recalca que es importante enseñarle a cada indito, “la elemental higiene, velar por la limpieza de sus vestidos y vigilar los hábitos morales de esas nuevas plantas trasplantadas desde las ancestrales viviendas y costumbres invertidas al nuevo cambio de vida del Instituto Indígena” (*ibíd.* s.n.p.) Y finalmente, encomienda a una virgen para el cuidado de las inditas:

“Que nuestra Señora del Socorro sea para este Instituto su perpetua patrona, y cariñosa madre, y que en nombre de la comunidad de doctrina y de sentimientos que hace el cristianismo que todos seamos uno en Cristo, sepan los católicos de Guatemala, que

cuando por esos inditos hicieran es como por el mismo Jesucristo y por nuestra Patria lo hicieran” (Rossell Arellano: s.n.p.).

La formación de las niñas indígenas fue planificada y orientada por monseñor Rossell y económicamente fue sostenida por algunos ricos de la ciudad¹¹⁷ que creían en su proyecto educativo. El Instituto fue creado desde dos perspectivas contrapuestas, por un lado, desde su posición e identidad cristiana y paternalista, fundó el Instituto con el objetivo de civilizarlas, cristianizarlas bajo el modelo de la virgen de Nuestra Señora del Socorro y en el contexto anticomunista, se le reconoce su papel visionario y progresista de apoyar a la formación de indígenas en aquella época. Al respecto Oscar Azmitia¹¹⁸ afirma:

“él tenía esa preocupación por los indígenas, algo paternalista, cómo la Iglesia los puede cuidar del comunismo, cómo la Iglesia los puede levantar y devolver la dignidad. Él decía que si les preparaba podían ser médicos, y abogados, podían prepararse para el país” (Antigua Guatemala, 2010).

Monseñor estaba preocupado por las diferencias entre indígenas y ladinos, por esta razón se sintió motivado para fundar los dos institutos, pues su idea era formarlos para que volvieran a su comunidad para civilizar y cristianizar a sus familias y comunidad. En esta misma línea, Manuel Salazar¹¹⁹ señala:

“Monseñor Rossell encontró en la época de la fundación de los institutos una política muy asimilacionista. Entonces, él decía lo siguiente: voy a reunir a niños y niñas indígenas para que se vengán a educar aquí en la capital, que se formen muy bien y que después de graduarse de maestros y maestras regresen a sus pueblos a realizar cambios en sus comunidades. Fue un gran pensamiento porque los indígenas estaban padeciendo de mucha explotación en el trabajo, los traslados a la costa, muy humillantes, mal pagados. Él dijo, un camino era educar y la educación del sistema vigente no era el que iba a resolver los problemas de los indígenas, entonces, él hizo escuela, escuela de niños y solo niños indígenas, escuela para niñas y solo niñas

¹¹⁷ Cuando vivía Monseñor, existió un Comité de Bienhechores del Instituto Indígena se desconoce el aporte puntual que ofrendaban a las internas. Algunas ex alumnas recuerdan, que ladinos dueños de carnicerías regalaban huesos de res para la alimentación de las internas. Otra empresa regalaba bananos, aún queda si estos bananos pertenecía a la compañía bananera. Actualmente el Instituto cuenta con bienhechores quienes ofrecen becas para algunas internas de escasos recursos económicos.

¹¹⁸ Es Hno. de la Salle, fue director del Instituto Indígena Santiago y ha sido creador de proyectos educativos para jóvenes indígenas.

¹¹⁹ Maya kaqchikel, ex alumno de la primera promoción del Instituto Indígena Santiago. Docente y director de la orquesta del Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro y de la marimba.

indígenas y educados por maestras y maestros ladinos. Recuerde que en esa época, el nivel de valores, el nivel de signos y símbolos sociales era diferente al de ahora, incluso, antes no había coeducación en los institutos: instituto normal para varones, instituto central de varones, instituto de señoritas era separado, el sistema educativo no tenía desarrollado la coeducación y luego, como nosotros no éramos alumnos externos a una escuela, si no que veníamos de muchos lugares del país, teníamos que estar internos. Monseñor quería hacer una revolución educativa indígena, a través de la educación hecha por indígenas, pero un primer paso era apoyado por mestizos, mestizos que confiaban en el pensamiento de él, desde luego” (Guatemala, 2010).

Estas opiniones alimentan los valores construidos por el fundador en el contexto de la revolución. Es decir, a pesar de ser la época de la revolución lo único que ofrecía el gobierno con su visión indigenista y en materia de educación, era la alfabetización para las clases populares y la castellanización para indígenas.

El pensamiento visionario de Monseñor motivó a varios padres de familia que creyeron en su proyecto de educación porque les iba a sacar de la ignorancia, de la violencia racial, de la regla y el chicote porque ésta era la manera de corregir a los estudiantes en las escuelas. Algunas familias indígenas creyeron en las ideas liberales que promulgaba el Estado, pero aún más en el proyecto religioso “modernizador” que partía de los valores liberales de igualdad y progreso pero además prometía, a través de la educación, alcanzar la divinidad y humanidad. Estas ideas modernizantes lograron engranar con la idea de la superación del indígena, que también significaba una idea modernizante. Durante esta época, algunas familias indígenas se apropiaron de las ideas modernizantes, sin dejar de ser indígenas y creyeron en el proyecto de Monseñor. En esta línea, Raxananawak recuerda las palabras que decía su padre:

“Solo recuerdo que mi papa decía, mejor se van a estudiar, porque miren a nosotros, por no haber estudiado no logramos salir de esta situación. Y nos hablaba de un ladino muy conocido, ‘miren a don Aniceto escribe tres líneas y letras y le pagan cinco quetzales’. Yo llegué al Socorro en el año 1960 y nos decía mi papá, ‘estuvo bien la decisión porque miren ya son unas señoritas, la vida va a ser menos dura, no como la nuestra’. Pero mi mamá decía que no” (Guatemala, 2009).

Y fue así que, durante la época de la Revolución, varias niñas y niños indígenas se vieron obligados a dejar sus familias y comunidades para ingresar en los institutos indígenas con la idea de superarse y enfrentar a través de la educación, la pobreza y el racismo. El instituto para

niñas indígenas empezó a funcionar en la esquina de la 6ª. Avenida y 3ª calle zona 1, frente al parque San Sebastián, de la ciudad Capital. Para la incorporación de las niñas “se tomaba especial cuidado que fueran procedentes de los departamentos y su función consistía en castellanizar a las menores. Se encontraba en ese entonces bajo la dirección de la señorita profesora María Teresa Melgar” (Reseña Histórica del IINSS, sin fecha). Monseñor tuvo cuidado en elegir al personal docente, algunos eran originarios de Guatemala y otros de Europa.¹²⁰

En 1959, Monseñor fundó la primera orquesta sinfónica de los institutos indígenas¹²¹ integrada por niñas del Socorro y niños del Instituto Santiago. También creó la banda¹²² de niños indígenas integrada por estudiantes del Instituto Santiago. Monseñor quería demostrar el desarrollo de las artes, especialmente en música. En 1965 ofrecieron un concierto del que quedó constancia a través de un boletín¹²³ que guardaba una ex alumna de la primera promoción. La presentación de la orquesta fue argumentada con el siguiente mensaje paternalista y folclórico escrito en un boletín:

“El propósito de Monseñor Rossell al fundar estos institutos Indígenas fue el formar desde niños grupos de jóvenes indígenas con educación moral, intelectual y práctica esmeradísima, dentro de más depurada y fecunda disciplina cristiana, para que con toda la responsabilidad sean los misiones seculares que lleven a sus respectivos pueblos la corriente de una nueva vida, pura y vigorosamente cristiana y eficazmente cultural.

120 El personal docente se integraba de la siguiente manera: “la directora del Instituto, dos maestras de grado egresadas de la Casa Central y del Belga. Un Maestro de origen alemán encargado de impartir educación musical. Un maestro de origen suizo quien impartía clase de educación física y una maestra de origen francés y una maestra de origen italiano quien impartía el curso de formación cristiana” (Archivo de Tz’ib’ch’umil).

121 En la sinfónica las niñas indígenas ejecutaron violines, flautas, violas, piano, y los varones ejecutaban clarinete, tener, y toda la parte instrumental de viento.

122 La banda hacía sus presentaciones en los desfiles del 15 de septiembre. En los desfiles, los institutos se organizaban de la siguiente manera: Adelante iban las abanderadas, eran niñas indígenas quienes portaban las banderas. Luego iba todo el grupo de niñas que desfilaban y detrás de las más pequeñas iba la banda de niños indígenas y en la última fila, iba los abanderados varones. Los niños que no eran abanderados ni de la banda no participaban en estas actividades.

123 En el boletín se observa una fotografía de las y los integrantes de la orquesta y con el siguiente contenido: GRAN CONCIERTO DE GALA. PROGRAMA. “Concierto que a beneficio de los Institutos Indígenas N.S. del Socorro y Santiago ejecutará la orquesta Sinfónica compuesta por alumnos de dichos Institutos”. Este boletín fue patrocinado por las siguientes empresas: Crédito Hipotecario Nacional de Guatemala, A. Melville y Cía. Ltda. Agencia Remington Rand; Banco del Agro. S.A.; Ferrocarriles Internacionales de Centroamérica; Banco de Londres y Montreal, Aviatega, Cementos Novella, S.A; Compañía de Seguros Generales Granai & Townson, S.A.; Casimires de Amatitlán, Mayaland; Almacenes El Cairo; Almacén El Repuesto; Librerías PAX; Fábrica de jabones Aurora, S.A.; Manuel S. Ayau Sucs; Tabacalera Nacional, CIDEA, Café Caracol, De la Riva Hnos. E. Toriello e hijo Co. Ltda. Productos agrícolas RIVERSIDE. Y en la penúltima página de este boletín aparece el siguiente mensaje: “Ayude al comité de los institutos indígenas Monseñor Mariano Rossell Arellano”. Guatemala de la Asunción, Junio de 1965.

Estas niñas y niños se forman con toda brillantez para graduarse como maestras y maestros de educación primaria, y a la vez desarrollaron con verdadero entusiasmo múltiples artes y artesanías. La música es sólo un breve aspecto de su vida diaria de estudio y trabajo” (Boletín, Guatemala, junio de 1965).

Según los datos históricos se puede afirmar que esta orquesta fue la primera orquesta sinfónica indígena, como lo afirma Manuel Salazar:

“En Guatemala, antes de la sinfónica del maestro Manuel Alvarado, existió la orquesta sinfónica indígena porque dábamos conciertos en 1957-1958 y 1959, concierto de orquesta italiano con capricho Italiano, aparece en la memoria del conservatorio nacional de música. Entonces esa fue como la antorcha, la banda por un lado, la orquesta por un lado y la marimba que era más popular, pero no era tan majestuoso como la orquesta y como la banda. Ese fue otro trabajo, de educar y formar en valores” (Guatemala, 2010).

Varias generaciones de niñas indígenas ejecutaron instrumentos musicales, especialmente los de cuerda, pero también, ejecutaron marimba y participaron en el coro del Instituto. Y la disciplina para aprender a ejecutar los instrumentos a través del solfeo y las partituras fueron intensos, pero placenteros.

Estos proyectos y valores promovidos por Monseñor lo continuó en primer lugar, la directora laica María Teresa Melgar,¹²⁴ en segundo lugar, fueron las monjas Bethlemitas y en tercer lugar, la mayoría de alumnas del Instituto.

A pesar de estos valores y principios soñados e impuestos por Monseñor en su obra de caridad, muchas ex alumnas fueron más allá de estos valores etnocéntricos, paternalistas y folclóricos. Algunas, siendo ex alumnas retomaron sus raíces indígenas e introdujeron conocimientos mayas en la educación; asumieron una formación crítica; otras, en tiempo de guerra participaron en organizaciones políticas y participaron activamente en la guerrilla, porque creyeron en el proceso revolucionario y en la nueva patria multinacional, pero en el fondo la guerrilla compartía la “utopía modernizadora” y el concepto de “progreso” para pueblos indígenas, pero además, el racismo cotidiano e institucional no permitió a que las indígenas asumieran cuotas de poder. Otras, optaron por la educación popular y practicaron la teología de liberación y muy pocas ex alumnas, siendo maestras, tomaron la vara es decir, fueron *ajq'ij*, guías espirituales.

¹²⁴ María Teresa Melgar era originaria de la ciudad capital, era maestra, soltera y de clase media.

El Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro se creó como un espacio moderno, concebido como de avanzada para sacar de la ignorancia y de la pobreza a los indígenas con el apoyo económico de ciertas familias de la oligarquía guatemalteca, con el consentimiento de los padres de familia indígena y con el saber eurocéntrico impartido por maestros y maestras ladinas y de origen europeo para que las niñas encarnaran los conocimientos “civilizatorios” para consolidar y validar el proyecto liberal-cristiano.

Ideales y valores de la congregación Bethlemita

Monseñor Rossell, antes de su muerte, había analizado quién podía llevar el rumbo del Instituto. A partir de 1965, las Bethlemitas tomaron la dirección del Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro y actualmente continúan administrándolo¹²⁵ ¿Quiénes son ellas, qué transmitieron y que continúan transmitiendo? La congregación Bethlemita fue fundada por la beata Encarnación Rosal, religiosa guatemalteca, originaria de Quetzaltenango. Es una comunidad de religiosas que atiende diversos países: Colombia, Panamá, Estados Unidos, Venezuela, Ecuador, India, Italia, España y algunos de Centroamérica. A pesar de la diversidad étnica y racial de quienes integran la comunidad, el internado fue administrado por guatemaltecas ladinas¹²⁶, pocas centroamericanas y muy pocas colombianas. El papel que asumieron las Bethlemitas se confirma en dos documentos:

“En 1965 fue entregado el instituto por el Señor Arzobispo de Guatemala, Mariano Rossell Arellano a las Hermanas Bethlemitas, hijas del Sagrado Corazón de Jesús, congregación guatemalteca, fundada por el Santo hermano Pedro de San José Betancur y la beata Madre María Encarnación Rosal, congregación fundada con el fin de colaborar en la superación integral del indígena. Entre las hermanas que recibieron el instituto: Hermana María Luisa Núñez, Mariana Castellanos, Agustina Calderón” (Reseña Histórica del Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro, sin fecha).

¹²⁵ Las monjas son mujeres consagradas, es decir, son fieles seguidoras de Cristo. Se consagran para conseguir la perfección de la caridad en el servicio del reino de Dios. Están dedicadas a la edificación de la Iglesia, a la salvación del mundo. Algunas persiguen la santidad.

¹²⁶ Esta afirmación me lleva a argumentar por el tipo de organización y la política racial que se impuso en el internado. Las estudiantes convivieron en mundo ladino, con práctica diaria del dominio ladino.

Cómo se ha escrito anteriormente, las ideas modernizantes promovieron y han promovido la idea de que el único camino para sacar del atraso y la ignorancia a los indígenas es a través de la educación. En esta misma línea de pensamiento, se argumentó en la década de los 50' la superación del indígena. Pero esta idea ha quedado en buenas intenciones porque hasta hoy día, el Estado guatemalteco no ha materializado las ideas modernizantes, no ha invertido en educación, no ha creado políticas que atiendan las condiciones de vida y las necesidades esenciales de pueblos indígenas y de sectores pobres del país¹²⁷. Los datos que da a conocer el Ministerio de Educación no coinciden con el número de analfabetos y aún más en las cifras reales de mujeres indígenas que han sido triplemente marginadas en el acceso a la educación, por ser mujer, indígena y pobre al mismo tiempo. La educación no se puede promover con el estómago vacío ni con salarios que generan hambre y pobreza. El analfabetismo es un problema estructural y por lo tanto sus políticas deben ser estructurales, es decir, debe estudiarse el origen y las causas que generan el no acceso a la educación.

Volviendo al internado. En el primer libro de efemérides¹²⁸ afirma que fueron cuatro monjas las fundadoras del instituto, y aquí es necesario corregir, porque ellas no fueron las fundadoras sino las responsables de continuar la obra fundada por Monseñor Rossell.

El documento dice textualmente así: “Terminados todos estos agasajos, la Rvda. Madre Provincial y demás acompañantes regresaron a la Antigua quedando las cuatro fundadoras: Rvda. “Madre María Luisa Núñez (supervisora) Madre Rosa María Vásquez (vicaria) Madre Mariana de Jesús Castellanos y Madre Agustina Calderón. En posesión de su nueva residencia y con los mejores deseos de trabajar a imitación de Santo Fundador por la clase indígena” (Efemérides. 1965). El discurso de los libros de efemérides contiene el trabajo de las monjas durante su estancia en el internado. Ha sido escrito por monjas ladinas o mestizas y por lo tanto, la mayoría de valores escritos responde a valores cristianos generalmente, pero también maternalistas, tutelares y folclóricos.

¹²⁷ Sobre datos de analfabetismo, según la Unidad de informática y estadística de CONALFA, en Anuario de Estadística de la educación 2010, reporta que el 18.44% de la población total es analfabeta. <http://www.mineduc.gob.gt/estadistica/2010/main.html>

¹²⁸ Los libros de efemérides se encuentran en la Dirección, es decir, en la oficina de la directora. La monja que ocupa el cargo de secretaria de la comunidad de monjas será la encargada de escribir los acontecimientos desde su punto de vista. No participan las internas. Su circulación es restringida, a menos que se solicite para hacer investigación. En su estructura orgánica, no son exactamente libros sino álbum en donde aparecen fotografías y debajo de éstas, se describen sucesos notables ocurridos anualmente. Están ordenadas de acuerdo al año escolar y no tiene número de páginas. Estos libros los consulté en el internado de Antigua.

La congregación Bethlemita como “buenas obedientes” asumieron con responsabilidad la obra, poniendo en práctica los principios y valores de monseñor Rossell. Las primeras en administrar el internado (1965) fueron ladinas y mestizas¹²⁹. A mediados de los 70’ ingresaron algunas indígenas en el internado de Antigua.

El colchón ideológico que pesó en la formación de las estudiantes y en la disciplina escolar fue el proceso de civilización cristiana y las normas de urbanidad. Pero las monjas no sólo asumieron la orientación de Monseñor sino pusieron en práctica el legado de sus fundadores: Santo Hermano Pedro de Betancourt y la Hna. Encarnación Rosal. El fundador “consagró su vida y su corazón a la raza indígena” y la fundadora perseguía la perfección, santidad, abnegación, caridad, penitencia y obediencia. Este último valor ha sido priorizado por las monjas pues según ellas es el pilar principal que orienta la vida religiosa porque “significa la internalización del poder en posición de subalternidad” (Lagarde 2006:485). Como he mencionado anteriormente, la Iglesia es una institución patriarcal que jerarquiza genéricamente, es decir, los hombres religiosos ocupan los principales puestos de poder, mientras las religiosas ocupan el puesto más bajo, por su situación de subordinación ellas obedecen a hombres-religiosos y asumen una servidumbre voluntaria. Acerca de esta subordinación, Oscar Azmitia opina:

“...en la Iglesia, la mujer es en segundo plano, aunque fuera adulta, porque hace lo que el hombre le pida que haga, igual que en la sociedad. Entonces las mujeres hace veinte años no podían dar la comunión, no podían leer en la iglesia, porque eran impuras. Pero en el fondo había un argumento que la mujer no puede ser sacerdote, no hay ninguna razón ideológica para no hacerlo y por eso todos los sermones que se pronunciaban eran parte de ese discurso. Una hermana casi no tiene libertad, tiene que pedir permiso y no se lo dan. En cambio, los padres, hermanos, todos llegamos a tener doctorados, licenciaturas, maestrías, y las hermanas todavía no, algunas pocas sacaron un profesorado, una licenciatura, es decir la política de nosotros es que todos tienen que salir de la casa, antes de que sea hermano ya con dos títulos, licenciado en ciencias religiosas y licenciado, en matemáticas o la carrera que escojan” (Antigua Guatemala, 2010).

¹²⁹ Monja ladina y mestiza no son iguales. La monja ladina es quien reproduce estereotipos, prejuicios, valores y normas raciales, desprecia a las indígenas. Mientras la monja mestiza tiene conciencia de quién es, intenta dar un trato igualitario, acompaña a procesos e iniciativas novedosas de las estudiantes indígenas.

A nivel de la congregación, ellas cuentan con su propia organización administrativa, pero a pesar de su jerarquía interna, ellas son fieles obedientes de un hombre cristiano. En la estructura de la Iglesia católica, las monjas son doblemente oprimidas por ser mujeres y por ser religiosas y las monjas indígenas ocupan el peldaño más bajo de esta jerarquía, por eso nunca ocupan puestos de dirección.

Con la actitud de obediencia que les caracteriza, asumieron el reto de dirigir el Instituto Indígena porque según ellas, fueron bendecidas con el proyecto educativo. Para analizar su ideología y los valores fue posible rastrear los libros de efemérides que han sido escritos por la secretaria de la comunidad. Sobre la posesión de la Posada Belén y del Instituto Indígena estas fueron las expresiones:

“¡25 de noviembre de 1965! ¡Día grande, esplendoroso e inolvidable en los fastos de la Congregación Bethlemítica! Día en que la luminosidad de la radiante estrella de Belén resplandeció en la provincia de San Miguel desde su sede centenaria: La ciudad del Hermano Pedro, la Antigua Guatemala... Como culminación y cumbre de tan gloriosa jornada, al declinar el día, y como si fueran pocas las emociones vividas; y aunque nuestros alborozados corazones se sentían ya incapaces de más, aún nos esperaba otra de no menos trascendencia que la anterior, ya que encarna el alma y los más delicados sentimientos de nuestro Santo Fundador que consagró su vida y su corazón a la raza indígena; y nosotras sus hijas seguidoras de sus luminosas huellas y depositarias de su espíritu, en esta tarde de dicha inmensa, con el alma y corazón recibimos también este otro legado precioso que nos confiara desde en vida nuestro amado y llorado Padre y Arzobispo Monseñor Mariano Rossell y Arellano; esta joya preciosa que cuidaremos y cultivaremos con todo el amor de nuestro corazón es el Instituto Indígena que desde hoy 25 de noviembre de 1965 queda bajo nuestra custodia y dirección” (Efemérides, 1965)”.

Es necesario mencionar que las congregaciones femeninas están sujetas a un poder masculino, ya sea de un arzobispo o de un sacerdote, siempre ocuparán un lugar subalterno en la concepción de la Iglesia católica. La Iglesia no es solamente una institución patriarcal sino que reproduce la opresión genérica de las mujeres porque “contribuye a los contenidos más conservadores y permanentes de la condición de la mujer: norma, valora, regula, vigila y sanciona gran parte de la vida social cotidiana ligada a la reproducción, así como la existencia de las mujeres particulares (Lagarde 2006:464). La Iglesia católica se ha encargado de

reproducir la diferencia genérica, así, ser mujer se convierte en desigualdad, subordinación y discriminación.

Las monjas bethlemitas están destinadas a la vida religiosa y al proyecto educativo. En el marco de las relaciones raciales, las monjas ladinas reproducen la discriminación racial y generacional. Las monjas ladinas han asumido relaciones de superioridad y han tomado una actitud maternalista y tutelar ante las estudiantes indígenas. Las monjas (ladinas, mestizas e indígenas) como mujeres adultas asumieron superioridad frente a niñas y adolescentes. Ellas mismas impusieron los valores cristianos a las alumnas.

Las monjas ladinas han tratado y continúan tratando a los cuerpos de niñas y adolescentes como “las otras” no como sus iguales y se puede constatar con el tipo de disciplina y la identidad impuesta. Las monjas ladinas identificaron a las estudiantes indígenas como: las “niñas”, “nuestras alumnas” o “las muchachas”. En los libros de efemérides, las monjas escribanas identificaban de la misma manera a las indígenas. “muchachas”, “niñas” “el rebañito selecto de nuestro llorado fundador Monseñor Rossell” y en el trato cotidiano, además de estas identificaciones estaba: “mijas”¹³⁰, pocas veces, fueron identificadas por su nombre o señoritas. Deseo detenerme con los nombres y apellidos indígenas. Las monjas ladinas no pronuncian bien los nombres y apellidos indígenas, ni siquiera se preocupan en aprenderlo y pronunciarlo bien, por ejemplo, mi apellido, Chirix, lo pueden escribir correctamente pero al pronunciar lo castellanizan. Ellas no hacían el mínimo de esfuerzo para identificar bien a las estudiantes.

Retomando los libros de efemérides, se contempla las actividades que revistieron importancia para las monjas. Todo giraba alrededor de actividades religiosas, no así, a las educativas, es decir, no se puede encontrar nada sobre política educativa o novedades que se relacionaran sobre educación, sino relatos relacionados con sus actividades religiosas. En el primer libro de efemérides se puede observar cómo la formación cristiana fue incorporándose en las estudiantes a través de dos actividades que se conjugaron simultáneamente, una religiosa y la otra, para presentar las habilidades musicales de las estudiantes, por ejemplo, en actividades religioso culturales, mencionan que hubo una misa solemne y “como segundo número, las niñas contaron un bello canto a Jesús Crucificado”.¹³¹

¹³⁰ “Mija” que significa mi hija, es común escuchar en una relación de madre e hija, pero en Guatemala también es común escuchar de una mestiza hacia una indígena. Este trato justifica una relación de dominación racial. Ante este tipo de trato, Amanda Pop (académica maya q’eqchi’) respondía indignada “¿por qué mija?, ¿usted no es mi madre!”. Así fue como le respondió a una funcionaria de la cooperación internacional. (comunicación personal)

¹³¹ Efemérides, 1965

En otras partes del texto se observan las siguientes frases: “el primer obsequio consistió en la Santa misa comunitaria que las niñas cantaron bellamente”, “la santa misa fue amenizada con cantos por las niñas del instituto, y como último número las alumnas del Instituto deleitaron a la comunidad y de la admiración de todas las oyentes se pudo apreciar la habilidad y profundidad con que ejecutaban todos los instrumentos. La sinfonía estaba integrada por casi setenta niñas” exaltaban las capacidades de la estudiantes a veces de manera exótica y en otros casos con visión folclórica: “fueron preparadas para cantar cantos bethlemítas los que aprendieron a la maravilla”.¹³² Tomó prioridad lo religioso, porque un requisito crucial que deberán cumplir las monjas es que deben difundir en la sociedad las concepciones ideológicas sustentadas en el catolicismo, es decir, su rol principal es evangelizar, porque la matriz ideológica se encuentra en los evangelios (Lagarde 2006:470).

En las efemérides se puede observar, a través de los relatos, frases racistas. Por ejemplo, para el día 24 de diciembre de 1965 textualmente dice así: “Primera noche buena pasada en compañía de las inditas en esta bella obra del Instituto Indígena”.¹³³

Las monjas ladinas asumieron un papel segregacionista no sólo con las internas sino también la forma en que recibían, atendían e identificaban a los familiares. Con motivo de la celebración del Día de la Madre relatan: “Desde muy temprano de la mañana empezaron a llegar las madres indígenas para asistir a la Santa misa” y para estar en sintonía con el trabajo espiritual de su fundador relatan: “...La madre Agustina Calderón, en posesión de su nueva residencia y con los mejores deseos de trabajar mucho a imitación de su Santo Fundador por la clase indígena” pero también hay frases victimizadoras, se identifican y se asumen como pobres: “A pesar de nuestra pobreza de fundadoras” pero también los mensajes ambivalentes hacia las estudiantes como se demuestra a continuación: “...de nuestro querido y aún llorado Monseñor Rossell y a quien nos hace recordar a cada instante con todas sus bondades y finezas para con estas pobres y dichosas niñas”.¹³⁴

De manera general, se puede afirmar que la mayoría de monjas Bethlemitas que han administrado los internados, acrecentaron valores y actividades religiosas, prácticas conservadoras de género y normas morales. Los métodos de control variaban y dependía de la formación académica, espiritual y humana de las administradoras religiosas. Es necesario aclarar que las monjas eran “aves de paso” en el internado, constantemente las movían de un

¹³² Efemérides, 1965.

¹³³ Efemérides, 1965.

¹³⁴ Efemérides, 1965.

país a otro, entonces “la comunidad” de monjas siempre estaba en movimiento, y por lo tanto, sus integrantes eran heterogéneas, por su nacionalidad y su formación académica.

La congregación Bethlemita ha otorgado poca importancia a la formación académica, muy pocas han accedido a la formación superior, ir a la universidad. Algunas fueron compañeras de estudio en el internado. Esta situación lo señala Oscar Azmitia, actualmente rector de la Universidad de la Salle en Costa Rica:

“En la universidad, tengo monjas de cincuenta años sacando un profesorado, entonces toda esta discriminación que se da en la sociedad, que se da en la familia, que se da en la iglesia, afecta a las hermanas. Es más difícil, por ser mujer porque las cuidan más, las controlan, así como se hacían ustedes, salían con una hermana, siempre había una encargada, entonces bajo esas perspectivas tenían mucho menos posibilidad de acceder a una experiencia pedagógica novedosísima o una experiencia política radical. Es muy raro encontrar una experiencia pedagógica de vanguardia, hay casos en España, en Nicaragua, ciertas hermanas que se salían del molde y se preparaban” (Antigua Guatemala, 2010).

Esta debilidad académica no corresponde a la misión propuesta por la congregación, porque según ellas apuestan a la educación integral de la niñez y la juventud, pero ¿cómo pueden lograrlo si ellas mismas no se formaban? Por esta razón, no se les podía exigir paradigmas novedosos en la educación y menos aún para mujeres indígenas. En el internado, pocas asumieron la docencia y si impartían clases, generalmente daban los cursos de religión, moral, y corte y confección. Y para estar en sintonía con el rol tradicional de mujeres ladinas, la orientación del internado en San Andrés Semetabaj tomó el rumbo de formar a jóvenes indígenas, en el campo del magisterio pero con especialidad en Educación para el Hogar¹³⁵. Promueven un modelo ladinizado, según las monjas preparan a las estudiantes en alta costura para hacer vestidos de quinceañeras, ajuar de novia y para bebés.

Haciendo memoria, se puede afirmar que ninguna monja le interesó el estudio de los idiomas mayas y muy pocas estudiaron la realidad de los pueblos indígenas pero fueron ellas quienes se interesaron en hacer “algunos cambios” para dar respuesta a algunas necesidades de las niñas y jóvenes indígenas.

¹³⁵ Ante la demanda de varias estudiantes de ingresar al instituto ubicado en la Antigua Guatemala, se traslada el nivel básico a San Andrés Semetabaj. Inicia sus funciones a partir de año 1992. En ese mismo lugar, en 1994 se abre la carrera de Magisterio de Educación para el Hogar.

Por esta debilidad académica, ellas no lograron dar una educación integral a las estudiantes indígenas. Algunas monjas aprendían a enseñar en las aulas de manera empírica, por lo tanto, acudían a la improvisación. Ante esta debilidad se apoyaron en maestras y maestros laicos, por eso la experiencia de vanguardia no provenía de ellas sino de los laicos. Sobre la participación de las y los laicos retomo algunos elementos de reflexión de Valentina Torres Septién. En su estudio sobre la Educación privada en México. “Ante la carencia de religiosas educadoras obligó a los colegios católicos a emplear a laicos como un ‘mal tolerable’. En general, los maestros religiosos no vieron a los seculares en un plano de igualdad, sino como empleados que no pertenecían al plantel de base” (Torres Septién 1997: 25). En Guatemala, las y los docentes de colegios católicos son mal remunerados y poco valorados.

Las Bethlemitas han sido fundadoras de otros centros educativos y han sido reconocidas por la transmisión de la “educación civilizatoria”¹³⁶ y colonialista porque la transmisión de conocimientos occidentales fueron saberes que se convirtieron en patrón de referencia superior y universal, mientras los otros conocimientos, los indígenas, fueron vistos como atraso. La congregación se ha destacado por su papel evangelizador, por mantener el *statu quo*, especialmente las relaciones raciales y de género. En cambio otras congregaciones tienen una mentalidad más libre, ya no usan el hábito, se preocupan por estar actualizadas y asumen riesgos. Las Bethlemitas no han sobresalido por innovaciones, actualización de métodos y paradigmas educativos porque de acuerdo al papel subordinado de las mujeres-monjas “las órdenes o institutos de religiosas no constituyen cuerpos de intelectuales que elaboren nuevas concepciones, como sucede con algunas órdenes de varones y en general con los hombres de la jerarquía. Las congregaciones de mujeres son organizaciones destinadas a la reproducción social no creativa, basada en la repetición” (Lagarde 2006:471). Por la actitud conservadora que asumen y por la poca preparación académica que tienen, todavía utilizan la categoría de sector indígena en uno de sus documentos, en lugar de pueblos indígenas como reza el Acuerdo de identidad y derechos de los pueblos indígenas (AIDPI). Su conservadurismo también se nota en el rostro de las monjas ladinas: “hasta les cuesta sonreír, como si llevaran la cruz, en cambio las americanas no les cuesta sonreír, son más felices con lo que son y saben a que se han comprometido” (Nahualá, 2009).

¹³⁶ Entre los colegios que administra la congregación está el Colegio Encarnación Rosal ubicado en Quetzaltenango. Dos ex alumnas del Socorro enviaron a sus hijas en este centro educativo y refieren que es un colegio para familias de clase media y ladinas. A sus hijas las recibieron porque tener contacto con alguna monja. Estudiaron el magisterio y nos les permitieron usar el traje indígena, las obligaron a usar el uniforme del colegio.

Como se anotó anteriormente, a las monjas les interesó desarrollar la parte espiritual, (laudes, misas, rosarios) muy pocas caminaron a la par de las mujeres mayas para generar cambios o transformaciones educativas. Algunos valores de las monjas no correspondían con su forma de vivir y tratar a las estudiantes indígenas, por ejemplo ¿Cómo apreciar el voto de pobreza con la vida cotidiana? Es cierto, ellas asumían el voto de pobreza en lo que vestían, pero en comida no, pues no comían igual que las estudiantes. Ellas no compartían la pobreza en los alimentos. Este tema se profundizará más adelante.

Algunas monjas originarias de Antigua Guatemala y de Costa Rica asumieron un aire de superioridad y no lograron empatía con las estudiantes. Fueron maternalistas y autoritarias. Algunas que asumieron la dirección y la secretaría manejaron poca seriedad en los expedientes de las estudiantes, hubo pérdida y negación en la entrega de papelería¹³⁷. Muy pocas monjas mestizas, elaboraron proyectos para agenciarse de recurso económicos, visitaron comunidades para conocer la manera en que vivían las alumnas, se preocuparon de la alimentación, inculcaron una formación crítica y contribuyeron a la construcción de lideresas y a la transformación social del país. Las monjas indígenas no tuvieron ese aire de lucha sino fue más de obediencia y resignación. Pareciera que la filosofía de la mayoría de las monjas ladinas era evangelizar y conquistar algunas almas. Según Liya' Alux:

“Confundieron todo, desde el momento que tomaron las Bethlemitas el eje y maneje. Las Bethlemitas nos estaban formando para que nosotras fuéramos monjas, entonces ahí era la contradicción, ¿cuándo las monjas eran pobres?, busquemos una monjita pobre, descalza, con harapos y que viva en una casa de caña, de milpa, con piso de tierra, busquemos, jamás la vamos a encontrar. La vida de ellas es cómoda, la vida de ellas es de privilegio, y luego conseguir a alguien que te sirva, no hay, nosotros teníamos que ver cómo servirles, y tal vez con algunas lo lograron pero con otros grupos se toparon, porque algunas abrimos los ojos, pero otras pobrecitas, necesitaban de eso y se aprovecharon y las explotaron” (Guatemala, 2009).

A pesar de que el origen de la mayoría de monjas era de familia pobre, al vivir en “comunidad” vivían como gente de clase media, y se podía percibir a través de algunos

¹³⁷ En el proceso de investigación varias ex alumnas se quejaron de la pérdida o negación de su expediente. Los libros de actas de 1986 hasta 2006 narran la entrega de expedientes y se lee textualmente: “La infrascrita secretaria del Colegio Belén e IINSS hace constar que hizo entrega de la papelería” (Libro de actas. Antigua Guatemala, 2006).

privilegios, por ejemplo, el tipo de comida, acceso a un vehículo y a final de año le dedicaban tiempo para la diversión.

Entre las monjas reconocidas por su humanidad y creatividad están: Hna. Ana Josefa, Hna. Silvia, Hna. Marta Elvira¹³⁸, Hna. Aurora¹³⁹. La Hna. Silvia, originaria de Esquipulas, Guatemala, reconoce que no le bastó únicamente la vocación religiosa sino también se formó en la parte humana y se autoformó para comprender a los pueblos indígenas. También se preocupó por su formación académica, la suma de estos factores le permitieron comprender las condiciones de vida y las necesidades esenciales de las estudiantes y se propuso hacer que la vida de las estudiantes en el internado fuera placentera, ella perseguía que las estudiantes: “tuvieran una vida un poco más llevadera, consideramos que venir del campo, donde hay montañas, árboles, pájaros que cantan y venir a un internado, era muy duro para las jóvenes, entonces tratamos que fuera un ambiente llevadero y que ellas valoraran el estudio para salir adelante” (Antigua Guatemala, 2010). Varias generaciones recuerdan a la Hna. Silvia porque una monja que supo escuchar y acompañar la vida cotidiana de las internas. Ella jugaba, bailaba, dialogaba, motivaba para el estudio pero también, realizaba encuentros con los jóvenes del Instituto Indígena Santiago. Algunas monjas mestizas acompañaron procesos de rebeldía de las estudiantes.

Como se ha venido diciendo, las normas y valores inculcados por las monjas ladinas eran de tipo civilizatorio porque perseguía dejar varios elementos de la cultura maya para ser ladinizadas a partir de un proceso de aculturación forzada que permitía despojarlas de su idioma, cultura y cosmovisión. El internado sirvió de vehículo para la aculturación y respondía al “clima cultural” de la época compartido por el Estado, la Iglesia, la escuela y la izquierda.

Como se ha venido diciendo, el Socorro como internado católico tiene una larga tradición dentro de la educación nacional, y una forma para entender su permanencia es a través del papel que ha jugado dentro de la sociedad guatemalteca y principalmente dentro del pueblo maya. Me nutro de algunos elementos de Valentina Torres Septién (1997) para entender la

¹³⁸ La Hna. Marta Elvira Raymundo estudió en el internado, se graduó de maestra y formó parte de la promoción XIV

¹³⁹ Como se podrá observar a las monjas se le identificaba por el nombre y no por el apellido y otro dato importante, es que a finales de los 60' se les identificó como hermanas y no madres. Estos cambios de identidad es posible que respondan a los cambios que la Iglesia asumió a partir de la Conferencia de Puebla sobre el nuevo sentido de la evangelización y sobre la visión socio-cultural de la realidad de América Latina en donde se afirmaba el interés por los valores autóctonos y por respetar la originalidad de las culturas indígenas y sus comunidades Ver documentos de Puebla: La evangelización en el presente y en el futuro de América Latina. III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano.

función y la participación de los colegios católicos. Según ella afirma que su función ha sido como transmisores de valores necesarios para reproducir intergeneracionalmente a ciertos grupos sociales específicos, identificados como formas de pensar y actuar que se podría denominar en conjunto como cultura católica” (Torres Septién 1997:19); en el caso del Socorro, hacia una la formación civilizadora. Los colegios católicos, en este caso el internado católico, tienen como objetivo “la formación de cuadros específicos para satisfacer las demandas de los sistemas económicos, políticos y aún religiosos” (*ibíd.* 19) y a la mayoría de las egresadas se les puede distinguir por su formación cristiana y su afán por reproducir normas y valores civilizatorios. El internado coadyuva a la formación de mujeres mayas, le quita una obligación al Estado, y alivia el problema presupuestal, en otras palabras, el Estado deja de invertir en la educación de las mujeres mayas.

Valores aprendidos por las internas

En las páginas anteriores hemos visto cómo las instituciones, internado e Iglesia, y actores, han intervenido en la definición y planificación de la disciplina escolar en función de la política escolar. La aplicación de la disciplina respondía a los saberes religiosos y políticos que se legitimaron en ese momento, que permitieron su conformación y su reproducción. El ambiente disciplinario respondía a un sistema de valores de tipo moral y religioso, atado a un contexto político que perseguía en las educandas acatar ideas y prácticas civilizatorias y reprodujeran la ideología judeocristiana.

La disciplina escolar respondía a los objetivos de la Iglesia porque requería que toda organización corporativa-educativa impulsara medidas disciplinarias muy rígidas para que las mujeres indígenas lograran integrarse a la educación civilizatoria y se convirtieran no sólo en buenas maestras, sino en buenas cristianas.

Algunas ex alumnas que iniciaron su niñez en el internado hacen una comparación entre las normas “civilizatorias” impuestas por la primera directora del instituto y el primer grupo de monjas. Ellas opinan que la directora laica¹⁴⁰ fue más exigente que las monjas porque “la educación que nos daba era muy estricta y reinaba una disciplina muy marcada”. Tenían que

¹⁴⁰ La única directora laica del instituto fue María Teresa Melgar y la mayoría de docentes también han sido laicos y mestizos.

aprender a conducirse por medio de buenos modales y buenas maneras que las distinguieran como mujeres “civilizadas y cultas”. Siendo niñas o adolescentes indígenas y provenían del área rural eran obligadas a aprender a vivir en el área urbana. Tenían que asumir cierto modelo de mujer urbana y occidental, tratar de ser “señoritas, hechas y derechas” como lo repetía la Hna. Miriam; y de esta manera responder a normas que tenían relación con la dignidad personal, a modales suaves, el aseo del cuerpo, la prudencia, la decencia y moderación, y el comportamiento en los distintos espacios del internado y fuera del internado, en suma, de complacer y jamás desagradar a los demás, que sus pensamientos y actitudes debían de responder a todas las reglas de cortesía (Carreño 2007: 7). En el internado, las estudiantes no tuvieron acceso a manuales de urbanidad, pero se impartía en la década de los 60’ y 70’ un curso de urbanidad y particularmente el aprendizaje era más práctico. Recordemos que en Guatemala se ha buscado conscientemente imitar las normas europeas para incluirse en ellas, en la “cultura occidental” y hacer que ese modelo blanco y civilizatorio lo incorporan no sólo los ladinos, sino con mayor insistencia los indígenas.

La visión sobre la disciplina de parte de las ex alumnas es heterogénea. Las mujeres “educadas” hacen la comparación entre una experiencia anterior y una experiencia posterior en el internado. Por ejemplo, Mayuk¹⁴¹ sintió que la disciplina de la directora laica era más fuerte que las monjas:

“Al menos las Bethlemitas que yo conocí, como la hermana Miriam, la hermana María Luisa y Rosa María Vásquez, y la superiora, ellas en un primer momento, querían continuar el estilo que tenía [la primera directora], pero ellas descubrieron que era sumamente rígido, entonces le bajaron un poco a las normas, pero ellas esperaron un tiempo, yo creo que al tercer año que ellas estaban o cuarto año, de permanencia con nosotras, ellas determinaron que la disciplina iba a ser menos pesada, por ejemplo daban ciertos permisos que antes no teníamos” (Guatemala, 2009).

Las monjas “querían que el espíritu de Monseñor se mantuviera”. Las normas que siguieron su curso fueron: restricción de visitas familiares, alimentos para la colectividad, por ejemplo: si algún padre de familia tenía la intención de llevar alimento a su hija, su compromiso era llevar para todas las internas y algunos padres de familia participaron en la reproducción de la segregación porque se esmeraban para llevar las mejores frutas para las monjas. El padre de

¹⁴¹ Mayuk es ex alumna del instituto y pertenece a la tercera promoción. Ingresó a la congregación Bethlemita y a partir de la década de los ochenta deja el hábito e inicia su trabajo pastoral en Quiché. Actualmente trabaja en el Episcopado y es responsable del área de pueblos indígenas.

familia se veía obligado a llevar una buena cantidad de productos, “si éramos doscientas, doscientas cosas juntas, chuchitos o tamales” lo mismo pasaba con las manzanas y otros alimentos.

La disciplina variaba cuando las estudiantes se convertían en maestras. Al graduarse tenían que cumplir “un año de servicio”, es decir, trabajar durante un año dando clases a niñas indígenas del nivel primario para dar continuación al proceso civilizatorio, es decir, aplicar el objetivo de Monseñor, hacer que las maestras civilizadas logaran civilizar a las nuevas generaciones.

Las maestras indígenas recién graduadas gozaban de permisos y adquirían otras responsabilidades, por eso “ellas [las monjas] asumían de que ya éramos responsables de nuestras actitudes” por ejemplo, una maestra indígena dispuso tomar el pulso del nivel de disciplina solicitando un permiso algo inusual. “yo, un día le dije a la superiora de ese tiempo, ¿me da permiso para comprarme una cerveza?, cosa que jamás se nos había permitido, me dijo -claro que si hija, aquí te lo vas a tomar-, sabían quién era yo pues, entonces, yo sabía también quienes eran ellas” (Guatemala, 2009).

El aprendizaje de normas cotidianas se incorporó principalmente a las estudiantes que estuvieron más tiempo en el Socorro y aquellas que fueron obedientes a todas las reglas.

Algunas maestras de la primera promoción percibieron las normas impuestas como “exageradas”, “éramos excelentes, porque éramos súper disciplinadas”, “lamentablemente fue muy drástica la enseñanza pero sí aprendí”. Las percepciones son ambivalentes porque descansan en dos tipos de valoración, positiva y negativa, estas percepciones pueden dar lugar a otras interpretaciones. Por ejemplo, puede servir de argumento para las monjas opresoras y para las políticas públicas afirmando lo siguiente: “para que las indígenas aprendan hay que exigirles”, “sólo así aprenden” o “deberían de agradecer porque ahora son maestras”.

En el internado existió la disciplina y la rigidez de horario, y algunas estudiantes no les provocó malestar porque habían sido disciplinadas desde muy pequeñas en casa, y para otras les provocó conflicto y algunas asumieron una actitud de rebeldía.

Quienes asumen una valoración positiva lo asocian con la disciplina aprendida en casa. Tzorya’ afirma: “la disciplina no me costó porque mi papá y mi mamá nos habían enseñado a ser educados, obedientes, respetuosos, a levantarnos a trabajar. Entonces, yo no sentí dura la disciplina” (San Antonio Aguas Calientes, 2009). Liya’ Alux comenta lo siguiente: “la disciplina

del Socorro y la puntualidad de mi papa a mí me marcaron hoy día. Soy puntual y responsable. Y lo cumplo a cabalidad todo lo que está dentro de mí” (Guatemala, 2009).

Aquí es importante resaltar la diferencia que existe entre la disciplina de casa y en el internado. Entre las familias indígenas, la disciplina tiene conexión con las condiciones de vida y las relaciones comunitarias. Se valora el trabajo, por lo tanto, se valora a las mujeres indígenas que son trabajadoras y madrugadoras. Las relaciones comunitarias motivan a trabajar en equipo y velan por el bienestar de las familias. Hay una percepción colectiva y participativa, en cambio en el internado, es cierto, las monjas invitaban al trabajo, algunas veces de manera colectiva y otras veces, de manera individual, pero el resultado de este trabajo no se demostraba en el bienestar de las alumnas, principalmente en su alimentación.

Kaja Paluna relata que había un horario para todo y estaba plasmado bajo el esquema de responsabilidades y obligaciones. “yo le debo al colegio pues, el orden, la disciplina, el horario, porque si no hay un horario, todos llegamos a la hora que queramos, y si yo voy a exigir un horario, yo tengo que dar el ejemplo” (Guatemala, 2010).

Kaja Paluna y Kantel concuerdan sobre la valoración positiva que aprendieron en el Socorro. Kantel parte de la diferencia que existe entre un internado y el hogar, según ella en el internado se trapea a diario, la limpieza es a diario, se madrugaba y el baño era en la pileta o en ducha y con agua fría. Afirma que hubo un cambio en su forma de ver la limpieza, pero no le provoca malestar porque allí aprendió a ser “ordenada, limpia y a bañarse a diario”. Otras ex alumnas valoraron de manera positiva el internado porque se le alejaron de las múltiples tareas que realizaban en casa:

“El Socorro fue una experiencia increíble, no sé cómo describir. Sé que para algunas le suena algo mal, pero para mí el Socorro fue lo mejor que me pudo haber pasado. Tanto es así que yo salí del Socorro y pasé soñando años y años que yo estaba allí, yo viví una vida de pequeña y por ser la mayor yo llevaba una carga bien fuerte. Yo sentía una presión. De repente a mí no me gustaba hacer todas las tareas, pero lo tenía que hacer. Nosotros somos nueve hermanos. Bendito sea a Dios pude estar en el colegio” (Chimaltenango, 2010).

La sobrecarga de trabajo se puede leer en la experiencia de Tzorya’:

“Yo recuerdo muy bien que no quería quedarme y mi mamá me decía: ‘pero mamita ¿qué vas hacer?, allá en la casa yo les pongo muchas tareas qué hacer, y aquí vas a

descansar de esas tareas y ya no te vas conmigo en el sitio’, en fin trató de conquistarme, pero no me convencía” (San Antonio Aguascalientes, 2009).

La sobrecarga de trabajo en el hogar, el nivel de pobreza, la violencia intrafamiliar fueron factores negativos en la vida de algunas internas y salir fuera del hogar fue una oportunidad para dejar los tipos de violencia a que estaban sometidas. Además el internado era un espacio para acceder a la educación, un “bien preciado” una oportunidad para las mujeres indígenas en el contexto de pobreza, racismo y exclusión genérica.

Las estudiantes que internalizaron el proceso de civilización se muestran muy agradecidas y manifiestan que “todo lo bueno” lo obtuvieron en el internado a través de las normas de urbanidad. Recordemos que la construcción de los cuerpos se genera a través de la reiteración de normas y valores en este caso genéricos y raciales para hacer de las estudiantes promotoras de “valores” e ideologías civilizatorias.

Una manera de seguir desgranando el ambiente disciplinario es identificar quién tenía el poder y cómo lo delegaban. Existió una organización y una jerarquía para administrar el Instituto. La autoridad coercitiva la ejercieron siempre las monjas. El código disciplinario seguramente fue diseñado por la primera directora María Teresa Melgar y después fueron las monjas. En la primera línea de mando estaba la monja- directora, en la segunda línea, la monja encargada del internado, en la tercera línea los maestros ladinos y extranjeros, y en la cuarta línea de mando, las maestras indígenas recién graduadas. Ellas no sólo transmitían a las nuevas estudiantes el sistema disciplinario sino que reprodujeron los principios de Monseñor y las normas civilizatorias aprendidas.

Mayuk confirma su participación en la jerarquía disciplinaria que se mantuvo durante varios años en el internado:

“Las hermanas asumieron que quienes se graduaban ya eran más responsables de sí mismas, eso era positivo también para mí. Eran las maestras, por ser las mayores las que llevaban la disciplina, digamos las de la primera promoción, y la segunda, entonces, prácticamente el timón del internado en ausencia de Monseñor, fueron las primeras maestras, y por eso la promoción siguió siendo discípulo de Monseñor, se centró en el corazón de las primeras religiosas como Hna. Miriam, las otras, como a la tercera generación de las hermanas que estuvieron en el colegio, fueron guía de lo que Monseñor había deseado del colegio” (Guatemala, 2010).

Las estudiantes de las primeras promociones fueron el hilo conductor para asegurar la educación civilizatoria y dar continuidad a la ideología de Monseñor. Ellas solicitaron a las monjas varios requisitos: que se les garantizara los valores humanos inculcados por Monseñor, que “fuéramos tratadas como personas” y que la enseñanza educativa fuera de calidad, que se mantuviera el aprendizaje en la elaboración de los trajes indígenas, y que se siguiera cultivando la música. Es decir, en ese encierro civilizatorio y en el contexto de asimilación, las estudiantes manejaron un discurso de igualdad, sin conocimientos sobre ciudadanía, ellas estaban peleando por algunos derechos en su calidad de internas y estudiantes.

Las primeras directoras entre ellas la Hna. Miriam, acogieron la petición de las internas y fue puesto en práctica. Durante los primeros años de la administración del Instituto, las normas fueron menos drásticas: hubo visitas de los padres, las estudiantes pudieron salir fuera del internado, tuvieron acceso a dinero y la formación “civilizada” fue continuada por la congregación Bethlemita.

No hubo participación de las estudiantes en el gobierno escolar, no se crearon consejos o comité de estudiantes para velar por la disciplina del internado de acuerdo a sus intereses y necesidades. Las ex alumnas no recuerdan haber leído algún texto sobre el reglamento del internado o sobre el sistema disciplinario, todo fue transmitido en forma oral y jamás solicitaron conocerlo con detalle. Una característica de este centro educativo ha sido la falta de una información general sobre la administración del internado. Se ha mantenido a las internas en la ignorancia sobre las decisiones que se tomaban en torno a su propio destino, dicha exclusión proporciona a las monjas una sólida base para guardar las distancias y ejercer su dominio sobre las internas. Todas estas restricciones de contacto mantenían los estereotipos antagónicos (Goffman 2007:22). “ellas son indias y yo soy mujer mestiza y consagrada” de ahí, que en el internado se formaron dos mundos social y culturalmente distintos y desiguales, “que tienen puntos formales de tangencia pero muy escasa penetración mutua” (*ibíd.* 23). Es cierto, cohabitaban el mismo edificio, pero las brechas de separación eran evidentes, que se podían verificar a través de los espacios separados y las relaciones personales distantes, entre adulta hacia niñas, o de mestiza hacia indígena.

El internado no ha podido responder a la realidad de las estudiantes porque la administración y la pedagogía de las monjas han dependido de una visión canónica y de la aplicación mecánica de una serie de recetas. La disciplina en un internado debería tener una propuesta pedagógica que impulse a las y los educadores a construir su propio autogobierno y

velar por las necesidades esenciales de las estudiantes entre estas: la calidad de alimentación, el alojamiento, los métodos de enseñanza, la conducta de las maestras/os y por supuesto la conducta de las monjas. Lamentablemente en el Socorro, y en la mayoría de centros educativos, no ha existido ninguna comunidad escolar que vele por un sistema disciplinario justo y humano, que parta de la realidad misma, que tome en cuenta las formas de gobierno que tienen los pueblos indígenas, que fomente la responsabilidad colectiva, la toma de decisiones y la cooperación.

Después de varias décadas, algunas ex alumnas sugieren que las estudiantes deben de gozar de cierta flexibilidad en la aplicación de las normas, cuánto les hubiera gustado participar en la toma de decisiones y por lo menos, levantarse tarde los fines de semana. Es cierto, era importante tener un horario “pero no ser tan exageradas”.

Liy’a Alux y Mayuk quienes estudiaron doce años en el internado, afirman que el régimen disciplinario de todas las monjas eran iguales. En sus relatos aclaran no sólo las normas inculcadas sino su percepción sobre la forma de educar a las mujeres indígenas:

“Pienso que la similitud es la educación de las monjas, la rigidez de ellas, la política de educación era rígida, era una disciplina cerrada. Levantarte temprano a rezar y asistir a misa, era lo mismo en Guatemala y Antigua. Estudiar tus dos horas en profundo silencio, cumplir con tus tareas, con tus horarios, si el desayuno es a las seis de la mañana, todos los días comes a las seis de la mañana” (Guatemala, 2009).

“Para mí pues, fue todo un tormento porque si bien es cierto te digo que la disciplina era así muy cruel en algunas cosas, las otras eran pasajeras, pero cuando ya llegaron las hermanas, para mí fue un tormento” (Guatemala, 2010).

Por el alcance de la rigidez en el internado, pareciera que fue un régimen disciplinario que combinaba normas y valores masculinos, algunas veces se puede comparar con las de línea militar o de prisión. En esta perspectiva, Raxananawak señala:

“¡Ah! yo nunca volvería a pensar en un internado, y sobre todo a nosotros los indígenas porque nos somete a muchas formas de vivir que no es la nuestra, es una forma de homogeneizarnos y es otra forma de hacer militarismo diría yo. Todo, todo, dónde comes, dónde te sientas, las horas de estudio, a la hora que te duermes, es un militarismo perfecto” (Guatemala, 2010).

Al respecto, Andrea Smith opina: “La función principal de esta educación era inculcar normas patriarcales dentro de los nativos para que las mujeres perdieran su lugar de liderazgo en sus comunidades” (Smith 2005: 37). Es importante señalar que en los espacios de poder no necesariamente son hombres quienes inculcan las normas patriarcales, sino también pueden ser mujeres quienes participan y reproducen esta enseñanza de dominación. Con este argumento se puede afirmar que en los internados de mujeres indígenas, las mujeres ladinas han inculcado normas y valores patriarcales hacia las mujeres indígenas. Y cuando estas normas son internalizadas, la actitud de las niñas y jóvenes indígenas cambia, de ser inquietas y rebeldes, se convertirán en sumisas, obedientes y serviles.

La instalación de algunas normas creó malestar y trauma en algunas estudiantes en su adolescencia. En la cultura maya existen valores distintos a la cultura mestiza. Por ejemplo, los valores que existen alrededor del cuidado de los cuerpos son diferentes: “cuando uno menstrua ¡ay Dios mío!, no hay que tocar agua fría decían nuestras abuelitas, nuestra mamá, porque nos va a hacer daño” (Zunil, 2009).

Los valores mayas que centran la atención de cuidar no sólo la naturaleza, sino los cuerpos de las mujeres mayas no fueron compatibles con las normas civilizatorias del internado. Los cuerpos en la cosmovisión maya están relacionados con la naturaleza y el cosmos, con las energías de los nawales a partir de la reflexión profunda para energizar las características positivas que tiene cada persona. El nawal de cada persona orienta y protege el cuerpo, la mente y el espíritu con el objetivo de equilibrar su ser y su saber, es decir sus sentimientos y conocimientos. Sobre la teoría de lo caliente y lo frío, por ejemplo, se habla de cuerpos fríos y calientes, de alimentos fríos y calientes, así mismo, se percibe a las plantas medicinales. Cuando los cuerpos se enfrían o se resfrían deben recibir tratamiento a base de plantas y alimentos calientes. En la cosmovisión maya existe la creencia y práctica de cuidar los cuerpos, especialmente de las mujeres en el embarazo, parto y posparto, también merecen atención la niñez y las y los ancianos.

Esta diferenciación de cosmovisiones a algunas internas provocó tensión en la práctica, pero posteriormente, los cuerpos se fueron acostumbrando al baño frío y en las madrugadas. A pesar de estos cambios relacionados al cuidado de los cuerpos, varios valores de su identidad maya se mantuvieron, entre estos, los idiomas, trajes indígenas y sobre las relaciones comunitarias. Estas relaciones se mantuvieron a través de los trabajos en grupo, la solidaridad, el trueque, y era muy significativo cuando las jóvenes indígenas se reunían para hablar en su

idioma y aún más cuando tenían alguna necesidad esencial, por ejemplo, pedir permisos de salida en grupo funcionaba más que hacerlo a nivel individual. Estos elementos fueron respetados por las monjas, “porque se tuvo que respetar, por eso se llama Instituto indígena” (Zunil, 2009).

A Ya'l Saqil una norma que le provocó malestar fue el tipo de baño implantado, como ya se dijo anteriormente, se impuso un tipo de baño individualizado, en la ducha y con agua fría, y en el peor de los casos, con agua serenada. También se impuso el camisón de baño. La suma de todos estos elementos fue un “reglamento chocante” que estremeció a los cuerpos de color e influyó de manera negativa porque en sus hogares se bañaban en temascal. Como se puede observar, las internas vivieron un campo de tensión, entre los deseos, las imposiciones, las aceptaciones pero también, las resistencias, las negociaciones y las transgresiones. En cuanto a la imposición del baño se puede afirmar que los cuerpos han sido espacios en donde se ha construido la diferenciación pero también han sido “espacios de discursos de dominación y control” (Tuñón 2008. 72).

La presencia de temascales en el pueblo maya ha sido milenaria y el baño generalmente ha sido colectivo, placentero y “desnudas como venimos al mundo”. Ya'l Saqil nos relata con sus palabras su relación con el temascal:

“primero cuando nosotras nos bañábamos es como una preciosidad, por lo menos en mi casa, había baño y había tuj. Y entrábamos por bloques o dependiendo si teníamos hermanos o hermanas y entonces entrábamos así por bloque y con la presencia de mi mamá. Es un proceso, porque pasábamos unos cuarenta y cinco minutos o una hora en el baño, es un proceso, se le da tiempo a la sudoración del cuerpo, todo es lento y nada de carrera. Para mí el baño de nuestras casas es un baño muy religioso, así muy así en proceso que se hace, que uno se enjabona, y todo eso, y después viene el vapor, y luego otra enjabonada, uno no tiene que salir corriendo, tiene que salir a descansar con toda la sudoración, y luego la relajación. El tuj nos ayuda así a sacar toxinas en cambio eso que nos quedábamos mucho en jabón te recuerdas, porque llevábamos mucho jabón y nos echábamos el agua y se fue el agua, te acuerdas. En el internado, en vez, de que tú te sientes tranquilo porque te vas a bañar y todo eso ¡que esperanzas!, yo tenía muchos problemas, creo que sólo lavaba dos veces a la semana el pelo porque necesita mucha agua, incluso se iba mucha agua, a veces llegaba mi mamá y mandaba la ropa sucia” (Nahualá, 2009).

Ya'l Saqil calificó el baño en la pileta como denigrante y de choque cultural. Ahora a sus 50 años, se pregunta, por qué la exigencia del baño, y se pregunta ¿acaso éramos muy sucias? A partir de esta interrogante me surgen otras. ¿Por qué nos veían muy sucias?¹⁴² ¿Por qué no se organizó de otra manera el baño y aprovechar las otras horas del día? o ¿por qué nunca se pensó en la construcción de temascales en el internado? En relación al baño de las monjas, hasta hoy día nadie puede confirmar si ellas se bañaban todos los días, porque la vida cotidiana de las monjas se realizaba en la “comunidad” es decir, un lugar privado de monjas.

La diferencia y desigualdad corporal son categorías importantes sobre las cuales se construyen las identidades de las mujeres, genérica y racialmente, sin olvidar la clase que también construye diferencia y desigualdad, de acuerdo a esta base, “existen cuerpos normados y codificados según su corporalidad física” (Tuñón 2008: 72). El género, la raza son los primeros códigos que crean la diferencia y desigualdad entre los seres humanos y también son las primeras formas de poder desigual, por eso, es importante analizar la forma en que se insertan las personas en la sociedad porque están construidas sobre la base de las diferencias y desigualdades corporales específicas.

Otro valor que practicaron las internas fue el respeto. La mayoría aprendió este valor desde sus hogares a través de la enseñanza de sus seres queridos. Muy pocas, contadas con los dedos, y ante la carencia de prendas de vestir, pasaban a ser nuevas dueñas de lo ajeno. La unidad fue el otro valor que pusieron en práctica a nivel colectivo, varias promociones afirman: “éramos muy unidas”, “hicimos cosas juntas”, “nos organizamos”. La unidad fue un valor practicado, las estudiantes crearon redes de compañeras, amigas, incluso tuvieron la fuerza para hacer un mitin en el internado. Este tema lo abordaré con mayor detalle en el capítulo de resistencia corporal.

Muchas de las estudiantes pertenecían a familias indígenas pobres pero la mayoría había aprendido el valor del trabajo, “si se trabaja se obtiene comida”, y luego las demás necesidades esenciales. Es común escuchar las siguientes frases, “hay que ganar los centavos con el sudor de la frente”, “hay que aprender a ahorrar porque no se sabe cómo será el día de mañana”, “si deseas algo es mejor pedir”, “podemos sobrevivir con frijoles, hierbas, chile y tortilla”, “se trabaja y se come”, “se buscan oportunidades y se come” y cuando hay crisis económica se ha

¹⁴² Se sabe que algunas familias oligarcas y mestizas de la ciudad, al contratar a una “muchacha” o sirvienta indígena, la primera actividad que tenían que hacer antes de iniciar con el trabajo doméstico o cargar a una criatura, era bañarse. La exigencia del baño a indígenas responde al prejuicio de que las indias son sucias y una manera de limpiarlas o blanquearlas es a través del baño diario.

aprendido a conservar los alimentos o de lo contrario optan por el trueque. Y se insiste en comer alimentos sanos.

Me gustaría cerrar este capítulo con las siguientes reflexiones: 1) Una manera de analizar las realidades de las mujeres es a través de la interseccionalidad de categorías. En este estudio, la clase, el género y la raza han servido como ejes transversales para visibilizar las opresiones, el proceso de civilización a que fueron sometidas las mujeres en el internado, implicó un proceso de blanqueamiento de pensamiento y de cuerpos. Es necesario recordar que en el análisis de los cuerpos subyace una estructura social que interviene y afecta la vida de las mujeres mayas, por eso es importante estar atentas a las categorías presentes, al tipo de relaciones que se dan en un problema social particular, en este caso me refiero a las disciplinas corporales de las mujeres mayas. 2) El internado privilegió normas y valores civilizatorios y cristianos como medios de asegurar los principios morales de la sociedad y de normar las relaciones familiares y comunitarias. Para ser maestras de educación primaria urbana las alumnas mayas debían asumir ciertas características: ser modernas, individualistas, racionales, urbanas, alfabetas, cristianas y anticomunistas. La apropiación de estas características les trajo ciertos beneficios. Les permitió insertarse en el campo laboral para ser mujeres indígenas asalariadas y muchas fueron reconocidas como las primeras maestras en sus comunidades. 3) La Iglesia ha orientado el papel que deben jugar las congregaciones religiosas y consiste en reproducir la dicotomía indígena y ladina en los centros educativos. 4) La opresión de mujeres ladinas hacia mujeres indígenas en algunos espacios, como en el internado, no ha sido visibilizado, porque se cree que el discurso religioso sigue siendo sagrado, y que las monjas son mensajeras de Dios. Existe la necesidad de cuestionar los discursos, las creencias etnocéntricas, la moralidad cristiana, patriarcal y racista de las monjas porque continúan generando cuerpos reglamentados, cuerpos educados y aptos para la corrección, coacción y sujeción. 5) Las normas y valores en el internado impulsaron el etnocidio porque perseguían la destrucción de conocimientos y saberes mayas para ser mujer educada. Ser mujer educada es igual a ser mujer ladina, que consiste en pensar como ladina, es decir, es despreciar lo indígena, es enaltecer lo europeo y es transmitir en español los mensajes de la civilización a sus comunidades. Este modelo “civilizatorio” y “modernizante” continua reproduciendo el pensamiento colonial-patriarcal hacia mujeres indígenas. 6) Las mujeres indígenas más que víctimas somos corresponsables de transmitir los saberes occidentales, no somos únicamente víctimas, sino responsables de la reproducción de las violencias, del etnocidio que ha venido perjudicando nuestras relaciones

humanas. Por eso es importante visibilizar que en ese proceso civilizatorio, existieron grietas o rincones, en donde las estudiantes manifestaron su inconformidad, indignación y trasgredieron las reglas y el mismo proceso de blanqueamiento para crear cuerpos en resistencia.

En este apartado se ha dado énfasis a la construcción de normas y valores explícitos captados a través de la memoria y documentos fundacionales y supuestamente guían a la institución y disciplinan los cuerpos de las mujeres mayas, pero existen otros valores que no son explícitos pero son los que realmente rigen. En el capítulo sobre materialidad del cuerpo se analizan valores no explícitos, reglas no escritas, exigencias y relaciones de poder que se materializan en los cuerpos indígenas.

CAPÍTULO IV

MATERIALIDAD DEL CUERPO

En este capítulo me interesa analizar, cómo las mujeres indígenas encarnaron las normas, los valores, los castigos, la alimentación, la sumisión, es decir, todo aquello que corresponde a los efectos del poder en los cuerpos, o efectos de los esquemas reguladores en ese marco de dominación, para dar cuenta de las consecuencias en sus vidas.

Parafraseando a Judith Butler, la materialidad del cuerpo es todo aquello que constituye el carácter fijo del cuerpo, sus contornos, sus movimientos, pero la materialidad deberá concebirse como el efecto del poder, como el efecto más productivo del poder (Butler 2005), lo que significa ataques al cuerpo o formas de opresión personal y colectiva. Efectivamente, no es simplemente hacer un listado explícito sobre la reiteración de normas que se han impuesto en un espacio de dominación sino cómo estas normas y valores ejercen y generan poder. He hablado sobre la materialidad del cuerpo pero ¿cómo definimos materia? Retomo la definición de Butler. “La Materia no es sitio o superficie, sino como un proceso de materialización que se estabiliza a través del tiempo para producir el efecto de frontera, de permanencia y de superficie que llamamos materia” (Butler 2005: 28). En este marco, el sujeto se forma en la medida en que asume ese proceso, se apropia, adopta una norma cultural. Desde la dimensión foucaultiana me interesa saber: ¿Cómo las instituciones, en este caso el internado, se imponen a los cuerpos hasta volverlos dóciles? Pero como no todos los cuerpos se acomodan, intentaré mostrar algunas grietas de rebeldía y con mayor amplitud en el capítulo de resistencia corporal. En este apartado visibilizaré el proceso de civilización a partir de la incorporación de normas culturales, religiosas, y las normas que se relacionan con la cuestión de etiqueta, en donde existieron prácticas y rituales para denigrar, ofender y atacar los cuerpos de color.

Relaciones de poder generacional de adultas hacia niñas y adolescentes

Es importante comprender cómo se configuraron y se establecieron las relaciones intergeneracionales entre mujeres en el internado, ¿Cómo se dan estas relaciones y cuáles son los efectos que provocan en la convivencia personal? Se ha anotado anteriormente que Guatemala es una sociedad estructurada en clases sociales, género, y raza, y la dominación se ha convertido en telaraña y se ha vuelto un patrón natural en las relaciones sociales. En el plano de las generaciones también se da un tipo de asimetría, en donde se construye la idea de cómo los grupos de más edad deberían de educar a grupos de menor edad. Los mayores se han atribuido la responsabilidad de educar y transmitir sus conocimientos a los menores. Conforme el tiempo se fue asentando la noción de poder adulto frente a otros que han sido identificados de diversas maneras como: infantes, niños, niñas, muchachas, muchachos, patojas y patojos¹⁴³. Este poder adulto se ha ido reforzando en la medida en que se construyeron una serie de símbolos, discursos y normas que avalan el rol social establecido (Duarte 2002: 99). Y las relaciones de poder intergeneracional están atravesadas por el género, la clase y la raza. En el internado es hacer visible las relaciones de poder entre mujeres que dan órdenes y las que reciben órdenes.

En el Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro, las relaciones de poder fueron marcadas a través de la jerarquía de raza, clase y generación. Las mujeres que siempre daban órdenes fueron monjas, maestras, maestros, mestizas, ladinas e indígenas, de clase media y pobres. Quienes recibieron órdenes fueron niñas, adolescentes, jóvenes, estudiantes, indígenas, la mayoría pobres. Sin embargo, las monjas mestizas y ladinas ejercían más poder sobre las monjas indígenas y estudiantes indígenas.

En el internado existieron dos grupos de mujeres claramente definidos: quienes tomaban las decisiones más importantes; las que tenían y distribuían el poder, y las que obedecían las órdenes o sea las subalternas. En la historia del Instituto, las monjas ladinas y mestizas, adultas y de clase media han asumido la dirección del instituto. En 1980, en un período corto, en tiempo de guerra, y en situación de emergencia, lo asumió una monja maya-kaqchikel.

Retomando el hilo del poder generacional. El fundador del Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro, para llevar a cabo su proyecto experimental optó por la niñez indígena, porque de esta manera se lograría moldear las cabezas y los cuerpos de las niñas para que el

¹⁴³ En la sociedad guatemalteca, las y los adultos ser refieren así a los niños, adolescentes y jóvenes.

comunismo no los contaminara y para que el proceso de civilización se incorporara desde temprana edad. Fue así que un buen porcentaje de ex alumnas ingresaron al internado siendo niñas¹⁴⁴. Kaja Paluna explica por qué había que iniciar con niñas y no jóvenes:

“pedían que todas fuéramos pequeñas, entonces se recibían pequeñas y no grandes, pero yo no sabía por qué sólo pequeñas, yo no sabía. La seño María Teresa decía: no, sólo pequeñas, que empiecen desde pequeñas, porque ya de grandes ellas ya conocen el mundo, y no se les puede moldear” (Guatemala, 2010).

Este modelo de incorporar niños a espacios de encierro fue novedoso en Guatemala, pero también ha sido en Estados Unidos y Canadá. Andrea Smith (2005) relata en uno de sus capítulos de su libro *The Conquest* la incorporación de niños a las escuelas-internado. Y afirma cómo algunos colonialistas abogaban por el exterminio. Otros, como Richard H. Pratt¹⁴⁵ pensaba que era más prudente “matar al indio y salvar al hombre” para transformar al salvaje-bebé y que cuando crezca posea un lenguaje y hábitos civilizados. Su filosofía era la de “elear” los indios americanos a las normas de blancos a través de un proceso de aculturación forzada que implicaba el despojo de su idioma, cultura y costumbres. Entre las similitudes de los internados estadounidenses, canadienses y guatemaltecos están: Han sido proyectos “civilizatorios” dirigidos por la Iglesia católica, por hombres y mujeres blancas, ladinas y mestizas. Fueron proyectos avalados por los gobiernos, que impusieron el despojo de sus tierras, es decir, fueron formados fuera de sus comunidades y confinados al encierro. Las niñas y los niños fueron obligados para trabajar para la servidumbre dentro o fuera del internado. Los y las administradoras “educaron” a indígenas a través del abuso físico, mental, emocional y sexual y han creado un legado de trauma entre las y los indígenas. Los internados han sido una herramienta de etnocidio que atacó, y continúa atacando (en el caso de Guatemala) la identidad de las mujeres y hombres indígenas.

Como se ha dicho, iniciar la educación “civilizatoria” con niñas indígenas, en la década de los 50’, fue una idea novedosa y motivadora. A pesar del contexto de pobreza y del sistema patriarcal de las familias indígenas, confiaron en el proyecto de la Iglesia católica y creyeron en la superación de sus hijas a través de la educación.

¹⁴⁴ Sobre la niñez en el internado se analizará y se ampliará en otro capítulo.

¹⁴⁵ Richard H. Pratt fue veterano del ejército de las guerras indias y fundó la primera escuela-internado en los Estados Unidos. A partir de 1879, en la implementación de la política de paz, se creó la primera escuela internado con el nombre de Carlisle Indian School y se ubicó fuera de la reservación indígena.

Las niñas se vieron obligadas a dejar su familia, su entorno y fueron trasladadas a un lugar extraño y con gente extraña. Las primeras niñas internas tuvieron contacto con personas adultas y la mayoría mujeres.

El poder generacional de adultas a niñas se practicó en el internado, y se constata en el trato que recibieron las niñas, adolescentes y jóvenes indígenas. La voz de la adulta fue casi siempre para dar órdenes, para cumplir con las normas, y algunas veces, fueron tratadas con golpes o gritos para reprimir a las alumnas. La primera directora del internado, posteriormente dos monjas (una mestiza y una indígena) educaron a golpes a las niñas y adolescentes. Acerca de este tema se analizará con mayor amplitud en el capítulo de experiencia corporal.

Las administradoras del internado utilizaron formas diversas de violencia, entre estas están: jalones de oreja, plantón en el patio, dormir bajo el sereno, limpiar con cera el altar de la capilla con las manos e hincadas, golpes en la cara y fueron sometidas al hambre. Para lograr el control también las monjas utilizaron el regaño y gestos amenazadores principalmente, la Hna. Celia y la Hna. “temblorosa”¹⁴⁶ fueron las más agresivas. No había voz que podía rebelarse porque detrás de la rebeldía venían los castigos. El control de adultas hacia niñas fue la mejor herramienta para dominar los cuerpos y mentes de las mujeres mayas. Los cuerpos de las niñas indígenas fueron cambiados o transformados para el proceso de civilización. La discriminación sufrida por efecto de edad posee una fuerza que se conjugará con el racismo y las demás discriminaciones.

Reproducción de las disciplinas aprendidas

a. Cadena de reproducción de las disciplinas

Para reproducir las disciplinas, las internas pasaron por un proceso de apropiación o de internalización y fue así, que las disciplinas se incorporaron. La sociedad guatemalteca concibe que el trabajo de la reproducción es un papel incuestionable de la mujer porque de esta manera cumplen con su atributo genérico. Las internas indígenas no sólo aprendieron a reproducir el trabajo de mujeres y de indígenas, sino también, a reproducir las ideas y prácticas civilizatorias (normas de etiqueta).

¹⁴⁶ Se le adjudicó este apodo porque cuando regañaba su mandíbula se ponía a temblar.

El aprendizaje de las normas era cotidiano en los primeros meses del año escolar y cuando la norma ya se había incorporado, la exigencia disminuía. El aprendizaje era a través de mensajes verbales, o por imitación, o por presión colectiva, en el idioma castellano y con jerarquía establecida. La encargada del internado orientaba, repetía y controlaba cada norma, las estudiantes mayores o tutoras y las maestras indígenas que daban el “año de servicio”, también vigilaban el cumplimiento de las normas, y finalmente, se aprendía a través de las alumnas “viejas” es decir, las que tenían tiempo de estar en el internado. Respecto a la imitación de las normas, se llevaba a cabo cuando una mayoría realizaba la norma, por ejemplo, si la mayoría se levantaba, obligadamente el resto seguía los pasos. Las “nuevas” imitaban las prácticas que realizaban las “viejas” hasta que la norma se incorporaba y se convertía en hábito. Las maestras y las estudiantes viejas fueron claves en la reproducción de las normas, ellas garantizaban el aprendizaje de normas y valores. Las maestras indígenas como mujeres mayores, fueron fieles obedientes de las monjas, no sólo imponían sino supervisaban la aplicación de las normas. La internalización y luego la reproducción de normas, las hizo diferentes, algunas abrazaron las normas occidentales y desconocieron los valores mayas, otras negociaron entre las normas occidentales y los valores mayas, combinaron y caminaron entre un pie con alguna norma occidental y el otro, con la cosmovisión maya.

b. Reproducción de los valores cristianos

La mayoría de niñas indígenas que ingresaron al Socorro tenían como requisito principal ser católicas. Es cierto, muchas de ellas eran católicas pero en su hogar, algunas practicaban la espiritualidad maya y también, asistían a misa.

Kaja Paluna fue la primera niña que llegó, desde los cinco años estuvo en el internado y a través de una formación personalizada, por mujeres mayores y ladinas, incorporó las normas religiosas, pero ante el incumplimiento de estas normas, se sintió pecadora y se vio obligada a confesarse. Ella manifiesta su sentir como pecadora:

“Cuando a una la internan parece que todo fuera color de rosa, tal vez, mi pecado más grande era hablar en el comedor, o en el dormitorio, esos eran mis pecados, de ahí cuando me confesaba decía: padre fíjese que hablé en el comedor; es que yo pasé un vaso y tuve que hablar; padre fíjese que yo no hice lo que me mandaron a hacer por

ejemplo, la limpieza en la Catedral. Para él no era pecado, y me decía, ya no lo haga” (Guatemala, 2009).

La Iglesia ha sido la encargada de promocionar la moral cristiana a través de valores cristianos. Las religiosas y religiosos consagran su vida a Dios mediante ejes normativos como son los votos públicos de pobreza, castidad y obediencia pero las religiosas por ser mujeres se les inculca doblemente los dos últimos votos. “La esencia política de los votos es la renuncia, la obediencia y la dependencia” (Lagarde 2006:475). Las monjas comparten con la Virgen atributos naturales de la mujer: “Ser amorosas, como lo fue María. Ser pasivas, como es obvio que fue María” (*ibíd.* 473) pero también deben ser abnegadas, guardar el pudor y la docilidad. “Las monjas son entonces, encarnaciones, símbolos vivientes de la condición patriarcal de la mujer” (*ibíd.* 474) y por ser hijas de Dios deberán acatar medidas disciplinarias muy rígidas en sus vidas que han sido delineados desde el poder patriarcal.

Este mundo religioso femenino fue transmitido a las internas cotidianamente a través de las oraciones, los cursos de valores y morales, educación de la fe que respondía a veces al Plan General de Educación de la Fe que algunas monjas estructuraban anualmente. La construcción y la internalización de la moral cristiana ha sido un factor en la consolidación de esa concepción débil de la existencia. El concepto de pecado transmitido en el internado fue vinculado con la realización de las tareas domésticas. Es decir, cuando la interna no realizaba alguna tarea experimentaba la culpa y al sentirse agobiada por el sentido de culpabilidad sentía la obligación de confesarse para disculpase con Dios porque lo había ofendido.

El pecado transmitido en el internado creaba un sentido de culpabilidad existencial generando una moralidad esclava con el argumento de: “si haces bien las tareas domésticas es una manera de servir a Dios”. La implementación del pecado en la mente de las internas fomentó la sumisión y el conformismo femenino para servir a los intereses de quienes daban las órdenes en el internado. A través de la coerción cotidiana, las niñas aprendieron en la estructura social del internado los valores morales para internalizar el modelo de ser mujeres indígenas pecadoras que generó la construcción de sujetos individualizados de pecado y culpa. Estas ideas moralistas obedecían al argumento cristiano que las monjas perseguían con las internas. Según ellas, “El indígena es profundamente religioso, su fe sencilla está enmarcada dentro de una religiosidad popular y ritos mágicos que necesitan ser purificados a la luz del Evangelio” más adelante el documento dice “por lo que se ve clara la necesidad de una Pastoral Indígena que las lleve a un compromiso vital de fe dentro de su propia cultura y de

acuerdo a sus necesidades concretas”¹⁴⁷. En este párrafo se puede observar la visión colonialista de las Bethlemitas al referirse de la espiritualidad maya como “ritos mágicos que necesitan ser purificados”. Una vez más, se puede comprobar la visión etnocéntrica de las monjas, al considerar no sólo la espiritualidad maya como impura sino también a las mujeres mayas, de ahí la necesidad de convertirlas en mujeres puras, en cristianas y adoradoras del verdadero Dios. De esta manera se puede afirmar que en el internado se impuso la religión occidental de manera sistemática con el objetivo de evangelizar y civilizar a las mujeres mayas.

En los internados dirigidos por religiosas se han privilegiado las normas y valores morales y pasan a regir las relaciones humanas para garantizar el orden y las actitudes correctas, no sólo de las estudiantes sino se extiende hacia las relaciones familiares y comunitarias. Este tipo de valores no son más que valores “civilizatorios” y colonialistas que se imponían cotidianamente. Mayuk relata este tipo de imposición:

“... sólo en lo cristiano, lo nuestro [lo maya] jamás se dijo nada, lo maya nunca, no, de eso nada, nada, pero nosotras ya somos gentes cristianizadas, nuestros hogares ya eran familias cristianas, entonces eso tendríamos que seguir. Nadie se podía quedar sin misa, sin rezo, sin lectura espiritual. En el tiempo de Monseñor teníamos lectura espiritual todos los días, antes del desayuno, y por eso cuando las Bethlemitas vinieron al colegio, las horas de la comida también eran lectura espiritual; porque la idea era meternos lo de Dios hasta en las uñas. Nos hicieron meter las cosas de Dios de alguna forma, a pura disciplina, pero nunca nos dijeron que nosotras llevábamos más que las uñas a Dios, eso nunca nos cultivaron, éramos de la familia de Dios, cristiano o no cristiano, éramos de la familia de Dios. Y yo siento que por ahí, sí hubo ese gran fallo pues. La Iglesia en general, siempre dice que los indígenas somos más pobres entre los pobres, nunca dijeron que nosotros éramos pueblo con grandes valores -vayan a estudiar, son piadosas-, pareciera ser que todo lo que somos nos lo dieron allí porque nosotras no llevábamos nada. Entonces, se volvió normativo la cuestión espiritual, religiosa, más que espiritual verdad, porque lo religioso era de ir a misa todos los días, en el San Sebastián¹⁴⁸, todos los días, era obligación, nadie podía quedarse” (Guatemala, 2010).

¹⁴⁷ Documento interno, Plan General de Educación en la fe, ciclo escolar 1987. Antigua Guatemala, octubre de 1986.

¹⁴⁸ Cuando el internado estaba ubicado en la 2ª calle y 6 Avenida, las estudiantes iban a misa a la Iglesia San Sebastián y cuando pasaron a vivir en la 4ª. Avenida y 5ª calle, las estudiantes iban a la Iglesia de Santa Catarina.

Mayuk con su experiencia de doble identidad, como ex alumna y ex Bethlemita hace un análisis crítico de las imposiciones, de la negación sobre la espiritualidad maya, de la creencia que las indígenas estaban vacías de espiritualidad pero además, hace recordar que las monjas, jamás exaltaron la riqueza de los pueblos indígenas y la autoestima de las indígenas. Con estos elementos de análisis nos aclara también, la diferencia que hay entre lo espiritual y lo religioso. Y lo que recibieron las internas en el instituto fue una sobredosis de religión occidental.

Continuando con lo religioso, cuando el Socorro se ubicó en la quinta avenida, en la Iglesia Santa Catarina, la exigencia de ir a misa continuo “teníamos por fuerza que ir todas”, no era voluntario, y no existía ningún rincón donde esconderse. Por esta razón, más la vivencia de la soledad y estar lejos de su familia, muchas ex alumnas abrazaron las creencias religiosas, es decir, ir a misa, rezar el rosario y confesarse. El aprendizaje de reglas, usos y costumbres de la vida monástica fueron imitados por muchas ex alumnas y al tener contacto con la realidad, algunas no tuvieron la fuerza y la capacidad de enfrentar los problemas cotidianos e institucionales, tuvieron dificultad para relacionarse con el sexo opuesto, de amar a su pareja, vivieron con pena y vergüenza porque la transmisión de las ideas de castidad, virginidad y las relaciones sexuales fueron temas prohibidos en el internado. Quienes estaban conscientes que no querían una vida de convento gozaron más su sexualidad, a pesar de sus contradicciones, lograron ser más felices.

Para algunas familias mayas cristianas y conservadoras, el modelo de convento era bien visto porque suponían que sus hijas estarían mejor encerradas, para evitar ante todo, el contacto con los hombres y los problemas sexuales que estas relaciones generan. Este modelo religioso caía como anillo al dedo para muchos padres de familia y de esta manera confiaron a sus hijas para que las monjas se encargaran de orientarlas. Las estudiantes se sometieron a un proceso de internalización y socialización de normas religiosas y de urbanización, que posteriormente varias lo impusieron con la familia y sus comunidades.

c. Reproducción de las normas de urbanidad y el trabajo doméstico

El proceso de aprendizaje de ideas y valores civilizatorios condujo a muchas internas a reproducirlo en sus vidas y en los espacios sociales donde se movilizaban, dentro y fuera del

internado. En esta línea, las normas de urbanidad fueron reproducidas en la escuela y en el hogar. Tz'ib'ch'umil¹⁴⁹ nos relata su experiencia:

“Y con mis hijos lo mismo. Esto no debe estar aquí, esto aquí, mire la silla, ¡Dios guarde si hubiera un mueble pegado a la pared!, cuatro dedos tenía que estar, y así toda mi vida he sido bien ordenada. Cuando miro algo desordenado, es porque no lo puse yo, pero de ahí, todas mi cositas, cuatro dedos a la pared, todito, es que yo para todo era muy estricta” (Comalapa, 2009).

La mayoría de las ex alumnas de la primera promoción les ha quedado como lección y actualmente siguen practicando un hábito de orden, y consiste en no pegar las sillas y mesas a la pared y esta práctica aprendida hace muchos años, la continúan practicando con sus hijos, porque los papeles, las actividades, las normas, la atención a los detalles, la exigencia en el trabajo especializado, principalmente en actividades que tiene que ver con la limpieza, siguen siendo prioritarias en su vida familiar. Pero esta formación a medias, es decir, dedicarse a la limpieza y el orden, les dificultó realizarse en su hogar como buenas mujeres y buenas madres-esposas porque lo que habían aprendido en el internado no compatibilizaba con las necesidades que demandaba su propio hogar. En el camino, aprendieron a ser mujer y madre a la vez, realizando las múltiples actividades del hogar y de la escuela.

Chik Malin¹⁵⁰ con orgullo manifiesta sus prácticas domésticas “yo nunca tuve uñas, yo toda la vida lavé nixtamal, hice tortillas, y hasta la fecha, eso que quiere decir que nos educaron para ser responsables, fuimos responsables, limpias, ordenadas” (Zunil, 2009). Pero es necesario aclarar dos puntos. Primero, ella no ingresó al internado siendo niña sino adolescente, eso significa que las actividades domésticas las aprendió seguramente con su madre, en Santa Eulalia. Segundo, es posible que las familias indígenas vivan en situación de pobreza pero las madres principalmente enseñan los valores básicos de limpieza, de cocina, de cultivar y recolectar alimentos, en fin de estar en contacto con la tierra y con la madre naturaleza. Las madres generalmente son las encargadas de enseñar todas aquellas actividades que tienen relación con la sobrevivencia y con la construcción de la identidad femenina indígena. Así, las estudiantes indígenas que se incorporaron al internado siendo adolescentes y con principios y

¹⁴⁹ Tz'ib'ch'umil es originaria de San Juan Comalapa, del departamento de Chimaltenango. Es ex alumna del Socorro, pertenece a la primera promoción. Fundó el Colegio Parroquial Medalla Milagrosa. Actualmente es maestra jubilada, es madre y esposa. Ha sido reconocida por su trabajo en el magisterio.

¹⁵⁰ Chik Malin es originaria de Santa Eulalia, del departamento de Huehuetenango. Es ex alumna, pertenece a la XIV promoción. Es madre de cinco hijos. Actualmente es maestra jubilada.

prácticas culturales indígenas no fueron presas fáciles del conocimiento occidental y religioso porque había una madre, un padre o un ser querido que insistía en no perder los conocimientos ancestrales.

Para que el proceso civilizatorio y colonialista se incorpore se necesita de estrategia y metodologías. En el internado este proceso fue traslado cotidianamente a través de: saberes sociales modernos¹⁵¹, la técnica de los modales, el desarrollo de los conocimientos científicos, la historia oficial, el idioma castellano, la música eurocéntrica, las ideas religiosas, la separación de mente, cuerpo y espíritu, la exaltación de la razón, y la construcción de un modelo de ser mujer indígena educada en el espacio urbano. Todo ello constituye parte importante de los cambios sociales y estructurales en la historia del Socorro.

Efectos del poder

a. Poder a través de miradas, gestos y normas de cortesía

La mayoría de normas era socializada por las monjas a través de la palabra, otras veces, con alguna mirada o gestos de descontento o disgusto imponían las normas. Lo que era obligatorio era la forma de saludar por ejemplo en la década de los 60' y 70' había que decirles “buenos días madre”, “con permiso madre” “sí madre”. A finales de los 60' las internas iniciaron con otra forma de saludo: “buenos días hermana”, “con permiso hermana” “sí hermana”. Seguramente alguna monja nueva ayudó a cambiar la interacción con las monjas haciendo pensar a las internas que la identidad de “madre” imponía una identidad familiar y de parentesco, que no necesariamente se traduce en relaciones de poder, sino más bien, en relaciones afectivas. Pero las monjas se adjudicaron la maternidad sin ser madres. Y para dominar era una buena elección porque sólo de esta manera podían mantener las relaciones de poder entre mujeres. Las contradicciones iniciaron cuando apareció el concepto de hermana. Las internas reconocieron que sólo tenían una madre y no dos. La otra contradicción partía de

¹⁵¹ Según Edgardo Lander “este saber tiene como eje articular central la idea de la modernidad y que integra varias dimensiones básicas: la visión universal de la historia asociada a la idea de progreso. La “naturalización” tanto de las relaciones sociales como de la “naturaleza humana” de la sociedad liberal capitalista, 3) la naturalización de las múltiples separaciones propias de la sociedad; 4) la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad (“ciencia”) sobre todo otro saber” (Lander 2003:22).

que las monjas no quisieron ser madres por eso optaron ser monjas, pero aceptaban que se les identificara como madres. Lo que se puede observar es que la Iglesia católica ha impuesto identidades y jerarquías con el objetivo de establecer y reproducir relaciones de poder.

En el internado, como se ha anotado anteriormente, se impusieron normas de cortesía. Por ejemplo, en el saludo, todas aprendieron a saludar en coro, diciendo: “buuuueenos días maaaadre”. Muchas generaciones y actualmente las internas saludan en coro, como niñas. A pesar de ser una frase corta, se escucha un coro con voces y tonos alargados: buuuuueenos dííííías heeeermaaana. En este saludo, se pierde la voz de cada estudiante, saludan en masa y de esta manera según las estudiantes, guardan el respeto¹⁵². Lo correcto se transformó en actitudes y máscaras colectivas. Las manifestaciones y actitudes individuales fueron borradas, la autenticidad se perdió. En este caso, se puede afirmar “que el poder de las formas sociales que se manifiesta en las reglas de etiqueta y de cortesía exige muchas veces que sacrifiquemos la sinceridad para tener relaciones tranquilas con todos aquellos con que entramos en contacto” (Scott 2007:24). Las reglas de etiqueta persiguen reproducir las relaciones de poder, en donde algunas personas se sientan superiores y las otras inferiores. El respeto se puede desarrollar pero no con gestos colectivos que apagan la voz individual, y en los distintos idiomas mayas. Este tipo de comportamiento generalmente público, se exigía, y seguramente se exige, a aquellas que están sujetas a formas refinadas y sistemáticas de subordinación social, en ese caso, entre monjas y estudiantes. Las ideologías judeocristiana y racial han justificado estas formas de dominación, en donde las personas reconocen su posición de inferioridad o superioridad, naturalizadas y estas relaciones de poder se consolidan a través de la cotidianidad.

b. “Tengo timidez, soy tímida”

La disciplina del internado provocó cambios en la actitud de las estudiantes. Por ejemplo, la imposición del silencio las condujo a un mutismo con consecuencias graves en su personalidad. Ellas aprendieron a ser tímidas, introvertidas, calladas y miedosas y hasta hoy día,

¹⁵² Cuando estaba realizando el trabajo de campo, me ofrecí para dar algunos talleres de reflexión a las internas y lo que observé una noche al entrar al salón de actos del internado. Me quede asombrada sobre una manifestación colectiva: Llegué cinco minutos tarde al salón y las estudiantes ya estaban esperándome, cuando entré todas se levantaron de sus sillas y en coro me saludaron: bueeenas nooooches, seeeeño eeeeeema, cerré los ojos y les dije, no se paren, siéntense. En ese momento pensé, ¡cómo es posible que a estas alturas de la vida todavía existe este tipo de sumisión!

varias manifiestan que tienen miedo de hablar en público. Dos ex alumnas de la primera promoción relataron lo siguiente:

“...Tengo timidez, soy tímida porque no me gusta hablar en público, yo odio todos los aparatos, no sé ni por qué. El ser como soy, indudablemente es parte del Socorro. Yo fui muy encerrada durante mucho tiempo, me daba mucha vergüenza, me daba muchísima vergüenza que se enteraran de mis errores” (Guatemala, 2009).

“Allá [en el internado] nos enseñaron a no responder o no contestar de alguna manera, callada aquí y callada allá y eso me cambió a mí, me puso muy tímida.

- ¿Usted no era así?

- No, porque mi mamá dice que yo era una niña muy espontánea, pero que me cambiaron, que no era así. O tal vez es porque tuvimos un encerramiento como las monjas, como enclaustradas, por ejemplo si estábamos en el comedor, no podías decir ninguna palabra y otros lugares que no recuerdo bien dónde, pero se nos prohibía hablar. Y total, yo no era así, me volvieron introvertida...

- ¿Les quitaron la voz?

- Sí, y yo he luchado por eso, porque a mí me cuesta hablar en público, no tan fácil yo dirigía palabras al público, pero trato de hacer la lucha. (San Antonio Aguascalientes, 2009).

El silencio ha sido un valor adjudicado a las mujeres de parte de todas las instituciones. El Estado, la familia, la escuela, la Iglesia y en otros espacios sociales, prefieren que las mujeres estén quietas y calladas. Todavía hoy día, y en diversos espacios sociales, se valora a las mujeres calladas, aquellas que no opinan y no manifiestan sus propios criterios. Las mujeres habladoras, las cuestionadoras, las propositivas, o “las problemáticas” son censuradas y desacreditadas.

El silencio impuesto en el internado hizo que varias estudiantes fueran introvertidas, tímidas, sientan pena y vergüenza para opinar. Sin embargo, este silencio no abarcó a todas las internas porque aprendieron a transgredir esta norma, y generalmente expresaron sus pensamientos y sentimientos, en las aulas y fuera del internado.

c. **Internalizaron las normas de urbanidad**

Las ex alumnas que estudiaron durante doce años y más, internalizaron con mayor fuerza las normas impuestas en el internado. Actualmente varias ex alumnas, son admiradas por el trabajo técnico que realizan en sus aulas escolares transmitiendo las normas de urbanidad, las actividades domésticas y las normas religiosas: Liya' Alux y Kaja Paluna nos comparten su experiencia sobre las normas aprendidas:

“Algo que se metió de lleno era la responsabilidad, que teníamos que ser responsables al cien por ciento, disciplinadas, una puntualidad innata, y hacer las cosas perfectas. Es algo que tal vez, yo practique en la escuela. Mi horario era a la una de la tarde, pero yo llegaba a las doce y media. Yo entraba a las doce y media y salía a las seis y media, y era porque nos inculcaron mucha responsabilidad. Otro, era aprovechar el tiempo con los niños lo más que se podía, y tratar de pedirle a los niños mucha puntualidad, mucha responsabilidad, ser algo así muy duro, como que exactos, verdad. Todo eso nos lo inculcaron ellas, y parte nuestros papás, porque mi papa por ejemplo, era un ser demasiado puntual” (Guatemala, 2009).

“para mí fue duro el poder salir adelante porque me gustaban las cosas cuadradas” (Guatemala, 2009).

Liya' Alux y Kaja Paluna respondieron de alguna manera con los valores dictados principalmente por las monjas. Otras respondieron no sólo a las normas aprendidas en el internado sino también se vieron obligadas a responder a los otros trabajos de las mujeres, que se relacionaron con el cuidado de niños, atención al esposo, pero además las actividades de la escuela. Sin embargo, el aprendizaje de estas normas civilizatorias fue difícil aplicarlo en el hogar y en las comunidades, porque la situación que vivieron como estudiantes era totalmente diferente con el entorno social, económico y político de las comunidades. Además, el encierro y vivir en una “isla” las hizo perder el contacto con la realidad, y fue así que a las primeras egresadas, les costó incorporarse a las comunidades.

d. “Nosotras aprendimos a repetir, a memorizar y no a cuestionar”

Hablar de la pedagogía católica del Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro, es hablar del tipo de enseñanza que se ha impartido durante muchos años. En la línea de la pedagogía católica, Valentina Torres Septién afirma que “las ideas y métodos en estas escuelas fueron el resultado de una sólida tradición, en la que son más palpables las constantes que los cambios” (Torres Septién 1997:24). La educación tradicional utiliza métodos pedagógicos fundamentados “en la memoria, la repetición, la verbalización, el individualismo y las constantes evaluaciones. Su objetivo central era la transmisión del conocimientos, olvidando al sujeto del aprendizaje: el alumno” (*ibíd.* 247).

El Socorro ha sido una institución que ha contribuido a la superación de las mujeres mayas, a los procesos de modernización de la sociedad que ha sostenido por muchos años la reproducción de la cultura dominante. Existieron momentos de innovación de la pedagogía pero logró hacer cambios en el internado porque las administradoras del internado privilegiaron las ideas y métodos que el Estado ha impuesto a nivel educativo, más los valores morales y los religiosos de la Iglesia católica.

Las estudiantes de las primeras promociones (los años 60’ y 70’) aprendieron a memorizar y a repetir los contenidos porque en esa época la metodología que se utilizaba era la memorística, repetitiva y sin debate. Ellas aprendieron que los contenidos escritos en los libros era la verdad absoluta y no había por qué cuestionarlos, es decir, las estudiantes aceptaron como verdad lo que se impartía. Además, pocos docentes utilizaron metodologías participativas y críticas con las estudiantes. La mayoría aprendió a repetir los contenidos “civilizatorios” y actualmente en sus escuelas siguen repitiendo lo que han aprendido. En esta línea, Raxananawak opina: “Lo que aprendí del Socorro fue a leer bien, a escribir muy bien porque tengo buena letra pero no a crear, hacer cosas que a mí me gustan, lo que hacíamos era replicar, era memorizar cosas” (Guatemala, 2010). Este método está vinculado, como bien lo señala José Alejandro Erwin Torres Rodríguez, a la ideologización de la servidumbre. Según él: “es el proceso por el cual el sistema educativo convierte al alumno en un receptor pasivo de reglas, valores, conceptos, e incluso actitudes, transmitidos por profesores que de la misma forma los han aprendido siguiendo la autoridad establecida, entonces, el alumno memoriza, repite pero no cuestiona y así sucesivamente grado tras grado, año tras año, va teniendo ‘éxito’” (Torres Rodríguez

2011:s.n.p.) con el objetivo de servir a un Estado y a las clases de poder económico y político del país.

La repetición ha provocado atraso en el avance de los conocimientos en la educación, es decir, las políticas educativas poco se interesan en la creación de metodologías alternativas, en la aplicación de pedagogías actualizadas y novedosas, pero ante todo que estuviera acorde a la realidad de los pueblos indígenas. Esta situación es descrita por Ya'l Saqil: “no estábamos actualizadas, en el colegio están atrasadas 50 años” (Nahualá, 2009). El atraso también lo asocian con el uso de la tecnología, por ejemplo, las estudiantes de la década de los 70' no aprendieron a utilizar la calculadora.

Repetir también ha significado repetir la historia oficial, que dictan los libros de primaria. En el curso de estudios sociales, por ejemplo, es importante enseñar “qué pasó hace 100 años, pero no nos enseñaron a hacer propuestas o cómo hacer modificaciones” o por lo menos cómo “iba a ser la vida” no había un enfoque futurista sino cortoplacista en la educación. La mayoría de mujeres indígenas han servido como bastión del sistema educativo porque la metodología insiste en la repetición y memorización, y ahora con el ingreso de la tecnología, la metodología es “copiar y pegar”. Y en esta metodología de acomodamiento y no de innovación, han entrado en juego otros factores que han obstaculizado la formación y actualización de las ex alumnas. Algunas aceptaron ser maestras de educación en lugares lejanos y la lejanía no les permitía asistir al centro superior de educación. Otras maestras decidieron apoyar económicamente para que las y los demás hermanos tuvieran acceso a estudiar. Pocas a pesar de los obstáculos, buscaron la manera de actualizarse, integrándose a organizaciones e instituciones alternativas de educación y otras, se autoformaron. Un grupo prefirió internalizar el rol que debe jugar en la historia del país, ser maestra¹⁵³, tener un salario y repetir los contenidos que dicta el sistema educativo.

e. Cambios en la forma de pensar y de actuar

¿Hasta qué punto el Instituto cambio la manera de ser, de pensar y vivir a las internas? Las internas que vivieron su niñez en el internado internalizaron con mayor fuerza los valores y

¹⁵³ En las décadas de los 50', 60' y 70', ser maestro tenía una alta valoración porque impulsaban la educación y proyectos innovadores en las comunidades.

creencias del sistema educativo, las normas de urbanidad, las normas religiosas y las normas del internado. De este tipo de vivencia tampoco se escaparon algunas estudiantes que ingresaron al internado siendo adolescentes. El factor común que influyó en ellas fue el proceso de aceptación y apropiación de los discursos y prácticas dominantes, es decir, cuando la niña o adolescente no cuenta con criterios suficientes, se somete a la disciplina sin cuestionar, entonces, no sólo deben respetar ciertos valores sino deben encarnarlos (Tuñón 2008:12). Cuando las niñas encarnaron la disciplina fueron niñas obedientes, serviles, calladas. Pero el proceso de encarnación en otras, generó conflictos y contradicciones, algunas veces obedecieron, otras veces no. Pero lo más importante es saber que existieron alumnas que respondieron de manera colectiva, se organizaron para manifestar su resistencia.

La formación académica cambió la forma de pensar de las estudiantes porque la mayoría de los contenidos o temas se sustentaron en el pensamiento occidental, es decir, las herramientas teóricas y metodológicas fueron etnocéntricas. Aprendieron a repetir los conocimientos escritos a través de textos que imponía el Estado, valoraron la historia de los dominadores, a tal punto, que se niegan a analizar la historia del fundador del Socorro, argumentando que monseñor Rossell fue un padre para ellas y prefieren no tocar el aspecto político de su historia porque se merece respeto y admiración. Por eso, varias ex alumnas recuerdan la siguiente actitud de respeto-sumisión frente a él: “porque cuando llegaba al Socorro nos hincábamos, nos arrodillábamos y le besábamos la mano y era un privilegio darle la mano” (Guatemala, 2010). Esta actitud de veneración no sólo lo asumieron las estudiantes, sino también los padres de familia fuera del internado. Y en el marco de la Iglesia, mujeres y hombres mayas saludan con respeto y veneración a los sacerdotes, incluso los hombres se descubren la cabeza, es decir, se quitan el sombrero para saludar.

Retomando nuevamente el internado, el programa educativo no estaba acorde a la realidad de los pueblos indígenas, y aún así muchas ex alumnas superaron en conocimientos pedagógicos y didácticos a otros docentes de su escuela: “Era mejor el mío. Nos preparaban bien, pero en cuanto a presentación de materiales, de planificación yo ganaba a los compañeros” (Zunil, 2009). El enfoque futurista de la educación y de la vida de las mujeres no se trabajó con profundidad, la única pregunta que generaba reflexión era el siguiente: ¿Qué expectativas laborales tenían las estudiantes al salir del internado? Pero esta interrogante no era suficiente para enfrentar las necesidades y problemas de la escuela, de la comunidad y de su propia vida. Las herramientas teóricas y metodológicas fueron insuficientes y fue así que a

muchas ex alumnas les costó insertarse porque “nunca nos prepararon para el día del mañana por eso, muchas compañeras no lograron alcanzar una vida plena” (Guatemala, 2010).

A pesar del análisis crítico de algunas estudiantes sobre la formación académica, hay quienes valoraron de manera positiva los conocimientos recibidos en el Socorro porque era mejor en relación a otros establecimientos educativos y se adaptaba muy bien a las escuelas de primaria del área urbana no así del área rural en donde la mayoría de niñas y niñas eran mayas y monolingües.

Un elemento que es importante visibilizar es la poca comunicación o el rompimiento de la comunicación entre monjas y ex alumnas. Después del acto de graduación, las egresadas volvían a sus comunidades y sin ninguna orientación de parte del Instituto, por ejemplo, había un desconocimiento de los lugares donde podían entregar su papelería para solicitar trabajo, también desconocían sobre la papelería que tenían que entregar. Pero esta desorientación no fue obstáculo para que la mayoría tuviera acceso a una plaza con el Ministerio de Educación. Los problemas en la escuela de su comunidad lo resolvían ellas mismas, de ahí que, “nosotras aquí [en la comunidad] con Dios y Dios con nosotras” pero lo que más recalcan es que no hubo una formación en la creatividad de metodologías educativas para enfrentar los problemas en este campo. Ya'l Saqil insiste:

“pero no había una pedagogía en lograr descubrimientos, en creatividad, no hubo formación para la actualización de conocimientos, en tecnología propia, una tecnología conectada con nuestros antepasados y al final cómo mejorar la tecnología, por ejemplo si aquel señor que tenía molino de piedra, cómo se mejora eso, casi perdíamos muchos conocimientos ancestrales, no hubo motivación para crear” (Nahualá, 2009).

Nik'te confirma esta reiteración:

“No hubo ninguna preparación, no nada, Sólo se remitían a los contenidos del ministerio y sobre cuestiones de religión” (Guatemala, 2010).

La educación que privilegió el Instituto fue lo que el Ministerio de Educación ha impuesto y sigue imponiendo¹⁵⁴, ha sido y es una educación que valoriza los conocimientos occidentales, civilizatorios, anticomunistas y que está dirigida a naturalizar la superioridad de los blancos y

¹⁵⁴ En 2010, los cursos que recibían las internas del tercer año básico estaban: Lengua y literatura, estudios sociales, matemáticas, física fundamental, educación religiosa, valores, idioma indígena, computación, caligrafía, música y guitarra. La mayoría de docentes eran ladinos, algunos con profesorado de enseñanza media y muy pocos con nivel de licenciatura.

ladinos, y la sumisión de las indígenas. La educación occidental ha sido un instrumento de sumisión. En el Socorro, las estudiantes aprendieron una didáctica y una pedagogía en el idioma castellano para niñas y niños ladinos, incluso la práctica docente, previo a graduarse como maestras, se impartieron en un momento, a niñas del internado, y otro momento, a niñas y niños ladinos de la Escuela Belén ubicado en la Antigua Guatemala. Y esta metodología aprendida en el Socorro no funcionaba en las comunidades mayas, pero la formación académica en el internado también tenía otras debilidades como lo experimentó un grupo de estudiantes. El atraso y la no actualización de contenidos lo palpó un grupo de estudiantes que fueron expulsadas del Socorro y se vieron obligadas a ingresar a otro establecimiento. Una expulsada¹⁵⁵ afirma que no estaban actualizadas porque los contenidos que impartían las maestras egresadas del internado “seguían con lo mismo en el internado, eran las mismas compañeras que daban clases utilizando los cuadernos o los libros que ellas habían utilizado en su tiempo de estudiante”. Les costó nivelarse y fue ahí donde se dieron cuenta de las debilidades educativas del Socorro y también dificultaba ingresar a la universidad.

El internado se encargó de negar la identidad maya: “nunca nos hablaron de cosmovisión, nunca nos hablaron de identidad, de historia, la historia que aprendimos era la oficial. Yo sentí el trasplante, como que me sacaron de un lugar, fueron golpes duros” (Guatemala, 2010). A pesar de esta ideología de la modernidad impuesta por las administradoras del internado en los contenidos de educación, es importante mencionar ciertas señales de innovación que implementaron algunas monjas. La Hna. Aurora y la Hna. Alejandra impulsaron la enseñanza de los idiomas mayas pero también se interesaron por mejorar la alimentación de las internas. Estas iniciativas no duraban mucho tiempo porque la ideología de las monjas ha sido modernizar a las estudiantes y negar todo conocimiento indígena. Ellas aprendieron a escribir y a leer pero con ojos occidentales. El internado, como institución moderna, ha sido cómplice del etnocidio. Al respecto Raxananawak opina:

“era otra forma de extinción de los pueblos indígenas, porque todo lo que se movía alrededor de estos colegios era el folclor, los inditos marchando, y en el palacio sirviendo, todo el tiempo era folclorismo nunca éramos identidad, nunca conciencia étnica” (Guatemala, 2010).

Sobre el uso del traje indígena, existen visiones contrapuestas y la diferencia puede ser analizada a partir de quien lo impone y quien lo porta. Por ejemplo, entre las familias indígenas

¹⁵⁵ En el apartado de resistencia corporal ampliaré sobre el tema de la expulsión.

el traje indígena está relacionado con la identidad, con la historia de sus ancestros, que da un valor de pertenencia, que la diferencia de otros pueblos, es un arte producido principalmente por las mayas. La mayoría de familias indígenas, principalmente las mujeres indígenas, asumen su traje como “su segunda piel”, es parte de su identidad cultural y es su bandera de lucha contra el racismo¹⁵⁶. Estas valoraciones identitarias y políticas, no la tienen las y los ladinos, y menos los blancos de la sociedad guatemalteca, pero sí explotan el uso de los trajes a nivel comercial y turístico. Además, han impuesto una visión folclórica o culturalista del traje indígena, y desde su visión racial, han estigmatizado a las y los indígenas haciéndoles creer que son seres ignorantes, atrasados y son mano de obra barata. En el internado no se negó el uso del traje indígena pero fue impuesto un uniforme indígena a las internas de las primeras promociones, es decir, a finales de la década de los 50’ y 60’. La idea del uniforme no venía de los padres de familia de las internas sino del fundador y la primera directora del internado.

Durante los primeros años de fundación del Instituto se les impuso dos uniformes, el cotidiano y el de gala. El uniforme cotidiano a finales de la década de los 60’ fue: el traje q’eqchi’, comúnmente identificado como “cobanero”. Las niñas usaron blusa blanca y corte negro. En la década de los 70’, güipil blanco, corte azul y trenzas con cinta azul. Mientras el de gala era el traje quetzalteco, o sea el traje del pueblo k’iche’ de Quetzaltenango, que consistía en un güipil, corte plisado, perraje de colores vivos¹⁵⁷. Este traje lo utilizaban en los conciertos de orquesta, coro y marimba. A pesar de que los pueblos indígenas tienen su propio traje, en el internado los cuerpos de las niñas y adolescentes fueron uniformados. Seguramente, creyeron que estos eran los mejores trajes para las “inditas” o para que la gente mestiza las identificaran como “las inditas de monseñor”. Esta frase lo repetían los ladinos de ciudad cuando las veían marchar en los desfiles o cuando salían a misa hacia la catedral.

Esta mirada crítica hacia la formación que se recibió en el internado no lo tienen todas las ex alumnas porque la mayoría aceptó como verdad la formación occidental que recibió en el Instituto.

¹⁵⁶ Sobre el traje, ver Morna Macleod (2011). La autora analiza con profundidad este tema en su libro “Nietas del fuego, creadoras del alba: Luchas político-culturales de las mujeres mayas”.

¹⁵⁷ En 2010 visité el internado de San Andrés Semetabaj y me di cuenta que las alumnas estaban uniformadas.

El saber etnocéntrico del Socorro ¹⁵⁸ provocó conflictos y traumas en algunas ex alumnas porque la metodología aprendida en el internado no compaginaba con la realidad de las niñas y niñas indígenas del área rural. Raxananawak relata su experiencia:

“Mi mayor trauma es que tenía que atender a niños mayas monolingües. Recuerdo que llevaba un sin fin de materiales y adorné mi aula, y a los señores no les gustó nada, no entendía que querían los niños. De allí recuerdo que fundé mi escuela de alfabetización, era sólo jornada matutina y a las mujeres les enseñé hacer el bordado y un poco a escribir. Pero con mis niños me quede traumada, era como enseñarles a memorizar del castellano al k’iche’ pues del castellano al k’iche’ son palabras tan desconocidas, es como decir ne-ne-. Toda esa didáctica y metodología que nos dieron en el Socorro, lo estaba transmitiendo a niños monolingües k’iche’. Recuerdo de todos los que lograron escribir eran 5 ó 6 y los demás nada, les costaba memorizar” (Guatemala 2010).

A partir de este problema, algunas ex alumnas apoyaron en la creación de metodologías innovadoras. Otras manifiestan que fueron creativas porque se vieron obligadas a introducir pedagogías propias, seguramente no estaban escritas, pero estas metodologías educativas no las aprendieron en el Socorro, porque como se ha anotado anteriormente, las monjas no fueron creadoras y motivadoras de proyectos educativos. Por ejemplo, es importante mencionar el currículum de educación indígena que han impulsado pocas ex alumnas en los centros educativos. Aquí me detendré sobre la propuesta novedosa que se creó en Zunil, Quezaltenango con la colaboración de mujeres indígenas y alemanes católicos¹⁵⁹. Se estudiaba la vida cotidiana del pueblo y se aplicaba la metodología acorde de esta realidad. Pero este proceso no fue fácil para Raxananawak a pesar de ser indígena y maestra de educación primaria, no estaba preparada profesionalmente para enfrentar este reto, en cambio, la promotora bilingüe que no había sido saturada de conocimientos occidentales por las metodologías del Estado era más creativa y profunda en crear los contenidos temáticos.

“Entonces, Francisca tenía muchas cosas buenas de la identidad, pero lo que no tenían era la técnica y la didáctica para eso yo tenía, pero no tenía los contenidos, no tenía esa profundidad, eso como por ejemplo, por decir un tema la casa, yo dibujaba la casa pero

¹⁵⁸ Identifico como saber etnocéntrico, a las metodologías, textos, temas, cursos que ofrece el Estado en materia de educación, donde privilegia el conocimiento europeo, criollo y ladino en materia de educación e inferioriza y desvalora el conocimiento o la cosmovisión de los pueblos indígenas.

¹⁵⁹ El equipo estaba integrado por Francisca Vásquez, promotora bilingüe, un trabajador social de Quezaltenango y Raxananawak. El dirigente del grupo fue el padre Sigfrido de origen alemán y fue quien fundó el centro para el pueblo indígena en Zunil, Quetzaltenango.

no de Zunil, cuáles son sus apartamentos donde vamos a poner el chiquero, el gallinero, el jardincito de la siembra yo hacía mi casa urbana, en cambio ella ponía el lugar de los animales, ponía el fuego en el suelo. Tal vez no llegaba el contenido cosmogónico pero lo ponía siempre, porque la promotora bilingüe rendía más que las maestras. Me dio cólera eso, pero yo sí valoraba el trabajo de Francisca y Francisca decía, tan siquiera conociera lo que usted conoce y yo lo pongo y yo también le decía lo mismo” (Guatemala, 2010).

Según Raxananawak había sido alienada y eso no le permitía entender y comprender el nuevo proceso de enseñanza que se sustentaba en la cosmovisión indígena, en el método de Paulo Freire y en la teología de la vida, que se impartía a mujeres y hombres k'iche'. Raxananawak inició un proceso de inmersión para conocerse “ya me metí al debate conmigo misma” pero también para conocer su realidad. Se encargó de conocer y entender nuevamente sobre la realidad indígena y se propuso hablar bien el idioma k'iche':

“Porque cuando yo llegué a Zunil ya no hablo bien el k'iche' era más castellano. Los alemanes son tan prácticos. Yo llegué un sábado, el domingo en la misa me presentaron, ‘va a conformar el equipo y por lo tanto ella va dar el sermón en k'iche’”. Ésta fue la primera prueba ja, ja, ja, (risa). Como siempre en toda mi vida he sido atrevida, me leí todo el evangelio, y me dijeron: ‘pero Raxananawak lo diste más en castellano que en k'iche' ¿es que no hablas bien el k'iche'?', y yo dije, ‘pues piénselo bien porque todavía tengo mi plaza’. Esa fue mi desgracia fuerte y agradezco mucho a los alemanes y la práctica que tuvimos, pues a medio año tome la decisión, de decir ‘me voy porque no sirvo para esto’ porque miraba la forma que era bilingüe, me voy, me traumé tanto, tanto ‘me voy a regresar a mi escuela, voy hacer lo que a mí me gusta, nada de esas cosas’ y porque nuestro coordinador era austriaco y me dice ‘no Raxananawak date tiempo, anda a descansar 15 días y después regresas, allí tienes que analizar que hizo la historia contigo’. Me dijo, ¿cómo es eso?, 14 años, 13 años en el internado, ¿Qué pasó contigo Raxananawak? (Guatemala, 2010).

Raxananawak decidió visitar a su familia y este proceso de encontrarse con su familia y con su comunidad le afectó sentimentalmente. Se dio cuenta que su papá y su mamá dedicaban tiempo al trabajo en el campo y a los quehaceres del hogar. Al volver a observar este entorno tomó conciencia de las actividades que había dejado de realizar: “ya no estoy moliendo en la piedra, ya no lavo”. Y aprovechó para medir la percepción de su padre en relación al

distanciamiento de ella con la familia. Y su madre se encargó de recriminar sobre lo que no le habían parecido desde que se incorporaron en el internado. Según su madre afirmó que no eran las hijas que ella deseaba, porque ellas andaban en otras tareas que no eran las de la casa, pero además les provocaba vergüenza realizar algunas tareas como: “ir a dejar el aguachiva¹⁶⁰ de los animales, de ir al motor, de cargar sus cosas en la espalda, mejor sus valijas, sus bolsas ya no hacen lo que nosotros hacemos”. Esta diferenciación de actividades se debía a que una cosa dictaba la escuela y “nunca nos hablan quiénes éramos nosotras”. Este proceso de inserción con la familia, con la comunidad, con principios y valores de la cosmovisión maya le dio nuevamente “la chispa de lo que vivía mi madre”. Se esa cuenta, inició un nuevo proceso con ojos de mujer indígena y muy orgullosa de su identidad.

Me detuve en esta parte de la historia de vida de Raxananawak porque nos permite analizar varios efectos del poder: El proyecto de moldear a niñas indígenas provocó esencialmente efectos emocionales en las mentes y corazones de las internas porque las apartaron de sus seres queridos, del entorno familiar y comunitario en donde ellas tenían un nombre y ocupaban un lugar de respeto a nivel familiar. Rompieron la comunicación y contacto con la tierra, los árboles, las siembras, los ríos, los mercados, el temascal, el olor a tierra mojada, y el olor a humo en el ambiente. Las alejaron de los alimentos frescos, del sabor de la tortilla recién salida del comal, y *na tʒa'mij jun away* (y lo saboreas con sal) pero ante todo las arrancaron de las diversas manifestaciones de cariño de sus seres queridos.

Este proceso de desprendimiento forzado, de cortar el cordón umbilical, pero también con la idea de superarse, provocó malestar porque estos espacios sociales que les pertenecían pasaron a ser desconocidos, minimizados e inferiorizados y como resultado creó una actitud de ser extranjera en su propia comunidad. Este distanciamiento provocó daño emocional: “y por eso le guardé tanto rencor al Socorro” porque les fueron robados los conocimientos y los sentimientos familiares y comunitarios.

Otra lección aprendida: existe la necesidad de reconocer, retomar y discernir el pensamiento y las prácticas del pueblo maya y luego, tomar de esta fuente de conocimientos los indicadores para la creación de metodologías para la educación de la niñez y juventud de la sociedad guatemalteca.

Por la transmisión de contenidos civilizatorios, la imposición del silencio; el destierro y el encierro, varias ex alumnas adquirieron una actitud conformista como que estuvieran en

¹⁶⁰ Se refiere a la comida de los cerdos.

sintonía con la frase: dejar hacer, dejar pasar. No se han sentido con la fuerza para dirigir un establecimiento educativo, o crear una organización para la defensa del territorio y derechos de las mujeres y pueblos indígenas y menos aún, tomar un papel a nivel de poder comunitario o nacional. Algunas desconocen sobre los derechos de los pueblos indígenas y de las mujeres indígenas, otras perdieron su idioma maya o decidieron cambiarse de traje justificando que el traje es caro o que el ambiente ladino las obligó a utilizar el vestido ladino o pantalón, se convirtieron en presa fácil para ser civilizadas y ladinizadas. La pérdida de la identidad maya ha sido marcado por varios factores: por el contexto racista en la sociedad guatemalteca, por los conocimientos etnocéntricos en las escuelas y la poca valoración que las familias indígenas tienen sobre la identidad maya. Para algunas, fue más fácil tirar el traje indígena que la religión cristiana, es decir, fue más fácil dejar de ser indígena que ser cristiana porque esta identidad impuesta ha sabido penetrar la mente y el corazón de la mayoría de indígenas.

Un factor que repercutió en la vida de muchas ex alumnas que les impidió insertarse en otras actividades económicas y políticas fue volver a asumir el papel tradicional de mujer, es decir, podían ser maestras pero tenían que responder a su rol tradicional en el hogar, es decir, servir a los hombres: a sus padres, hermanos y esposos, y si eran madres les tocaba no sólo dar clases sino cumplir con las múltiples tareas del hogar y el cuidado de las y los hijos. Las ex alumnas aprendieron a dividir su tiempo y trabajo, entre la escuela y el hogar.

Actualmente la mayoría ex alumnas siguen siendo católicas, algunas han sido catequistas y otras rezadoras de rosarios, pero esta identidad no sólo ha sido resultado del internado sino ha sido producto de la imposición de la religión judeocristiana en las comunidades mayas, se puede decir, que hay comunidades mayas cristianizadas y otras menos cristianizadas, y en este contexto local y familiar, las mujeres ex alumnas del Socorro continuaron reforzando su papel de cristianas y desde este espacio cristiano han asumido compromisos y responsabilidades para reproducir esta ideología pero no los puestos de poder que aún siguen siendo masculinos, tanto a nivel comunitario y familiar. En este espacio de la Iglesia católica, y en las parroquias de las comunidades, algunas ex alumnas abrazaron la teología de la liberación y fueron partícipes de proyectos comunitarios novedosos que motivaban a la organización, a la educación, y a proyectos que insistían en erradicar la pobreza y las injusticias. Otras ex alumnas han sido más eclécticas, son partidarias de la ideología cristiana y de la espiritualidad maya, participan en las misas, son madrinas de bautismos y matrimonios pero también realizan sus ceremonias mayas. Otras son más radicales, únicamente practican la espiritualidad maya. Las ex alumnas que están

en este espacio, han cuestionaron la imposición de la religión católica, se “empacharon” de tanta misa y a través de un proceso de reflexión retomaron la espiritualidad maya, se conectaron con la cosmovisión maya, se sintieron orgullosas de ser mujeres mayas y asumieron ser *ajq'ij* (guías espirituales) Entre ellas están: Calixta Gabriel, Margarita López¹⁶¹, Concepción García, Esperanza Colop. Son mujeres indígenas reconocidas por su entrega a la espiritualidad, en la valoración de la cosmovisión y la cultura maya.

Pero las ex alumnas no sólo han participado en el espacio espiritual, también han sido pioneras de proyectos comunitarios y de iniciativas novedosas. Con la participación de comités locales y párrocos progresistas, tomaron algunos hilos del pensamiento moderno y lucharon por el derecho a la educación y se propusieron fundar centros educativos. Parafraseando a Edgar Esquit (2010), las letradas indígenas han tenido la capacidad para maniobrar y reinterpretar la modernidad y de esta manera han aplicado sus proyectos. A finales de la década de los 60' nacen colegios parroquiales indígenas, administrados por comités locales, y dirigidos por maestras indígenas egresadas del Instituto. Entre estas iniciativas están: El colegio parroquial Medalla Milagrosa de San Juan Comalapa que fue dirigido por la maestra Adela Otzoy. El colegio parroquial Hno. Pedro de Betancourt de San Antonio Aguas Calientes dirigido por Ramona Pérez. Ventura Machan y el padre Tomás Fox fueron fundadores del colegio parroquial San Agustín, de Sumpango. Ricarda Ixtamalíc tomó la dirección del colegio que funcionó durante tres años y por conflictos entre el párroco y algunos vecinos del lugar, el padre Tomás Fox se vio obligado a salir del pueblo.

En la década de los 60', las estudiantes indígenas se vieron en la necesidad de organizarse a nivel local. “Junto a partidos políticos, el nacimiento de nuevas organizaciones religiosas, cooperativas, los jóvenes estudiantes también intentaban implementar sus propias organizaciones, definiéndolas desde su identidad étnica local y buscando la revitalización de la cultura indígena” (Esquit 2010:339). En estas organizaciones indígenas, varias ex alumnas del Socorro participaron para reflexionar sobre la situación de los indígenas, sobre la cultura indígena, sobre la existencia del racismo y la pobreza. En esta efervescencia organizativa indígena, las mujeres indígenas, ex alumnas del Socorro crearon iniciativas educativas, algunas

¹⁶¹ Fue cofundadora de la Academia de Lenguas Mayas, fundadora de una escuela bilingüe en Chimaltenango y en 2011 falleció a consecuencia de una mala práctica médica.

para fortalecer la cultura maya¹⁶² y otras por el derecho de la educación para las futuras generaciones. Margarita López y su esposo Narciso Cojtí fundaron la escuela *Oxlajuj Noj*, años después, es retomado por una nueva administración y pasa a llamarse Asociación Educativa *K'astajib'äl* y asume la dirección Rosa Cándida Cúmez, durante los años 2005 a 2011.

Virginia Ajxup y su esposo Juan Sapil, han sido cofundadores de varios centros educativos entre ellos: *Kajib Noj* de Momostenango, *Kaji Naoj* de Sumpango, *Jun Toj* de Rabinal, *Aj winel* de El Estor. El aporte ha sido incluir en el pensum de estudios la Educación Maya.

Victoriana Sam Mantanic es cofundadora del colegio *Yampú* de San Pedro Ayampuc, en este proceso colaboró Ali' Saq. Ali' Saq además, asesoró al colegio Maya *Choquiac* fundada por su tío el Dr. Miguel Alvarado López. Posteriormente este colegio fue dirigido por Manuela Alvarado López y finalmente por una asociación fundada por Wally Ruphlin esposa de Miguel Alvarado QPD. En esta misma línea de educación, Estela Alvarado ha asesorado y ha sido fundadora y cofundadora de varias escuelas.¹⁶³ Junto a Margarita López (QPD) y otras personas fundaron la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala.

En las últimas décadas, la contribución de ex alumnas del Socoro ha sido significativa. En la creación de la DEMI (Defensoría de la Mujer Indígena) participaron tres ex alumnas del Socorro en distintos momentos y espacios sociales. En el espacio del sector de mujeres,¹⁶⁴ quien esto escribe junto a mujeres ladinas solidarias elaboraron el documento Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas desde la visión de las mujeres mayas. Blanca Estela Alvarado asesoró a la Comisión Nacional Permanente de la Mujer Indígena de COPMAGUA (Coordinadora de Pueblos Mayas de Guatemala) para la creación de la Defensoría de la Mujer Indígena. Y la primera defensora indígena fue Juana Catinac Xum quien impulsó el primer diagnóstico en materia de mujer indígena en Guatemala.

Es importante mencionar que Blanca Estela Alvarado formó parte del primer equipo de Comisionados Presidenciales contra la Discriminación y el Racismo (CODISRA) dejando un

¹⁶² La categoría maya tuvo auge en la década de los 90', en la década del florecimiento maya, después de la firma de la paz, a partir del acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas y han sido las organizaciones mayas quienes han mantenido vigente el tema de la mayanización en el contexto de la sociedad guatemalteca.

¹⁶³ Asesoró al colegio Nuevo Amanecer de la Estancia, Cantel Quetzaltenango y al colegio Kaji' Noj de Sumpango Sacatepéquez. Blanca Estela Alvarado, Claudia López y Leonarda López fueron fundadoras de dos escuelas PRONADE, una del paraje Chuitaracena del Cantón San Ramón, San Cristóbal Totonicapán y otra del paraje El Calvario, San Ramón, San Cristóbal Totonicapán. Cuando Blanca Estela Alvarado migra al municipio de Villa Nueva, fue cofundadora del Instituto por cooperativa de la Colonia Enriqueta en 1983-84. Actualmente trabaja en la Academia de Lenguas Mayas.

¹⁶⁴ Instancia colectiva que fue creada a partir de los Acuerdos de paz, a finales de la década de los 90'.

edificio en calidad de usufructo para la posteridad a dicha comisión y aprobada la Política Pública para la Eliminación de la Discriminación y el Racismo.

Ernestina Reyes Quino fue directora de PRONEBI (Programa Nacional de Educación Bilingüe Intercultural y que posteriormente se convirtió en –DIGEBI (Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural), bajo su dirección se publicaron varios materiales educativos que posteriormente favorecieron el impulso de la educación bilingüe intercultural en sus primeras etapas pero también facilitó la profesionalización de los promotores bilingües.

Manuela Alvarado López fue diputada del Congreso de la República. Durante su período legislativo se aprobó la Ley de Dignificación de la niñez la mujer y la familia, la Ley de Servicio Cívico que acabó con “las agarradas” al cuartel, el Convenio 169 y fue propulsora de la Ley general contra la Discriminación y el Racismo que actualmente continua sin ser aprobada. En esta línea, de la participación política, es importante mencionar el papel que jugó Laura Reyes Quino que fue postulada por el partido CREO¹⁶⁵ como candidata a la Vicepresidencia de la República, pero sin el acompañamiento del pueblo maya.

Irma Otzoy Colaj cerró estudios de doctorado en antropología, y junto a su compañero de vida Luis Enrique Sam (QPD), crearon un programa de becas para estudiantes universitarios indígenas. Este programa ha facilitado la profesionalización de jóvenes de diferentes comunidades lingüísticas del país.

Magdalena Chanchavac Argueta, fue fundadora de la Casa de la Cultura en el municipio de Momostenango y miembro de la comisión organizadora para la elección de la primera junta directiva de la comunidad Lingüística K'iche' de la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala. Cabe destacar el trabajo de algunas ex alumnas en la creación de organizaciones de mujeres indígenas y mixtas, entre ellas se encuentran: Marta Fidelia Quib y Emma Chirix cofundadoras del Grupo de Mujeres Mayas Kaqla. Estela Jocón actualmente trabaja con la cooperación internacional.

Es importante señalar que muchas ex alumnas del Socorro no sólo fueron las primeras maestras indígenas que se graduaron a nivel nacional, sino que gracias a su trabajo educativo, contribuyeron en sus pueblos a disminuir el analfabetismo, a reflexionar sobre el rol tradicional de las mujeres indígenas y a cuestionar la servidumbre en las fincas. Por ejemplo, las primeras maestras de Nahualá, junto a autoridades municipales y con el apoyo de religiosas extranjeras,

¹⁶⁵ Partido político de Guatemala, se le identifica como partido de derecha e impulsa entre sus principios Compromiso, Renovación y Orden -CREO-.

fundaron escuelas y otros proyectos para enfrentar la pobreza. A partir de estas iniciativas locales, las familias indígenas dejaron de ir a las fincas de la costa sur.

Seguramente, no se han podido completar todas las iniciativas de las ex alumnas pero a través de la visibilización de las luchas y esfuerzos de algunas es posible observar el papel diverso que han jugado las mujeres mayas, ex alumnas del Socorro, algunas en la reproducción del *estatus quo* otras en la construcción de una Guatemala distinta.

f. Dos caminos para las mujeres mayas: ladinización y mayanización

¿Qué influyó en las distintas trayectorias de vida de quienes se “ladinizaron” y quienes se mayanizaron? Los cambios identitarios no son automáticos, se construyen y llevan procesos distintos a nivel personal y social. En la construcción de las identidades existen factores que coadyuvan pero también, existen factores que la limitan. Es posible hacer una lista de factores pero estos no son determinantes en la construcción de la identidad maya y genérica, porque la construcción de la vida y de la identidad es compleja, no es lineal ni recetado. Haré un esfuerzo por matizar estas identidades, a través de sus experiencias de vida.

La dicotomía ladino-indígena ha sido una perspectiva racial impuesta históricamente, sostenida por las instituciones hegemónicas del país, entre ellas el Estado, la Iglesia, la escuela y la familia. Ha contribuido en la construcción de identidades diferenciadas racialmente que no permite ver el origen y las causas de la reproducción de esta dicotomía. Este pensamiento no está aislado sino existe un paraguas que lo cubre y lo sostiene y se llama racismo. Esta dicotomía justifica las jerarquías y el privilegio racial entre indígenas y ladinos, pero oculta la existencia de los grupos dominantes, de las familias que mandan, que tienen poder económico y político, de los creadores de la mala distribución de la riqueza y de ideologías que justifican la explotación y la opresión. Oculta la presencia de más culturas y pueblos que cohabitan en el país. La dicotomía ladino-indígena está presente en todos los espacios de poder y otorga privilegio racial.

La mayoría de alumnas del Socorro naturalizaron la existencia de la dicotomía porque se resignaron a aceptar que ladinas y ladinos, mestizos, debían dirigir y ser docentes del Instituto para indígenas. Las internas estaban conscientes de su meta, era ser maestras de educación primaria urbana, civilizadas y cristianizadas. Al salir del internado se encontraron con un

mundo más hostil porque el gremio magisterial en la década de los 60' y 70' era más ladino. Por esta razón, muchas fueron tratadas con desprecio e humillación, al solicitar trabajo en el magisterio, al tomar posesión en su escuela porque estudiantes y maestros ladinos no vieron con buenos ojos que una india fuera su maestra o su compañera de trabajo. Ante estas humillaciones y la debilidad en la construcción de su identidad maya varias ex alumnas cambiaron su traje indígena por el vestido ladino o pantalón pero siguieron hablando su idioma, otras asumieron roles serviles ante las y los docentes ladinos y reprodujeron los contenidos civilizatorios en sus aulas y en su hogar, no participaron en actividades que promovieran la cultura maya. Dos ex alumnas niegan haber estudiado en el Socorro , y otra prefiere que la identifiquen con el apellido de su esposo que es ladino¹⁶⁶. Esta debilidad, de no tener conciencia en ser mujer maya afectó también en las hijas e hijos de las ex alumnas. Ellas y ellos asumen ser modernos y que “lo maya” significa atraso e ignorancia.

Aunque mi tema no fue sobre mayanización, es decir, no busqué quiénes se identificaban como mayas, pero en las entrevistas pude identificar quiénes habían asumido esta categoría política y su vinculación con organizaciones mayas. Recordemos que las categorías impuestas como indias, indígenas, naturales y marías han sido categorías históricas que han atravesado la vida de las mujeres indígenas. La categoría maya no existía en la década de la fundación del Instituto, ni por muchos años más, pero sí existía la conciencia colectiva identificándose con el nombre del pueblo (de San Juan Comalapa), o con el nombre de la comunidad lingüística, (soy o somos kaqchikel o soy o somos k'iche'), o cuando se hace la diferencia con los ladinos o criollos, se identifican como *k'a winak*, (nuestra gente). La categoría maya¹⁶⁷ lo asumieron varias mujeres indígenas, ex alumnas del Socoro que se vincularon en el movimiento maya y se resistieron a los procesos de ladinización. Este grupo de estudiantes o ex alumnas del Socorro se caracterizaron por su alto grado de autoestima, por su orgullo de ser mujeres e indígenas, aprendieron a enfrentar el racismo, crearon centros de educación, asistieron a cursos de formación “étnica”, otras se organizaron como estudiantes en sus comunidades o incursionaron en organizaciones mayas y guerrilleras. Aprendieron a caminar entre la modernidad sin dejar de ser indígenas o mayas.

¹⁶⁶ Las visiones extremas no sólo se vieron en el proceso de aculturación sino a nivel de la participación política, por ejemplo, una ex alumna de la promoción XIV participó de manera directa con el Frente Republicano Guatemalteco (FRG) el partido del genocida Efraín Ríos Mont.

¹⁶⁷ Ver *Mayanización y Vida cotidiana: La ideología multicultural en la sociedad guatemalteca*, Bastos y Cumes Cholsamaj, Guatemala, 2007.

g. Afecto, familia y encierro

El destierro y la falta de afecto

Como se ha venido diciendo, las primeras internas sufrieron el destierro y ese desprendimiento con la familia desde temprana edad fue lo que causó más dolor en sus corazones. Siendo niñas, entre cinco y ocho años, obedecieron la decisión de sus padres para trasladarse a la ciudad capital, para estar en lugar extraño y con gente extraña. Algunas madres no estaban de acuerdo en que sus hijas viajaran, estudiaran muy lejos de la comunidad pero el padre de familia había tomado una decisión y la niña tenía que obedecer. Kaja Paluna comparte su experiencia:

“Fue la tristeza que me dio a mí, porque yo no tuve el amor de papá, el amor de mamá ni de mis hermanas y mis hermanos. Si a mí me pidieran que se fueran pequeñas, yo sí no aconsejo que vayan pequeñas, porque yo sé lo que se sufre sin ese cariño, sin ese amor. Incluso mis hijas me dicen ‘mama, voy al internado’, –¡no, no!, ¡que viva la vida!, ¡y que conozca la realidad y que sepa defenderse!’, porque cuando a una la internan parece que todo fuera color de rosa, yo he tenido experiencia, y de ahí les empiezo a contar, yo salí y no conocía el mundo” (Guatemala, 2009).

A raíz de esta experiencia, aunado a los castigos y el hambre, varias ex alumnas no enviaron a sus hijas, hermanas y familiares al internado. Las ex alumnas estaban conscientes de los problemas que generaba un internado en la vida de las mujeres mayas y esta experiencia de aislamiento con la familia, además del encierro, ya no lo aprobaron. Recordemos que las relaciones afectivas de la familia, son *ru cheil qa kaslemal*, (el sostén de la vida), que da seguridad, amor y fortaleza, será el colchón de su vida para enfrentar los problemas, para tomar decisiones, y para lograr bienestar. Nik'te expresa su falta de afecto en el internado:

“Una compañera me llamó, hace unos ocho años, y me preguntó, si yo había pensando internar a mis hijas al Instituto, me reí, y le dije, ‘yo estuve en el colegio porque tuve mucha necesidad, gracias a Dios cuento con mi esposo y yo separarme de hijas no lo haría’. Yo en el internado necesitaba mucho de mi mamá, sólo nos remitían a darnos clases, no hubo un poco de afecto para las alumnas” (Guatemala, 2010).

El afecto ha sido una demanda de las estudiantes. Ellas afirman que no fueron queridas y lo constatan por el trato que recibieron principalmente con la alimentación. A pesar de que las monjas repetían “el amor al prójimo” esta máxima no se practicaba porque seguramente las

monjas mestizas y algunas indígenas, no sabían cómo manifestar el cariño a mujeres indígenas. Si hubiera existido el afecto, las ex alumnas hablarían de las herramientas recibidas para aumentar su autoestima, para sentirse orgullosas de ser mujeres e indígenas, y para tomar las decisiones acertadas en sus vidas.

Retomando la separación con la familia, la soledad se apoderó de ellas, experimentaron sentimientos desesperados de soledad, y muchas lloraron y el consuelo inmediato fue refugiarse en las normas religiosas. Estudiantes como Ya'l Saqil, ante la soledad se refugiaron en la religión, según ella, encontraban la paz cuando iba a misa.

“...a veces yo me sentía triste, yo iba a misa tranquila yo pasaba así con el santísimo en la consagración y yo tenía una paz y en la escuela de Cristo porque nos íbamos todos los días a la escuela de Cristo, yo recuerdo que encontraba una paz, y cuando volvía [al internado] volvía, feliz y dichosa, porque yo extrañaba mucho a mi familia, extrañaba bárbaramente a mi familia, yo decía, mi mamá y mi papá porque nuestra generación éramos muy unidos” (Nahualá, 2009).

La mayoría de ex alumnas sufrieron la soledad, la tristeza y la nostalgia porque eran hijas, hermanas y nietas queridas por sus padres, hermanas y abuelos. Cuando escuchaban que había salida a las casas, por feriado o vacaciones, la emoción les invadía y se preparaban con tiempo o salían lo más temprano posible del internado. Tuvieron el privilegio de visitas periódicas y los otros factores que ayudaba a realizar las visitas era la cercanía al internado y el acceso a recursos para pagar los viajes de su comunidad al internado. Hubo alumnas que no fueron visitadas porque vivían muy lejos de los internados, porque la pobreza en que vivían les impedía viajar.

El internado: encierro y cárcel

El encierro nos conduce a la imagen de un espacio recluso que incide de manera tajante en la vida de quien o quienes lo viven. Es un espacio de incomunicación con el mundo exterior. El encierro adquiere una dimensión social significativa a lo largo de la historia en el campo educativo y en trabajo para la servidumbre en Guatemala.

Las preguntas que surgen en este apartado son: ¿Qué ocurre cuando nos mantienen encerrados? ¿Qué provoca el espacio cerrado y los cambios drásticos en la cotidianidad y rutina

de las mujeres indígenas? El internado simbolizó para muchas estudiantes un espacio de encierro, un lugar parecido a la cárcel, una isla, un corral, *achi'el chiköp k'o pa koral* (parecen animales que están en el corral) que significaba aislamiento del mundo actual, de la realidad, de la gente de carne y hueso, “porque nosotras vivíamos como quien dice en otro mundo porque nosotras estábamos en otro rollo”. En esta misma línea de pensamiento Raxananawak señala:

“Yo llegaba cada tres años, dos o tres días eran mis vacaciones, entonces yo ya no quería estar con mi familia porque mi mundo era otro, era distinto ya. Mi mundo fue muy diferente, no conocí a mis hermanos, y cuando llegaba con mi mamá, yo hablaba mal, en español era nada más. Recuerdo que mi hermana mayor llegó un día, mi mamá me dice: anda ve quién está tocando y yo no la deje entrar, ‘espérese, le voy ir avisar a mi mamá, mamá busca una señora le dijo yo, está bueno dice ella, salió mi mamá’, yo vi llorar a mi mamá, vi llorando a mi mamá, y me dijo: ‘ella es tu hermana, la primera’, no le digo yo. Yo llegaba pues, cada tres o cuatro años pero sólo dos o tres días y de vuelta al colegio, entonces, mi vida fue más en la capital” (Guatemala, 2009).

El encierro, la separación con los padres desde temprana edad, el mundo del internado y los contenidos “civilizatorios” afectaron la vida individual y social de las internas. Al no tener contacto con su familia y su comunidad, se vieron obligadas a perder y negar sus elementos identitarios mayas, su idioma, sus prácticas culturales, pero lo más fuerte es que aprendieron a desconocer a su propia familia.

En cuanto a la separación con la familia, se puede verificar el despojo de su rol, de su identidad, del contacto con sus seres queridos, de su comunidad. Desde su ingreso al internado se anuncia la prohibición de visitas, pero ante la ausencia de las hijas en los hogares, las madres y madres de familia siempre intentaron visitarlas. En el Socorro, como institución total (Goffman 2007), en donde se prohíbe el privilegio de recibir visitas o de hacerlas fuera del establecimiento, asegurándose así un profundo corte que aísla con los roles del pasado (*ibíd.* 27), pero ante todo, rompe con las relaciones afectivas con sus seres queridos. Este aislamiento total que sufrieron las primeras promociones respondía a intereses del fundador del internado que también fue transmitido a la primera directora y a la congregación Bethlemita que era mejor instruir o domesticar a las niñas indígenas porque de esta manera se podían moldear. A raíz de la ausencia de afecto, Monseñor sustituyó la imagen de padre, y por eso, varias ex alumnas expresan frases como: “es que él era como un padre para nosotras” y aprendieron a

darle cariño, de ahí que cada vez que sonaba la llave de la puerta del internado “corríamos para saludarlo y abrazarlo”.

En la ciudad de Guatemala, el edificio del internado únicamente contaba con una puerta de entrada y salida, por lo tanto, el control y la vigilancia de las estudiantes era más estricto. En este espacio de encierro, las internas (de las primeras promociones) recuerdan que únicamente podían salir a la calle cuando iban a misa a la catedral o cuando salían a un centro recreativo. Salir a la calle, significaba salir en orden, es decir, en pareja, en fila india y acompañadas generalmente de la directora, o una monja. Jamás tuvieron contacto con otros establecimientos escolares para participar en juegos deportivos o competir en actividades cívicas y sociales. Mientras el internado en Antigua tenía dos puertas principales y para recrearse algunas podían ver la calle desde las ventanas del dormitorio. Una particularidad de los edificios es que abundaban las paredes de color y el piso de cemento.

Las niñas o jóvenes indígenas que ingresaron al internado llegaron con su propia cultura e identidad, todas eran hijas o nietas de familias indígenas eso demuestra que tenían un estilo de vida y una rutina de actividades que se relacionaba con el trabajo agrícola y muy pocas con el comercio. La mayoría pertenecía a familias extensas en donde compartían su vida familiar con abuelos, tías y primos y por eso es que la ausencia de la niña fue sentida a nivel colectivo. Las abuelas y mamás lloraron, muchas veces en silencio.

Las internas aprendieron a dormir y a comer a nivel colectivo. Al transitar los cuartos y principalmente en la cocina no aparecían los seres queridos. La cocina con fogón, centro principal del hogar que reunía cotidianamente a la familia estaba ausente. Cuando el frío y la soledad se hacían sentir, se encogían los cuerpos. Las internas añoraban la cocina, el tuj y los baños termales, pero aún más, el cariño de mamá, de papá, de abuelos y abuelas. En esos edificios no se escuchaba el canto de los pájaros, ni el cacarear de las gallinas, y menos aún, se podía caminar sobre la tierra, al contrario se caminaba encima del piso de cemento que quemaba los pies. No se gozó del amanecer y del atardecer porque los colores de los campos y del cielo no aparecían. El pueblo no estaba, como si el cemento se había tragado al pueblo y a los seres queridos. Afuera estaban los seres queridos y adentro estaba el encierro institucionalizado que parecía ser cómplice de “la superación de las indígenas”.

Transitar todos los días los mismos pasillos, recibir las mismas órdenes, hablar con las compañeras y amigas los mismos temas hacían que pocas internas modificaran su conducta hacia comportamientos de envidia, rechazo, desconfianza y resentimientos, pero también en

este espacio de encierro se transgredían las normas, se planificaban actividades fuera de rutina y ante todo, se gozaba de la unidad, de las travesuras y del cariño entre mujeres.

La vivencia del encierro se agrava cuando a la internada, a la que es confinada, permanece por mucho tiempo en ese espacio y aún más cuando esa vivencia se realiza desde la etapa de su niñez. Kaja Paluna comparte su experiencia sobre el efecto del encierro:

“Como le digo al principio, hay cosas positivas y negativas. Por ejemplo, para mí fue negativo, a mí me enseñaron santidad, y todo eso, a mí nunca me hablaron del mundo afuera, porque el mundo de adentro era otro, entonces uno se daba los ranazos siempre, porque afuera yo viví mucho más la discriminación” (Guatemala, 2009).

Estar privado de libertad deja secuelas en el cuerpo, en la mente y en el espíritu de las personas porque experimentan cambios drásticos en su vida personal, entre una rutina familiar y social contra una rutina de disciplinamiento, dando como resultado diversas reacciones emocionales, es más, cambios en su identidad personal y social. La centralización de saberes no familiares y comunitarios, el hecho de no tener contacto con los problemas actuales, con ausencia del sexo opuesto y de seres queridos, afectó a muchas ex alumnas porque no permitió a muchas internas desenvolverse en su vida profesional y familiar. Las niñas crecieron con la ausencia del cariño de sus familiares, en general de sus seres queridos y de las relaciones comunitarias que siguen vivas en pueblos indígenas.

El encierro afectó a muchas estudiantes porque les costó hacer la conexión con el mundo externo, iniciar y mantener relaciones personales y sociales. Al respecto algunas ex alumnas en conversatorios informales, vincularon su encierro al encierro de los animales en un corral: “ya cuando salimos del corral donde estábamos encerradas, nos metimos en una sociedad, ¿qué pasó?, muchas fracasaron” (Zunil, 2009). Generalmente surge la siguiente interrogante: “¿Qué pasa cuando a una gallina o a un animal se le suelta o se saca de un corral? Algunos salen corriendo y no saben qué camino agarrar, se ven desorientados”. Por el encierro, algunas ex alumnas desarrollaron actitudes de miedo porque solas tenían que enfrentar la vida, la escuela y su hogar. Tz’ib’chu’mi, Tzorya’ y Chik Malin comparten sus experiencias:

“Yo no era nerviosa, era muy extrovertida, entonces fui decayendo en mi adolescencia, estando encerrada, empecé a sentir miedo. Saber qué le pasa a uno pues, hasta entonces, no podía pararme, cuando me decían ‘párese Tz’ib’ch’umil y lea tal párrafo’, ya ni eso podía pero fue en tercero básico (Comalapa, 2009).

“Yo le decía a mi mamá, pero ¿por qué me encerró en el Instituto? Ya no saqué lo que tenía por dentro sino se quedo ahí. Y ese carácter que tengo, yo me asusto cuando me dicen por ejemplo: ‘mija hacé esto’, creo que lo voy a hacer, pero me pone a mí como una barrera que no se puede. Mi mamá dice que cambié totalmente. Yo me fui a los diez años al Instituto y como allá nos enseñaron a no responder o no contestar de alguna manera, callada aquí y callada allá y eso me cambio a mí, que me puso muy tímida. Sí, porque mi mamá dice que yo era una niña muy espontánea, pero que me cambiaron, que no era así. O tal vez es porque tuvimos un encerramiento como las monjas, como enclaustradas, por ejemplo, si estábamos en el comedor, no podías decir ninguna palabra y otros lugares, se nos prohibía hablar. Y total, yo no era así, me volvieron introvertida...” (San Antonio Aguascalientes, 2009).

“porque estábamos en nuestro mundo a la manera de las hermanas, pero un día teníamos que salir de ese mundo y salimos, ya estando dentro de una sociedad, ahí fue donde muchas fracasamos, otras triunfaron, porque no todas caímos en lo mismo, ¿verdad? En mi caso yo me casé, salí del colegio, de una vez al casamiento y no estaba preparada para ser mamá, nadie estaba preparada al trabajo como mujer, como mamá no sabíamos cocinar. En el colegio nunca nos enseñaron a hacer una comida formal, solo un arroz y frijol, cocinar un güisquil así entero con sal y se acabó” (Zunil, 2009).

El encierro, la poca formación sobre autoestima y el poco contacto con los seres queridos fueron elementos que contribuyeron a ser mujeres inseguras, les costó valorar sus capacidades y su trabajo. Las manifestaciones de vergüenza, miedo y de preocupación fueron constantes en su vida. Es común escuchar en ellas las siguientes frases: “a saber si lo que le voy a decir le va a servir”, “a saber si me sale bien lo que hago”.

En el internado los cuerpos son sometidos. Los cuerpos de las mujeres indígenas han sido atrapados, vigilados, y disciplinados, desarraigando al sujeto de su mundo individual y social (Pontón Ceballos 2006:27). Algunas mujeres indígenas asocian al internado con la cárcel y con el espacio militar en donde las órdenes y los castigos eran cotidianos. Sale a luz una frase que expresó una ex alumna en una conversación informal: “yo salí de una cárcel para entrar a otra” porque su experiencia de vida en el internado fue como estar en una cárcel, y luego, al hacer vida de pareja, convivió con un esposo celoso, que no le permitía hablar con nadie y tenía que pedir permiso para salir, además, cuando él bebía licor la golpeaba. En relación al cautiverio se

puede afirmar que muchas mujeres indígenas están cautivas por el solo hecho de ser mujeres en el mundo patriarcal y racial, estos poderes hegemónicos reproducen las opresiones de las mujeres indígenas y niegan la libertad. “Las mujeres están cautivas porque han sido privadas de autonomía vital, de independencia para vivir, del gobierno sobre sí mismas, de la posibilidad de escoger y de la capacidad de decidir sobre los hechos fundamentales de vida y del mundo” (Lagarde 2006:37). Por la internalización de la opresión, las mujeres indígenas pueden estar cautivas en su propio hogar, tienen que pedir permiso al salir de casa y además, no toman las decisiones más importantes de la familia.

El encierro en el espacio urbano coartó la libertad de los cuerpos indígenas, no permitió movilizar los cuerpos ni menos elevar la voz.

Ante la actitud de rebeldía de la adolescente y la incapacidad de corregirla por parte de los padres envían a sus hijas al internado, porque según los padres de familia y la sociedad, el internado es un método de castigo y una estrategia de corrección que beneficia la formación de las señoritas indígenas mal portadas o que son problemáticas. El internado, en los últimos años, ha tomado un perfil de centro correccional para las “malas” mujeres indígenas. Se ha convertido en un cautiverio y para algunas ha implicado una prisión. Este modelo de convento no pudo homogenizar a todas las alumnas, algunas se sintieron con alas y pudieron volar alto, fueron sujetos de libertad.

Actualmente educar a las señoritas en un internado sigue vigente en la sociedad guatemalteca, han cambiado algunos criterios para justificar el acceso a la educación de las mujeres mayas. Una idea contrastante es la siguiente: Antes (1960) el objetivo era la superación de las mujeres indígenas ahora, algunos padres de familia no se sienten con la capacidad de educar a sus hijas por lo que prefieren enviarlas a un lugar de encierro y de corrección, con el objetivo de que sus hijas no se descarrilen.

En este contexto ¿Es posible que los internados para mujeres indígenas puedan dotar de procesos de autodeterminación y de autonomía? Las instituciones totales, en este caso, el internado, desbaratan o violan precisamente aquellas ideas y prácticas culturales que a nivel familiar y comunitario cumplen la función de demostrar que las personas tienen cierto dominio de su mundo y de su territorio. En esta lucha, las personas y los grupos van construyendo cada vez más, la idea de la autodeterminación, la autonomía y la libertad de acción no sólo de las y los adultos, sino de los pueblos, lo que involucra a todas las edades. En esta línea de pensamiento, varias ex alumnas rechazan el internado porque esta institución total, a pesar de

que las internas se mueven, es decir, unas ingresan y otras egresan, graduándose anualmente, pero observan que el sistema no se mueve y a nivel sentimental, el internado dejó heridas: “mató nuestros sentimientos, nos encarceló. Es necesario promover la educación que logre promover la identidad y con un sistema distinto” (Guatemala, 2010). La educación para mujeres indígenas deberá ser una educación que tome en cuenta las raíces de la cosmovisión indígena, y que constantemente esté en movimiento, con la participación activa de diversos sectores, pero ante todo, la educación primaria debe ser dirigida por maestras indígenas con formación en educación maya.

h. Ausencia y negación de temas sexuales

Las estudiantes indígenas aprendieron en el internado a satanizar a los hombres. Mantener a las estudiantes alejadas del otro género fue un principio promovido por la primera directora y por las monjas. Las administradoras del internado siempre tomaron distancia con el sexo opuesto, no veían con buenos ojos que las estudiantes dialogaran con los varones. Se conoció únicamente un argumento en aquella época (década de los 60') el temor era que se enamoraran: “ahí decían, no, porque ellas están creciendo y ellos se pueden enamorar de ellas”. Se puede señalar que las relaciones afectivas y amorosas de las señoritas del Socorro estuvieron marcadas por la presencia de los estudiantes indígenas del Instituto Indígena Santiago,¹⁶⁸ incluso el Hno. Sebastián Farró motivaba a que estas relaciones terminaran en matrimonio.

Las ex alumnas de las primeras promociones cuentan que era prohibido hablar con los niños del Santiago. Ellas aprendieron a no comunicarse verbalmente con el sexo opuesto, a no mirar a los ojos, a tener miedo, ser tímidas y a rechazar algunos símbolos masculinos.

“Por eso esto es muy relevante, yo pensé que eso era solo para mí, porque no dejaban a nadie, decía la directora ningún pantalón entra aquí” (Comalapa, 2009).

¹⁶⁸ El Instituto Indígena Santiago es el internado para varones, fue fundado también por Monseñor Rossell. Al igual que el Socorro, fueron “reclutados” siendo niños. Después de la muerte de Monseñor fue administrado por Hermanos de la Salle. El Hno. Sebastián Farró y el Hno. Oscar Azmitia han creado paradigmas en la educación y por lo tanto, han sido protagonistas de cambios radicales en la formación de jóvenes indígenas. El primero creó la cooperativa y lo vinculó con la educación de los jóvenes, el segundo motivó a la formación de revolucionarios indígenas para la educación. Por esta innovación en la educación han sido reconocidos por los ex alumnos y por Ministerio de Educación de Guatemala.

“la directora nos decía: Cuando vean un pantalón hagan la cruz. Como quien dice que no tuviéramos ninguna relación con los jóvenes que llegaban a practicar. Y a veces, mi hermano llegaba y no le podía hablar. Él también, me buscaba pero no me encontraba” (San Antonio Aguascalientes, 2010).

Los encuentros entre los internados se iniciaron a partir de la participación de las y los niños y adolescentes en la orquesta sinfónica, es decir, ambos grupos tenían forzosamente que verse en los ensayos musicales. En la década de los 60', la primera directora prohibió que interactuaran con palabras y gestos en los momentos de ensayo. Dio la orden de mantener distancia con los varones, pero jamás les argumentaron por qué tenían que guardar distancia y por qué del peligro.

“Cuando repasábamos [en la orquesta], eso era tremendo, yo creo que la directora tenía cuatro antenas, ¡cuidadito!, ellos hasta atrás se ponían, ya estando sentados ellos, pasen ustedes cada quien conoce su lugar, donde está su instrumento, y la que volteaba un poco, delante de ellos la bajaban. Por todo esto, yo me convertí en una mujer tímida” (Comalapa, 2009).

“Por ejemplo, cuando llegaban los muchachos del Santiago: ‘que nadie levante la mirada hacia ellos’. Y llegaron solo ellos a repasar y como que fuéramos pollos nos arrearón adentro del comedor, para que nadie se comunicara con ellos. (San Antonio Aguascalientes, 2009).

“había una comunicación musical, no verbal, jamás una palabra, con ninguno de ellos ni de ellos con nosotras verdad, entonces sólo eran miraditas, era reservado totalmente si me gusta aquel muchacho, el patojo o el fulano. Pues le digo que era puramente la relación con esos jóvenes, era como recrearnos la vista, formando tanto así como el sueño, tal vez hasta había sueños y húmedos (risas) (Guatemala, 2010).

Es más seguro que algunos cuerpos se encendieran pero este deseo del cuerpo, era apagado por los regaños y castigos de parte de las adultas. Encontrar una carta del novio a una estudiante era sancionado, a pesar de la vigilancia y control, ellas y ellos pudieron comunicarse a través de miradas y papelitos que colocaban en los instrumentos. Ellas hubieran querido que se les hablara sobre los temas anteriormente mencionados de esa manera “no se hubieran ido

de boca con la primera persona”. Por eso algunas sugieren que hay que romper el silencio y hay que hablar de estos temas con los hijos, en las escuelas.

Desde que las monjas asumieron la administración del Instituto, a principios de los 70’ abrieron el tema sobre la sexualidad, muy tímidamente hablaron acerca del noviazgo pero sobre la maternidad no se dijo nada. La dosis de enseñanza sobre los temas sexuales fue mínima, y por eso no existió formación ni actualización:

“sobre estos temas nunca nos actualizaron, nunca se habló sobre nosotras ¿qué tenías que saber?, ¿qué teníamos que decir a nuestras hijas?, cuídense. Nunca nos prepararon para el día de mañana, pese a eso, muchas compañeras no lograron alcanzar una vida plena” (Guatemala, 2010).

Es importante señalar que la mayoría de ex alumnas se casaron con hombres indígenas, con un nivel de preparación, pocas se casaron con campesinos, pero además no fueron forzadas a casarse con el hombre según la elección de los padres que era la forma tradicional de las familias indígenas. Retomando la afirmación que pocas se casaron con hombres campesinos, algunas ex alumnas recuerdan que la primera directora les recomendaba que no debían casarse con campesinos porque siendo mujeres letradas tenían que casarse con hombres con profesión. Además les inculcaba que al graduarse no tenían que hacer varias actividades domésticas porque habían sido formadas para ser maestras. La primera recomendación coincidió con el pensamiento del Hno. Sebastián. Él motivaba la relación de pareja entre los dos Institutos, y a partir de esta motivación varias ex alumnas del Socorro se casaron con ex alumnos del Instituto Santiago¹⁶⁹.

Ante la negación y el silencio de temas sexuales, no sólo en el internado sino también desde la familia indígena, muchas ex alumnas tuvieron experiencias dolorosas en sus relaciones de pareja, como esposas y como madres. Varias se casaron con hombres alcohólicos¹⁷⁰ y sufrieron o continúan sufriendo la violencia intrafamiliar. Chik Malin y Nik’te relatan su experiencia:

“Yo me incluyo entre las fracasadas, está mi esposo, me ha de amar a su manera, pero el bendito licor que también en el Santiago, muchos también toman, y ahí está el fracaso en el hogar. El tener un esposo enfermo o alcohólico eso no es vida buena pues, y también esto es una debilidad que tiene el colegio, a los alumnos como que se les pegó esa enfermedad, yo conozco muchos ex alumnos del Santiago que llevan ese

¹⁶⁹ Yo hice vida de pareja con un ex alumno del Instituto Santiago, Juan Tiney, hombre maya- tzutujil.

¹⁷⁰ Entre los hombres alcohólicos, varios han sido ex alumnos del Instituto Santiago.

vicio de beber, y se juntaron con las del Socorro, entonces fueron parejas, matrimonios fracasados. Nos hubieran dejado conocer un poco más sobre la sociedad, darnos un poquito de libertad. Las monjas nos hubieran dado a conocer las consecuencias. Cómo que había ahí algo escondido que no nos dieron a conocer, y por ese lado no mucho me gusta, me encantaría que las alumnas sepan, que lo vean a través de una película” (Zunil, 2009).

“A mis compañeras no les fue bien al salir del internado, como ya estábamos viviendo un mismo patrón de vida, una rutina en el internado, ya al salir, encontramos otros tipo de personas y otra situación, también lo que nos afectó fue la situación económica, que no estábamos preparadas” (Guatemala, 2010).

El encierro y la ausencia de temas como la maternidad y las relaciones sexuales, fueron obstáculos para reflexionar y actuar con poder de decisión en la vida. Otras ante la necesidad de ser queridas y amadas aceptaron la primera propuesta de matrimonio, no tuvieron tiempo ni los criterios para identificar al joven que podía ser su pareja de vida. Varias fracasaron en su vida matrimonial porque se casaron con hombres alcohólicos y/o violentos.

Los temas prohibidos fueron las relaciones sexuales, el embarazo, la maternidad y el amor, y esta prohibición tuvo sus efectos en los cuerpos de las jóvenes indígenas. En la historia del Socorro, dos internas quedaron embarazadas y dieron a luz en el internado. La primera fue expulsada y la segunda tuvo la oportunidad de terminar el ciclo escolar.

Las internas no querían ser monjas pero aprendieron a vivir una vida monástica, pero este modelo se vinculaba con la prohibición del tema en las familias indígenas. Uno de los problemas que siguen afectando a los adolescentes y jóvenes es que en los hogares no se habla abiertamente sobre la sexualidad. La sexualidad es una necesidad humana que sigue siendo silenciada y reprimida y oculta. Las mujeres deben aprender a reproducir pensamiento y prácticas relacionada al *xajan*, al *mak*, (pecado) y al *k'ix* (a la vergüenza) métodos impuestos por la Iglesia para controlar los cuerpos y la sexualidad maya.

Las administradoras educativas alejaron, escondieron y negaron no sólo hablar sobre la sexualidad sino también del amor, del noviazgo, el matrimonio porque han sido y siguen siendo catalogados como temas tabú.

Sobre la virginidad lo asociaron con la imagen de la virgen María, ella era virgen y por lo tanto, había que llegar virgen al matrimonio. La Virgen María constituía el modelo a seguir y

todo aquello que tiene que ver con el cuerpo se valoró como sucio, es posible que la insistencia en el baño diario tenga que ver con este cuerpo identificado como sucio. La mayoría de monjas, a través de la disciplina y las prohibiciones, deseaban que las estudiantes se convirtieran en mujeres asexuadas es decir, idealizando las fobias al hombre, la carencia de deseos eróticos, la frigidez, y aún la falta de orgasmo.

Las monjas insistían que había que cuidar el cuerpo pero jamás hablaron cómo cuidarlo. Exhortaban la virginidad y de entregarse a un hombre ejemplar, no con cualquiera, “tiene que cuidar su cuerpo porque el día de mañana se van a casar, no se van a entregar a un hombre, con quien caiga”, eran capsulas informativas en donde las estudiantes no podían pedir ampliación sobre el tema y menos aún cuestionar la verdad de las monjas, quedaba la duda de ¿Cómo cuidar el cuerpo? ¿Quién era el hombre cualquiera y el ejemplar? Con las creencias del pudor, la virginidad y la valoración del matrimonio aprendieron a vivir con sentimientos de vergüenza, remordimiento, culpa y fobia al hombre. Algunas se casaron y otras decidieron ser madres solteras. Jaqolb’e decidió ser madre soltera, y a pesar de las prohibiciones expresa con humor lo siguiente: “...y en relación a hombres, cruz, cruz, pero no sabíamos por qué teníamos que hacerles la cruz, si tan lindos que son”.

En el internado aprendieron a distanciarse del género masculino sin argumentos sólidos y críticos, únicamente tenían que aprender a hacer la señal de la cruz y retirarse. Esta visión pecaminosa contra los hombres generó miedo y desconfianza en las alumnas. Tz’ib’ch’mil y Tzorya’relatan su experiencia:

“pero lo que también nos pasó es de que, como decía la directora al ver a un hombre hay que hacer la señal de la cruz, nos metió eso de que no se nos acercara un hombre, mucho menos a tener una relación de noviazgo o algo así, nada” (San Antonio Aguascalientes, 2009).

“...y estos poemas me gustaron porque hablaban de amor, pero la palabra amor era prohibido. La directora revisaba los cuadernos, y si ella encontraba escritos poemas, ella arrancaba estas páginas, las recetas de cocinas también los arrancaba, no quería nada de cocina, ella decía que no teníamos que ser cocineras sino maestras” (San Juan Comalapa, 2009)

Es importante recalcar que la criatura humana no puede crecer sin amor, al contrario debe experimentar la sobreabundancia de amor para que sea el sostén de vida. Esta abundancia de

amor les fue negado principalmente a las estudiantes que ingresaron a temprana edad en el internado, porque siendo niñas obedecieron una petición de sus padres que motivaba a su propia superación, pero tener acceso a la educación tuvo sus costos y en este caso fue vivir su niñez sin el cariño de sus seres queridos y fuera de su comunidad.

Acerca del beso se malinformó. Chik Malin recuerda:

“yo me acuerdo que una catedrática nos dijo una vez, que nosotras nunca nos dejáramos besar porque el beso provocaba embarazo, entonces, vino la curiosidad, yo lo hago y voy a probar si realmente es así, pero no, las monjas directamente no hablaban de eso, menos la palabra relaciones sexuales, jamás, y la palabra orgasmo menos”(Zunil, 2010).

Las niñas internas aprendieron que las relaciones genéricas eran malas. El pecado, la vergüenza, no sólo se aprende en un internado sino a través de mujeres adultas, como monjas, madres, hermanas mayores conservadoras. La escuela y familia se unen, no para festejar la sexualidad, sino para condenar el beso. Es necesario reflexionar que el beso no es sucio ni pecado sino es el contacto de labios y lengua que provoca sensaciones placenteras, y en este contacto intervienen el tacto, el olfato y el gusto. Es la técnica erótica más común del juego sexual (Orlandini 1996:34).

Las monjas se sintieron responsables de la educación de las internas, pero no en ampliar sus conocimientos sobre la sexualidad sino en controlar los cuerpos a través de la cultura del pudor en donde insistentemente perseguían desvalorar el enamoramiento y el beso. Ixwe'l y Nik'te relatan las normas morales que repetían algunas monjas:

“...yo recuerdo, una de las hermanas decía, yo no quiero que alguna alumna este arrinconada por allá decía la hermana, no quiero ver a nadie arrinconada por allá. ¿Qué es eso de estarse besuqueando? se oía muy sucio, muy deshonesto” (Quetzaltenango 2009).

“Pero si era muy reiterativo en algunas hermanas el cuidado del cuerpo como sagrado, como cuídense mucho, estaba otra frase ¡dense a respetar!” (Guatemala, 2010).

Las monjas insistían en ese modelo de ser “buena mujer” y había que sostener este modelo a través del pudor, es decir, a través del ocultamiento de la propia intimidad, que está relacionada con la desnudez. Según Orlandini (1996) el pudor exige que los amantes hagan el amor con ropa, en la oscuridad, evitando las expresiones de placer y las palabras “sucias”.

Las monjas manejaban este concepto pero no cobraba sentido en los cuerpos de niñas y adolescentes porque la mente de las pequeñas no percibía la morbosidad en la desnudez. Un día una monja indígena me señaló que no tenía pudor. Yo era una adolescente interna. Estaba con fiebre y tenía puesto el camisón de dormir color lila, pero el cuello era bastante escotado y la monja me lanza la siguiente frase: ¿qué es eso?, ¿dónde quedó su pudor?, ¿cómo se atreve a usar este estilo de camisón? Yo me quedé estupefacta, uno por el regaño, y el otro porque no comprendía la palabra pudor.

La buena mujer lo argumentaban a través de valores religiosos, por ejemplo, “tu cuerpo es sagrado”, “tienen que cuidarse porque el cuerpo es el templo del Espíritu Santo” “virgen hasta el matrimonio”, “ustedes tienen que llegar puras al altar”. Todas estas frases marcaron la vida de la mayoría de internas.

Mediante la experiencia corporal, individual y colectiva, podemos observar que las estudiantes estaban orientadas a seguir el modelo de “la buena mujer” y engancharse con el modelo de mujer civilizada y cristianizada, mientras la “mujer mala” estaba conectada con la mujer oscura “no civilizada” conectada con el atraso y la ignorancia. El nuevo orden civilizador que tenían que asumir las internas era el binomio de mujer buena/mujer civilizada para responder de esta manera al proyecto de la Iglesia que consistía en aquel momento “civilizar a las mujeres indígenas” es decir, trastocando su identidad genérica y racial para convertirla en maestra urbana y no rural.

A partir de la década de los 70’, algunas monjas flexibilizaron algunas normas y compartieron algunas actividades de educación y de encuentro entre los dos internados. La Hna. Silvia, Marta Elvira (QPD) y el Hno. Oscar Azmitia fueron los promotores de estos encuentros. Las internas tuvieron acceso a temas sexuales y se incrementaron los encuentros sociales entre Socorro y Santiago porque las y los administradoras de los internados vieron la necesidad del acercamiento entre los jóvenes que implicaba un acercamiento entre ambos institutos pero también creaba un dilema entre las monjas, porque estaban de acuerdo con los encuentros pero también estaban dispuestas a poner otros dispositivos disciplinarios a través de la vigilancia de las internas para que actuaran correctamente frente a los hombres.

Estos encuentros entre “Santiago y Socorro” facilitaron el acercamiento entre mujeres y hombres indígenas, hubo un aprendizaje sobre temas que estaban prohibidos en el Socorro pero que eran necesidades esenciales de las y los jóvenes. El pedagogo de estos encuentros fue el Hno. Oscar Azmitia. Utilizó una pedagogía desde una visión religiosa con dosis mínima de

moral, una metodología con creatividad y motivación para la juventud. Los temas de reflexión eran: juventud, amistad, noviazgo. Esta metodología innovadora no pasó desapercibida en la memoria de las ex alumnas quienes actualmente recuerdan “los encuentros”. Chik Malin habla de estos encuentros: “el hermano Oscar llevaba películas, lo mirábamos junto a los muchachos, y nos provocaba susto, ver eso, porque no estábamos educadas” (Zunil, 2009).

En los encuentros se sumaban actividades religiosas y culturales. Se programa una misa, cantos religiosos, la charla, el almuerzo y finalmente el baile. En estos encuentros, las monjas no impartían ningún tema, pero ejercían el papel de guardianas para proteger a las internas. Las monjas siempre vigilaban las miradas y los pasos de las internas, tenían prohibido alejarse del lugar donde se llevaba a cabo el encuentro, había límites. Las prohibiciones estaban dadas pero jamás explicaron el por qué y de qué tenían que cuidarse.

A partir de estos encuentros, las internas, siendo adolescentes y jóvenes, aprendieron a relacionarse con el género masculino, y nacieron algunos noviazgos. Estos encuentros no fueron distractores para estudiar, al contrario fueron fuente de motivación porque generaron alegría, diversión, compañerismo, amistad y noviazgo y elevaron la autoestima de las internas “yo me sentía emocionada cada vez que habían encuentros, me arreglaba porque quería sentirse bien y verme bonita” (Zunil, 2009).

El enamoramiento despertaba en las estudiantes gozo porque se sentían queridas y las internas planificaban su salida para encontrarse con el novio. Para Chik Malin significaba un descubrimiento: “era como descubrir algo que no conocíamos” y según ella, las manifestaciones amorosas se limitaban a “nada más de un besito y un abracito y ahí quedo” porque a pesar de que no se habla el tema en el internado, habían aprendido que tenían que conservar la virginidad, la mujer tenía que ser virgen “por ese lado, estábamos muy bien conservaditas” pero lo importante es que estas relaciones las mantenía felices en el internado:

“éramos felices solo con vernos e ir a refaccionar. A veces no teníamos dinero, ‘¿cuánto tienes? me decía’ [el novio], ‘tengo 2.50 ó 3.00 quetzales’ era lo que teníamos o si mucho cinco quetzales, juntábamos el dinero y nos íbamos a comer algo, nos íbamos al mercado, a comprar una agüita, nuestro pedacito de pastel, con eso pasábamos la tarde, éramos felices. Aquel se iba, yo me iba al colegio y así era tan sano, era sana la relación, hoy día como que ya no, yo veo eso una debilidad del colegio pero debe dar un poquito más de libertad” (Zunil, 2009).

Sobre el enamoramiento y el noviazgo, fueron temas prohibidos en el internado y este pensamiento conservador coincidía con la forma de pensar de varias familias indígenas. Se tiene conocimiento que anteriormente en las comunidades indígenas el robo era una práctica antigua, ahora existe pero con consentimiento mutuo. Ahora los padres aceptan el enamoramiento y el noviazgo, motivan o preguntan a sus hijas, si conocen a su pareja, si se quieren o no. Incluso existe un espacio de diálogo y ordenamiento que se le identifica *Choloj*, a la pareja próximo a casarse se les interroga si su decisión ha sido de su propia voluntad o fueron presionados.¹⁷¹ No todo resulta como quieren los padres y la comunidad, pero generalmente las contradicciones, oposiciones, enfrentamientos se resuelven buscando el diálogo. Es importante recordar que la Iglesia como institución controladora de la sexualidad sigue marcando la vida de las mujeres indígenas en todos los espacios sociales, dentro y fuera de internado. “La iglesia continua siendo un espacio de alivio para muchas personas que han sido leales y fieles a la doctrina cristiana, pero también una fuente para disciplinar los sentimientos, las emociones, la sexualidad y la reproducción de las desigualdades sociales” (Chirix 2011: 126).

Volviendo al internado, los encuentros se fueron alternando, algunas veces se llevaba a cabo en el Socorro en Antigua y otras veces en el “Santiago” ubicado en la ciudad de Guatemala. En esa época la correspondencia fluyó más que otros años. Pero existían varios obstáculos. La correspondencia era secuestrada por la directora. Las llamadas telefónicas y las visitas generalmente eran negadas porque no eran del agrado de las monjas. Ante estas prohibiciones, las alumnas buscaron una casa, que se convirtió en el correo clandestino y sirvió como centro para recibir y enviar correspondencia. Esta casa-correo no tardó mucho tiempo, porque una interna dio aviso a la directora.

A pesar de cierta libertad que daban las monjas a las internas, sobre los encuentros, pero en el fondo, las monjas siempre manejaron una visión pecaminosa sobre las relaciones de pareja y sus reflexiones estaban cargadas de prohibiciones y de peligro. Fue común escuchar estas frases: “muchachitas, dense a respetar”, “tengan cuidado, el león rugiente anda viendo a quién devorar”. En el internado se prohibieron las pláticas sobre el enamoramiento y el matrimonio, satanizaron al hombre y se creó el estigma de que los hombres son malos. Pero ante estas prohibiciones, las estudiantes transgredieron las normas a través del escondite, las mentiras y

¹⁷¹ Sobre el tema de sexualidad, noviazgo y matrimonio ver *Ru raybül ri qach'akul*, Los deseos del cuerpo. Chirix, 2011)

otras transgresiones. Ante las actitudes de prohibición y de peligro que cotidianamente recalaban las monjas en las oraciones, algunas aprendieron a enamorarse pero con miedo y timidez, pocas creyeron que estaban cometiendo un pecado y otras se ingeniaron para salir del internado, inventaban alguna excusa para salir a encontrarse con el novio o el futuro novio, y otras, se escaparon por la pequeña puerta del basurero del internado. El control y la vigilancia de las monjas fue una práctica constante y no sólo la realizaban en el internado sino fuera del mismo, se sabe que algunas salían los domingos en el microbús para sorprender a las parejas. Fue así que muchas señoritas crecieron con miedo, culpa y vergüenza sobre su sexualidad. Ante esta prohibición, muy pocas ex alumnas hablan sobre la sexualidad y sobre los tabúes vinculados a los cuerpos silenciados y escamoteados en siglos.

Las monjas limitaron la comunicación y el encuentro con los jóvenes del “Santiago” pero jamás explicaron que los curas también eran hombres. Nunca se habló del acoso de los curas, siempre crearon la idea de que eran hombres consagrados y salvadores del pecado.

“Las monjas jamás hablaron de los peligros que podíamos tener con los curas, porque pensábamos que los curas eran hijos de Dios, no se enamoran, ni saben de relaciones sexuales. Pero hay que tener cuidado con los curas y con las monjas porque son humanos y también tienen deseos, también quieren tener un cuerpo para satisfacer sus necesidades” (Guatemala, 2010).

Los curas y las monjas son hombres y mujeres de carne y hueso y en los internados la atracción y el enamoramiento se hacía con doble cuidado porque estaban obligados a ser castas y por el otro, la doble moral se les resquebrajaba porque prohibían a las otras (internas) pero no a ellas mismas.

Los docentes y las monjas jamás utilizaron herramientas pedagógicas para expresar los sentimientos amorosos y sobre los vínculos románticos que generaba estos encuentros, hubiera sido emocionante leer el Cantar de los Cantares o el significado del amor que aparece en el libro de San Pablo de la Biblia, para escribir sobre poesía romántica y erótica.

Las emociones internas, el enamoramiento, el noviazgo fueron compartidas entre las alumnas y a través del círculo de amigas y muy pocas compartían con sus padres y con algunas monjas. El enamoramiento ha sido un tema despreciado por mujeres y hombres conservadores, por las religiosas y por la ciencia por su carácter escandaloso, irracional y enloquecedor (Orlandini 1996:86). Es importante recordar que la prohibición no sólo lo implantaba el internado sino también otras instituciones hegemónicas y controladoras como

han sido: la familia, la escuela y la Iglesia¹⁷². Estas instituciones construyen y entrelazan relaciones para imponer una determinada normatividad sexual. Muchas familias indígenas avalaron la prohibición impuesta en el Socorro algunos piensan de manera radical: “si se metió a estudiar que a eso se dedique”, “no se les debe permitir tener novio porque quitan mucho tiempo, ellas deben dedicarse al estudio”.

Como se ha dicho anteriormente, el miedo impuesto no sólo viene del internado sino de otras instituciones controladoras principalmente de la Iglesia, por eso cuando la ex alumna forma su propio hogar reproduce esta visión moralista y pecaminosa de las relaciones de pareja y la sexualidad. Varias ex alumnas no hablaron de este tema con sus hijas y las consecuencias fueron embarazos precoces y madres solas. Actualmente muchas mujeres, madres, hermanas, primas, maestras, abuelas, siempre prohíben la relación con el otro género, siempre existen frases “tené cuidado”, “que no se acerque”, “que no te agarre la mano”. La ideología judeo cristiana ha penetrado las mentes y los cuerpos de las mujeres mayas, de los pueblos indígenas y de la sociedad guatemalteca en general. Reflexionar sobre las sexualidades mayas no debe concebirse únicamente como objeto de práctica, sino también, significan ideas, políticas que se conjugan generalmente para sostener las ideologías de las instituciones hegemónicas, y éstas como aparato ideológico expresan, penetran, reproducen y abarcan procesos de internalización. Es importante profundizar sobre la idea occidental y etnocéntrica de la sexualidad¹⁷³, como universal y única para afirmar que no existe una sexualidad, ni un pensamiento sobre la sexualidad sino sexualidades y pensamientos sobre las sexualidades. Y en esta línea de la universalidad de la sexualidad es importante también confrontar la corriente biomédica porque los cuerpos no son únicamente órganos reproductores, sino también, son cuerpos mayas con emociones, sentimientos, historias y saberes.

Las prohibiciones sobre la sexualidad no sólo vienen de los internados indígenas, ni de los conventos también es censurado en la sociedad guatemalteca y aún más, en los

¹⁷² Sobre las instituciones controladoras y la sexualidad recomiendo leer mi libro que se titula *Ru rayb'äl ri qach'akul. Los deseos del cuerpo*, 2011.

¹⁷³ En este marco es necesario analizar las percepciones racistas sobre la sexualidad. En Guatemala, la racialización de la sexualidad de parte de algunos ladinos y ladinas ha convertido a la sexualidad indígena en un tema sensacionalista, morboso, de atraso y de ignorancia y ante esta situación asumen una actitud tutelar y proteccionista. Afirman que son ellos quienes saben sobre la sexualidad mientras los indígenas deben ser educados. Para ellos y ellas es más fácil y cómodo hablar de los demás pero no de sí mismos.

establecimientos educativos católicos, en donde monjas, curas y también laicos¹⁷⁴ criminalizan o satanizan el noviazgo entre estudiantes, prohíben actitudes deshonestas dentro del establecimiento y en el perímetro del mismo, prohíben el noviazgo, de esta manera empujan a las y los adolescentes a esconderse, y buscan lugares oscuros para expresar el afecto amoroso. ¿Por qué no causan alegría las manifestaciones de amor entre adolescentes? Las y los adultos conservadores y moralistas tacharán este hecho como sucio e indecente y prohibirán toda iniciativa sexual¹⁷⁵, por ejemplo los besos. Las y los adultos cristianos y laicos siguen prohibiendo las manifestaciones honestas y creativas, y atemorizan a los estudiantes y los fuerzan a convertirse en “adultos” amargados, apenados y sin iniciativa, y no en adolescentes y jóvenes alegres y creativos con deseos de superación pero también, de amar.

Muchos colegios e institutos religiosos todavía siguen reproduciendo el miedo y el peligro de la convivencia genérica y racial, por eso, prefieren que la educación no sea mixta o pluricultural. Los colegios privados católicos reproducen la diferencia y la desigualdad genérica, racial y de clase porque mantienen colegios de señoritas y de varones, de ricos y de pobres, de mestizos y de indígenas. La Iglesia ha controlado la sexualidad de los internados, de los colegios, de los pueblos y de la sociedad en general, también sigue siendo cómplice de la reproducción de injusticias, de la doble moral y del abuso sexual.

i. Castigos y prohibiciones

En este apartado se analiza la visión que tienen las ex alumnas sobre los castigos impuestos y otros métodos disciplinarios para actuar correctamente en el Socorro, que ha sido reconstruida a través de sus historias de vida. Se prioriza los tipos de castigo, la valoración y respuesta de las estudiantes.

Una forma de controlar los cuerpos es a través de la disciplina¹⁷⁶. Como bien afirma Foucault (1976) muchos procedimientos disciplinarios han sido históricos, han existido por

¹⁷⁴ En un colegio católico de prestigio de la ciudad capital, dirigido por jesuitas, un laico, miembro del comité de padres de familia, golpeó a un estudiante con una linterna cuando estaba besando a su novia en el jardín del colegio.

¹⁷⁶ Tomo el concepto de disciplina que define Foucault (1976) son métodos y procedimientos empíricos y reflexivos para controlar y corregir las operaciones del cuerpo, con el objetivo de hacer de ellos dóciles y útiles. Entre los procedimientos utilizados están, la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora.

años en los conventos y en los ejércitos, y tiene un común denominador, son métodos que mantienen la dominación, tienen por objeto principal el “aumento del dominio de cada cual sobre su propio cuerpo” (Foucault 1976:141). En relación a la disciplina escolar hay diferentes enfoques. Según Mercedes Suárez puede dirigirse hacia los problemas generados por los alumnos, con funciones que pueden ser preventivas y/o correctivas; “puede entenderse como una condición para la creación de un clima favorable de enseñanza aprendizaje, o puede analizarse como un instrumento de poder inseparable de la institución escolar” (Suárez, 2003: 429). En el Socorro el objetivo era controlar y corregir los cuerpos de las estudiantes indígenas.

El castigo es entendido como una situación por la que tenía que pasar una estudiante al haber infringido una norma y obedece a una estructura disciplinaria que se aplicó en el internado sobre el cuerpo, la manera ser y actuar de las estudiantes, impuesta por mujeres ladinas, la mayoría religiosa, a niñas, adolescentes y jóvenes indígenas. A través de los castigos se persigue manipular el cuerpo y se le da forma para que actúe según el modelo establecido, en este caso de ser mujer e indígena en un internado católico. Al hacer una lectura profunda de los relatos, las mujeres ex alumnas del internado narraron situaciones dolorosas, algunas viven con cierto remordimiento, otras actualmente lloran y muy pocas han buscado alternativas para sanar sus traumas. En los relatos aparecen las humillaciones generalizadas, la vivencia del temor, sentimientos de enojo y angustia, que fueron construidas a través de relaciones de poder y sustentadas por el miedo. Pero lo que más indigna es que las rebeldías de las estudiantes no necesariamente tenían que recibir algún castigo.

El silencio ya se abordó como norma establecida, pero no se profundizó en su encarnación y su relación con los castigos. El silencio fue una norma que dominó a todas, las estudiantes tenían prohibido hablar en el comedor, en las aulas y en el dormitorio. La imposición del silencio trajo consecuencias en la personalidad de las estudiantes y al no obedecer esta norma se aplicaban los castigos. Chik Malín habla sobre los castigos:

“Lo que no me parecía del colegio era que no nos dejaban hablar, no nos escuchaban, todo el tiempo eran castigos. Cuando hacían travesuras no había salida los domingos, y nos quedábamos en el colegio castigadas por alguna travesura, no eran travesuras grandes, son travesuras pequeñas de risas, de bulla. Pero a las hermanas no les gustaba no les parecía eso, nos castigaban, no nos daban salida o nos ponían a trapear todos los corredores” (Zunil, 2009).

Las travesuras de niñas o adolescentes eran incomprensibles para las monjas, con esto se puede confirmar que ellas no eran pedagogas para la niñez y la juventud, y menos aún, no tenían formación para trabajar con indígenas. De esta manera, el internado se convirtió en un centro correccional o un convento.

Muchas han asumido una identidad de ser mujeres encerradas, rezadoras, cohibidas, hablan con voz suave, no opinan, no discuten, y se prestan para acatar órdenes. Tienen dificultad para enfrentar sus problemas y no participan en actividades sociales y menos en política. En el internado, varias “travesuras” de las adolescentes fueron reprimidas con castigos. Chik Malin aclara el tipo de castigos:

“y ¿cuáles eran nuestras travesuras?, gritar, reírnos en los dormitorios, eso no les gustaba a las hermanas y por eso nos castigaban, yo recuerdo de la Hna. Xal Antun era una de las que controlaba, nadie podía reírse, hacer bulla, hacer desorden, ni gritar, porque al otro día o ese mismo rato, la llevaban a trapear todos los corredores y si se mantenía impecable” (Zunil, 2009).

En la aplicación de los castigos se puede analizar las relaciones de poder entre monjas y estudiantes internas. Los castigos giraban alrededor de aprender bien los oficios domésticos, negar las salidas los fines de semana y no atender las visitas. Este último provocaba “dolor de corazón” en las estudiantes. Algunas monjas fueron drásticas en la imposición de castigos, se sentían con el derecho de reprimir a las estudiantes. Es crucial detenernos en este hecho para visibilizar sobre el significado de la visita familiar. Los familiares de las estudiantes estaban ubicados en territorios indígenas por lo tanto, los más cercanos provenían de la parte central del país y una mayoría del occidente. Visitar a la hija implicaba planificar la fecha de visita, reunir dinero y sacar tiempo. Generalmente los familiares madrugaban para que les diera tiempo regresar a sus hogares ese mismo día. A algunas las familias les tomaba más tiempo porque caminaban kilómetros para llegar al municipio y luego otros kilómetros más para llegar al internado. Las madres por lo general, llevaban comida para compartir con la hija.

Algunas estudiantes se enteraban con anticipación de las visitas de algún familiar a través de un medio escrito, muy pocas veces por teléfono y la mayoría de las veces eran inesperadas, eran visitas sorpresa que provocaba alegría a las dos partes.

El primer contacto de las madres y padres de familia al tocar la puerta era la portera del internado. Si era fecha de visita, la portera daba el grito para llamar a la estudiante, si no, la portera consultaba con la monja encargada de las estudiantes para saber si otorgaba permiso.

Cuando la monja no concedía permiso aquí iniciaba el malestar. Si la madre o padre de familia no tenía miedo de hablar cuestionaba la decisión de las religiosas, pero si el familiar era sumiso o no podía hablar bien el español aceptaba la negación del permiso y se retiraba del internado sin ver a su hija. En otros casos era distinto, si era una estudiante “problemática” las monjas no dudaban en entregar la papelería a sus padres.

En relación a las visitas, las ex alumnas que pertenecieron a las primeras promociones la norma era que únicamente recibían las visitas de sus padres, no en días de clase, y además, les vedaron demostrar el afecto al ver a sus seres queridos, les prohibieron abrazarlos:

“...en las visitas, sólo se recibían papas y mamás, no hermanos, primos ni tíos, a nadie más. Solos los padres. Y si uno había cometido una falta durante el mes, se queda su visita hasta el otro mes. Y los papás se regresaban sin haberlas visto. Pero así eran ellas, tal vez era pequeña la falta, porque no era un delito, pero para ellas era una gran falta y merecía tal castigo. Así fue la actitud de ellas con nosotras. Una vez yo me enfermé y me quedé con otra señora, pero ella era más suave su actitud y se portaba mejor con nosotras (San Antonio Aguascalientes, 2009).

La reproducción del poder, a través de castigos, lo practicaron algunas maestras indígenas hacia niñas indígenas. Ellas replicaban la violencia actuando con humillación y represión. Nik'te relata su experiencia acerca de la actitud de una maestra indígena, cuando cursaba el cuarto año de primaria en el “Socorrito”:

“En el internado tuve una maestra represora, ella siempre me jalaba el pelo, siempre me humillaba frente a las niñas, yo era chiquita, y me trababa muy mal. Yo a ella nunca la voy a olvidar. Era muy mala conmigo e intentó cortarme el pelo, antes era mi pero muy lindo, muy largo, muy grueso, pero ella en dos ocasiones me intentó contarme mi pelo, y por ella, mi mamá me pegaba también, porque ella se quejaba” (Guatemala, 2010).

Recuerda también que aparecía generalmente en las lista de estudiantes que tenían prohibido salir y ante el encierro, el deseo de salir afuera del internado se convertía en una necesidad urgente. Esperanza no recibía más visitas porque la única persona que podía visitarla era su madre, mujer sola, trabajadora doméstica de casa particular que luchaba por la educación de sus dos hijos y el día domingo era el único día que su madre podía visitarla. Nik'te desconoce hasta hoy día la razón de la actitud de rechazo de la maestra indígena. Estas relaciones de poder entre mujeres indígenas se dan, entre adultas hacia niñas y adolescentes, entre mujeres del área urbana hacia mujeres del área rural, y entre mujeres que ejercen cierto

nivel de poder. Cuando las mujeres indígenas internalizan un poder patriarcal, autoritario y racial, reproducen ese poder contra sus iguales, es decir, ejercen poder con doble filo, por ser mujeres y por ser indígenas. Este poder internalizado lo ejercen de esta manera porque reproducen las pautas aprendidas en el internado pero también, cuando se han sentido impotentes de responder o defenderse de la represión de quienes han ejercido dominación sobre ellas, en este caso, de las monjas ladinas del internado.

Quitar las visitas a las internas significaba un castigo fuerte a las internas porque se le quitaba la oportunidad de tener contacto con sus seres queridos, que han sido el sostén afectivo de sus vidas y su presencia generaba alegría, gozo y seguridad, y con estos sentimientos se quitaba la idea de que no estaban solas sino acompañadas y queridas. Las administradoras del internado sabían sobre el significado de las visitas y cuando oprimían sabían dónde reprimir. María Teresa (la primera directora) sabía la importancia que significaba las visitas, y por eso les prohibió a las internas expresar el afecto y de esa manera no nació en ellas la idea de volver a casa con sus seres queridas. Robarles el afecto provocó en varias ex alumnas, ser insensibles e impotentes en dar amor y cariño, incluso ante la muerte de un ser querido, se quedan congeladas, inmovilizadas, y no pueden llorar.

La actitud drástica de la primera directora, y de algunas monjas, en la aplicación de prohibiciones y castigos responde al modelo de mujer que se ha venido generando en la sociedad guatemalteca. Existen patrones culturales androcéntricos y raciales donde las mujeres indígenas deben ser sumisas, dóciles, mansas, sacrificadas, obedientes, por lo tanto, deben actuar correctamente para lograr este modelo a través de prohibiciones y castigos. Se sabe que muchas monjas han tomado el hábito porque se sintieron culpables de haber pecado y una manera de limpiar estos pecados es flagelarse toda su vida por los “pecados cometidos” y hacer que las “otras” no cometan estos mismos pecados. Quienes entraron por vocación se pudo notar en sus actitudes de liberación hacia las estudiantes.

La disciplina fue una constante en el internado y esto generaba miedo para actuar y pensar libremente, porque las estudiantes obedientes expresaban las siguientes frases: “¿y si las hermanas se enteran? ¿Y si nos castigan? Mejor no porque nos pueden castigar”. El miedo se incorporó en las estudiantes y actualmente muchas ex alumnas actúan con temor, tienen miedo al fracaso, miedo a sentirse diferente, miedo a los castigos, miedo al esposo y a sus hijos. Se convirtieron en mujeres apenadas. La disciplina en el internado fabricó de esta manera “cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles” (Foucault 1976:143).

Los castigos físicos fueron constantes y constituyeron ataques a su cuerpo a través de golpes, jalones de oreja, pasar hambre, en donde las monjas utilizaron su propia mano como instrumento material de castigo y su propia forma de pensar para dominarlas. Las penas corporales también se extendieron a otros castigos que provocaron dolor, por ejemplo estar de plantón en el patio. La exposición pública de la estudiante que había cometido un delito, se quedaban a la vista de todas las estudiantes. Tzorya' relata sobre los castigos:

“nos ponían de plantón o no tener el día de visita, y si no, esa vez que nos castigaron también, sacamos nuestros colchones al patio y nos tuvimos que dormir en el sereno. Todo porque había un grupo que estaban hablando y como no dijimos quiénes eran, nos sacaron a todas a dormir afuera. Así, fue duro para nosotras” (San Antonio Aguascalientes, 2009).

Las técnicas disciplinarias se ejercieron sobre las conductas que alteraban la buena marcha del internado, pero también el control recaía en lo cotidiano, lo insignificante, el detalle. A muchas estudiantes les privaron la libertad. Las estudiantes de las primeras promociones tenían prohibido recibir dinero y alimentos que les llevaban sus padres:

“Entonces teníamos prohibido recibir lo que mandaban, que una galleta, entonces en el ruedo del corte, como era de Cobán ahí abríamos un agujero y ahí recibimos una frutita o una galleta, porque después de las visitas nos hacían revisión de qué habíamos recibido. Yo recuerdo que nos decían, desátense el corte, muy bien a desatar nuestros cortes y si no caía nada, nosotros feliz porque ahí estaba” (Guatemala, 2009).

Los castigos eran seleccionados y estaban orientados donde más les dolía a las estudiantes, es decir, aplicaban castigos con plena conciencia. Otro castigo que provocaba dolor era quitar todo tipo de comida o un tiempo de comida. Ante la presencia del hambre y prohibir un tiempo de comida era “para morirse de hambre”. Los castigos estaban asociados en la negación de satisfacer las necesidades esenciales, aquellas necesidades que tenían que ver con el afecto y la alimentación. La afectividad de adultas mestizas a niñas indígenas sólo podía verse en algunas monjas y la mayoría “como que no nos querían, invitaban y obligaban a ir a misa pero no para dar tiempo para platicar, jugar y divertirse”. La mayoría siempre estaba metida en la comunidad.

Algunas internas recibieron castigo físico pero también psicológico, ambas herramientas disciplinarias generaban humillación. Estas afrentas se vivieron como un proceso de destrucción a su autoestima, sobre todo, de la exposición pública de la interna/delincuente

(Suárez 2003: 433), este tipo de castigos era para enviar el mensaje a las demás internas. Para que “delante de todo el mundo se dieran cuenta de la clase de estudiantes que eran”, “ellas se portaron mal”, “cuidado, no lo hagan ustedes”. El comportamiento inadecuado se ponía en conocimiento de las demás. Este castigo provocaba dolor en ellas porque afloraron sentimientos de vergüenza, de burla y de insultos. Otra sanción por el mal comportamiento era trapear los corredores, hacer la limpieza en la capilla, separarlas de su grupo de pares o de clase, o encerrar el piso del altar de la capilla. Este tipo de sanciones reafirmaba en algunas alumnas la imagen de escuela-cárcel, un lugar en que las estudiantes eran consideradas como una población reclusa, privadas de libertad y sin posibilidad de huida en el internado, por lo tanto, no existía mejor premio que salir y peor castigo que el de permanecer en ella (Suárez 2003: 434).

Un castigo colectivo que tuvieron que aceptar las internas fue la celebración de una boda en el internado. Las estudiantes fueron encerradas en los dormitorios, únicamente tenían el permiso de ver pero no participar en la fiesta. Como siempre, las monjas argumentaron que iba a ser remunerado y que iba a servir para los gastos del instituto. Quienes tenían acceso a una ventana podían ver a los visitantes. Las alumnas tuvieron que soportar la música hasta la madrugada. Estaba de moda una versión de la quinta sinfonía de Beethoven. La fiesta fue de una familia ladina, de clase media, de Antigua Guatemala.

Como se observa, hubo castigos físicos, en otras ocasiones, la sanción consistía en negar actividades para disminuir su autoestima y en el peor de los casos, retirarlas del espacio escolar, o sea las expulsiones. Las humillaciones públicas se materializaron no sólo a través de los insultos sino también de negar la fiesta de graduación, situación que lo experimentaron dos grupos de estudiantes. El primer grupo reveló que la causa del castigo colectivo fue porque algunas estudiantes de las primeras promociones agarraron in fraganti a una monja realizando actividades “inmorales” (la monja se besaba con un cura, en otro momento, la misma monja besaba a una estudiante indígena). La monja con poder, prohibió a otra promoción porque las estudiantes habían negociado con una dependencia del Estado, sin la autorización de las monjas, recibir material de construcción para la elaboración de salones sociales para las comunidades en donde estaban realizando su práctica de seminario.

Con la práctica de los castigos y las prohibiciones, las estudiantes debían de interiorizar y aceptar los principios del orden escolar, un orden que se fundamentaba en el rechazo a las conductas extremas, en la asignación de lugares cargados de significado de control, (Suárez,

440) en el principio de autoridad sustentado y encarnado por las monjas. Las administradoras del internado pusieron mayor atención a los castigos, en lugar de que las estudiantes gozaran su estadía en el internado y se formaran académicamente bien.

Actualmente ante la vivencia de los castigos, muchas estudiantes expresan rencor y odio al internado, hacia algunas monjas y docentes y han optado no visitar, no llamar, mejor no enterarse jamás del internado. Algunas expresan “desde que me gradué jamás volví al colegio”, “me invitaron para los 50’ años pero no me nació ir”, “las monjas no reciben bien, allí la dejan a una parada, no se dignan en preguntar si tengo dónde comer o dónde dormir”.

Con la imposición de este régimen disciplinario, algunas monjas asumieron una figura maternal, otras una figura militar para justificar los castigos, y en la historia del Socorro únicamente ubican a una acosadora sexual que será analizado en el tema sobre abuso sexual.

En el internado, la estructura disciplinaria se instaló en los dormitorios, en el comedor, en el baño, en los salones de clases, y distribuyó a las estudiantes en los distintos espacios del internado. La distribución del espacio geográfico marcó las diferencias. Como se ha comentado anteriormente. Fueron marcadas a través del efecto de frontera, es decir existieron espacios diferenciados y límites en el trato entre monjas e internas. Entre estos están:

Espacios geográficos diferenciados

Monjas	Estudiantes
Comunidad	Internado
Sala de visita	
Cocina	Cocina
Comedor	Comedor
Dormitorio	Dormitorio
Lavandería	Lavandería
Baños	Baños
Primer patio	Segundo y tercer patio

Fuente: creación propia.

Generalmente las estudiantes aprendieron a decir “con permiso madre o hermana” en los espacios de las monjas, mientras ellas entraban libres a cualquier espacio de las internas. El espacio disciplinario hizo a que las estudiantes permanecieran en los lugares adecuados, respondiendo a un tiempo y actividades adecuadas, había un horario para la oración, para el

aseo personal, para comer, para recibir las clases, y para la música, por esta razón se prohibió el vagabundeo, la permanencia y descanso en los dormitorios durante el día. El tiempo penetró los cuerpos de las estudiantes indígenas y “con él todos los controles minuciosos del poder” (Foucault 1976:156). Se prohibieron las aglomeraciones porque creaba sospecha a las monjas. Se vigilaba la conducta de las internas y se creó un sistema doble para gratificar o sancionar a las internas, por eso, a las bien portadas se les apreciaba y a las mal portadas se les sancionaba. A las transgresoras de las normas las satanizaron como demonios o diablas.

El internado ha sido, no sólo un espacio escolar sino un espacio de vigilar, de jerarquizar y de cristianizar a las mujeres indígenas. Ha existido un poder disciplinario en donde permanece el modelo de convento vinculado con el régimen de educación “civilizatorio” hacia las mujeres indígenas. Los cuerpos fueron construidos y materializados a partir de una ideología, de una época y sociedad particular y en espacios concretos del internado.

j. Prácticas de sumisión y humillación

Con la imposición de castigos se estableció una jerarquía y relaciones de poder entre mujeres, se estableció quién manda y quién obedece, es decir, quien mandaba era la monja y la indígena tenía que obedecer. El cuerpo de la mujer indígena, en su naturaleza física, resultó ser el espacio de sometimiento para la conformación de un modelo de ser mujer indígena en donde se tejen o confluyen identidades que se relacionan con la servidumbre, de un catolicismo para aceptar la subordinación y de normas y valores civilizatorios.

Ante la disciplina corporal impuesta, las niñas y adolescentes se vieron obligadas a aceptar las condiciones de su subordinación, de aceptar y saber cuál era su lugar y aceptar el lugar de sus superiores, por tanto, la única opción fue obedecer. Asumieron portarse bien e incorporaron el miedo en sus cuerpos:

“Yo prefería obedecer, para que no me llamaran la atención. Nunca me gustó que me llamaran la atención” (Comalapa, 2009).

“Por un lado cambió, porque según dice mi mamá, que yo era una niña tan espontánea para decir las cosas y nada me quedaba así guardado, pero desde que me fui al instituto, yo sentí que me cambiaron porque allá nos pusieron como miedo. Digamos, para soltar

un discurso, dar una bienvenida, un agradecimiento o palabras de una inauguración ahí sí, que siempre te limitaban” (San Antonio Aguascalientes, 2009).

Las indígenas no nacen sumisas, se hacen sumisas. Los tipos de violencias, entre éstas, la servidumbre, el racismo, las injusticias y la explotación han sometido a las mujeres indígenas y han construido un sujeto sumiso, pero la sumisión también lo promueve el sistema patriarcal maya cuando les niegan el derecho a la tierra, cuando no tienen acceso a la educación, cuando no deciden sobre sus cuerpos. La construcción de la sumisión ha sido por el control que ejercen varias instituciones disciplinadoras, entre estas, los internados.

Generalmente, las monjas estaban al tanto de los movimientos de las internas y sus salidas eran vigiladas y controladas. Pero cierto día, las integrantes de la marimba fueron invitadas a dar concierto. La marimba generalmente era transportada por un vehículo grande, mientras las ejecutoras iban en otro vehículo. En esa ocasión, los organizadores de la actividad no enviaron dos vehículos, únicamente uno, que no respondía a los requisitos para transportar a las ejecutoras y la marimba. Habían enviado un camión de basura. Una integrante manifestó su inconformidad, el resto prefirió no cuestionar, porque lo que importaba en ese momento, eran dos cosas, por un lado salir de la cárcel (internado) y por el otro, tocar marimba. Si las internas estaban muy controladas ¿Por qué las monjas no se enteraron de este hecho de humillación?

La humillación era otro mecanismo que se aplicaba en el internado. Ya'l Saqil relata que cierto día en el comedor, la Hna. Celia volcó su enojo porque descubrió que alguien había comprado tortillas y chile. A la monja lo que le provocaba enojo era “el chile” porque estaba prohibido. En las rutinas de vigilancia de la monja se le ocurrió revisar una mesa grande que estaba ubicada en el comedor, por unos segundos la Hna. Celia se quedó parada pensando y viendo a todas las estudiantes, luego alzó la voz y “tiró la tortilla y el chile y somató la mesa” y dijo: “vayan a ver, qué es lo que hacen con el chile, ¡ustedes deben aprender a ser personas y no animales! Porque, ¿cómo es eso?, ustedes tienen algo de comida aquí, entonces ¿por qué tienen que mandar a traer?, y lo malo es que lo esconden”. El chile se ha considerado alimento de indígenas y para subir la escala de civilización fue prohibido ingerirlo porque se asocia con el atraso, con el alimento del indio.

Entre la dieta de las familias indígenas, las tortillas y el chile son alimentos que no deben faltar en la mesa y en el internado para bajar los frijoles que parecían balas, y las comidas sin sabor, era mejor ingerirlos con chile, de esta manera las estudiantes satisfacían su alimentación. Muchos castigos estaban relacionados con la alimentación. Por ejemplo, una ex alumna de la

primera promoción recuerda que la norma era el silencio, no sólo en la capilla, sino en el dormitorio y en el comedor, entonces, “si alguien hablaba o hacía ruido con la silla, les quitaban un pan”, es decir que desayunaba con un solo pan.

La sumisión fue concretada a través de la prohibición, la obediencia, a callar ante la indignación, a no alzar la voz y los ojos. Chib’kajulja y Raxananawak señalan los factores que promovían la sumisión:

“con tanta religión con tanto encierro, todo como que nos da pena” (Guatemala, 2009).

“Los ojos de la Hna. eran penetrantes y provocaba temor, la voz de ella puro militar. ¿No se ha dado cuenta que muchas ex alumnas del Socorro hablan con la mirada en el suelo?” (Guatemala, 2010).

Las órdenes eran aceptadas sin cuestionamiento, por eso, varias estudiantes obedientes no experimentaron un castigo a nivel individual, pero sí a nivel colectivo porque fueron “castigadas en bloque”.

Algunas mujeres indígenas cuando son sometidas, internalizan la sumisión como impotencia y aceptación acrítica de los papeles, normas y valores impuestos, y en este proceso de dominación no lograron ser sujetos autónomos. Otras, al tomar conciencia de su situación, rompieron el silencio, despertaron, hablaron y actuaron.

A pesar de la sumisión y la disciplina escolar impuesta, algunas ex alumnas que fueron catalogadas como demonios, diabras o rebeldes valoran de manera positiva el internado porque les permitió aprender a leer y escribir, a ser maestras indígenas, a tener un salario, a hablar el idioma oficial para defenderse del racismo, a no tener muchos hijos. Desde esta misma línea, otras opinan: “si no hubiera estudiado me hubieran llenado de hijos”, “si no hubiera estudiado me hubiera dedicado a trabajar en las fincas o ser sirvienta”.

Y muchas ex alumnas sumisas valoran positivamente el internado y algunas afirman “pero bien que mal allí está” valoran la actitud caritativa de las monjas, protegen y avalan toda actitud autoritaria de las monjas. Seguramente el imaginario de las ex alumnas y padres de familia sigue viendo en el internado, un espacio de beneficencia, de caridad, de corrección y con estos argumentos siguen enviando a sus hijas al internado.

Los relatos, los testimonios de las mujeres indígenas permitieron conocer cómo los cuerpos fueron contruidos y materializados. Los efectos del poder han sido visibilizados, ahora se puede afirmar, que ese lugar de encierro donde aparentemente no pasaba nada, ha sido un lugar de educación, de corrección y de construcción de modelos corporales para mujeres

indígenas. La materialización de los cuerpos subalternos o de color, recrea modelos de ser mujer indígena en el internado; por un lado, las dominadoras (las monjas ladinas) quisieron recrear el modelo indígena dentro de la nación, como moza, sirvienta, útiles para la limpieza, pero también, deseaban crear a una indígena superada, que fuera capaz de transformarse, que no siguiera en el atraso sino que se civilizara, o desde otra óptica, que fuera un sujeto moderno que mira desde la ciudad, y que aprendiera a incorporar castigos y prohibiciones, la reproducción de las disciplinas aprendidas, la ausencia y regulación de temas sexuales, la insistencia de valores occidentales, y la implantación de relaciones de sumisión generacional y racial. Los efectos del poder develan la doble tensión entre dos modelos de educación, una que recreaba la servidumbre y la otra que perseguía la superación de la indígena. Y también ha sido determinante el contexto social, político y económico del país. La opresión hacia mujeres indígenas por ser mujer, indígena y pobre no sólo se practicaba en el internado, sino también en su comunidad y en la nación porque en la jerarquía racial de clase y de género, las mujeres indígenas siempre han ocupado el lugar subordinado. Pero el análisis de los efectos del poder no termina aquí, sino continúa hilando con temas como la experiencia y la resistencia corporal en donde se reflejará la emancipación de mujeres indígenas.

CAPÍTULO V

“ÉSTAS SON INDIAS, VAN A COMER ESO Y LO AGUANTAN. Y LAS INDIAS SÍ AGUANTARON”

En este apartado me interesa plasmar cómo se materializa el poder sobre los cuerpos indígenas a través de la alimentación en un internado indígena y católico, para develar las experiencias y prácticas que han sido naturalizadas para mantener su sometimiento.

Me parece crucial iniciar este apartado con la pregunta que le generó a Nik'te cuando iniciamos el tema de la alimentación en el internado. Ella dice: “En relación a la alimentación, me pregunto ¿por qué las monjas, ellas vivían en una comunidad aparte y comían aparte y comían una alimentación distinta a la nuestra? Y yo me pregunto ¿por qué las monjas, en sus ideas y prácticas, preparaban y distribuían dos tipos de comida? ¿Por qué la diferencia y la desigualdad? ¿Cuál era el propósito social para alimentar de esta manera los cuerpos de niñas y adolescentes indígenas? Intentaré en este apartado dar respuesta a estas interrogantes para visibilizar este problema.

En el marco de la materialidad de los cuerpos, me interesa resaltar la generación de ideologías tan diversas sobre la alimentación, la producción de cuerpos, los efectos de poder y la experiencia corporal vinculada al acceso de los alimentos, es decir, la importancia de reflexionar sobre la vivencia de los cuerpos con hambre. También intentaré indagar no sólo los significados de los alimentos sino la importancia de explicar por qué ocurrieron ciertos acontecimientos y qué se supone significan. En este sentido, organizaré el contenido de acuerdo a la tipología de actoras y trataré de plasmar e interpretar los hechos de acuerdo a la edad y época en que sucedieron los acontecimientos sin descartar las relaciones de poder existentes que reproducían la diferencia y las desigualdades.

No puede haber vida sin comida¹⁷⁷. Por eso, resulta necesario considerar la comida como el tema más importante del mundo, es una necesidad esencial, es lo que más preocupa a la mayoría de la gente y ocupa una parte del tiempo cotidiano. Para los pueblos indígenas es una idea y una práctica importante incluso algunos identifican a los alimentos en los distintos idiomas mayas “como los sagrados alimentos”. En el calendario maya hay nawales que están asociados con la semilla, y con la obtención y la abundancia del alimento. El maíz es el alimento sagrado tradicional de gran parte del continente Abya Yala. El maíz no sólo es sagrado para los pueblos originarios, sino su aura mística se extiende a otros lugares (Fernández-Armesto 2004: 61). Los granos de maíz transformados en tortillas siguen siendo el alimento principal para los mayas, para los pueblos indígenas y mestizos de México y de Guatemala.

Retomando y redescubriendo el internado

Cuando el fundador del instituto, monseñor Rossell, estaba vivo, trató la manera de que las niñas indígenas se alimentaran bien. Su política de alimentación consistía en pedir y recoger alimentos a través de sus amistades de clase alta y media de la ciudad capital. También impuso un tipo de comida. La comida indígena fue cambiada por comida ladina, de pobres. Las ex alumnas recuerdan que la comida era poca y sus cuerpos cargados de necesidades, empezaron a sentir hambre. Era una demanda natural de sus cuerpos por las actividades que realizaban.

Kaja Paluna, “la niña número 1” al igual que otras niñas de las primeras promociones dan testimonio de esta experiencia. Kaja Paluna gozó de privilegios durante dos años en relación con los alimentos. Como era la única niña que había llegado al internado, tenía acceso a una dieta balanceada. Ella recuerda que durante los primeros dos años la alimentaron bien, luego, con conforme iban ingresando más estudiantes se escasearon los alimentos:

“Al principio para mí era color de rosa todo, porque me decían: ten tu leche, cuando yo estaba solita. En el tiempo de Monseñor pues sí nos daban, que mosh¹⁷⁸, que pan, que nos llevaban fruta y todo, pero conforme crecía el número de estudiantes se empezó a escasear los alimentos. Si hubo momentos difíciles en el colegio, porque la alimentación

¹⁷⁷ Comida y alimentos se identificarán como sinónimos.

¹⁷⁸ Atol de avena.

conforme fuimos creciendo en el colegio, se fue aumentando, porque yo recuerdo muy bien que nuestro desayuno era un vaso de leche, un pan y un banano, el almuerzo era una papa, te ponían ahí con un tamalito o eran las conchas en agua nadando y comíamos pues cuatro conchitas o cinco si mucho, porque habían unas conchas grandes de fideos. Eso era, y el plato se llenaba de agua, pues al final nos quedábamos satisfechas, qué hacíamos, entrábamos a los dormitorios ya había hambre” (Guatemala, 2009).

El problema de la escasez de comida no era por la cantidad de estudiantes sino porque el fundador en la década de los 60’ no tenía una política de alimentación para satisfacer el hambre de las internas. El hambre lo experimentaron cuando todavía vivía el fundador y se incrementó cuando fue administrado por las monjas.

“Cuando nos pasamos a Santa Catarina, ese [internado] era más grande, pero ya desde el otro Instituto empezaron a racionar la comida, y además, ya no teníamos cama” (Guatemala, 2009).

Cuando se trasladaron a la Iglesia Santa Catarina, el problema del hambre se incrementó:

"Nos poníamos a hablar de las comidas, qué comíamos en casa, cositas sencillas pero bien sabrosas, pero aquí la poca comida que nos dan ni nos llenamos. Sufrimos mucho en la alimentación, porque éramos bastantes alumnas, éramos como ciento y algo, ya que estaban los de la primaria, luego llegamos a sexto, la secundaria y los pre-vocacionales, mientras avanzaban los grados, aumentaban también las alumnas, por eso había muchas carencias (San Antonio Aguas Calientes, 2009).

Cuando no se cuenta con una política de alimentación, los alimentos no llegan como “maná del cielo”, las tortillas no se pueden multiplicar si no se trabaja en una estrategia. A partir de 1965, la administración del Socorro fue asumida por la congregación Bethlemita y se establecieron otras normas relacionadas con la alimentación y fue cuando las estudiantes tuvieron más dificultad para tener acceso a la comida. La alimentación empezó a deteriorarse porque se impuso una política segregacionista sobre la alimentación que generó diferencias y desigualdades. Ellas manejaron una política de alimentación que se relacionó íntimamente con una política de identidad (Baella 2002: 8). Las monjas, la mayoría ladinas, asumieron el papel de patronas o dueñas de casa y trataron a las estudiantes como parte de la servidumbre y de esa manera definieron y diferenciaron la alimentación de las estudiantes. Esta imposición no ha sido ajena en la historia de las mujeres indígenas, desde el tiempo de la Colonia, la oligarquía

impuso el papel de esclavas, nanas, mozas, sirvientas a las mujeres indígenas en las haciendas y actualmente es común ver cómo las familias blancas, ladinas y mestizas y algunas familias indígenas de clase media mantienen relaciones de servidumbre en donde las mujeres indígenas sirvientas, viven y comen aisladas. Las monjas definieron los espacios de segregación en el internado y establecieron una alimentación racializada que consistía en poca alimentación y pobre en nutrientes.

Recolección de alimentos para las internas

Como se ha dicho repetidamente, de 1954 a 1960 el fundador, Monseñor Rossell adquirió alimentos a través de amigos y bienhechores. La historia de las y los bienhechores surgió desde que empezó a funcionar el Socorro y actualmente, en las graduaciones, algunos se hacen presentes. Cuando inició el Instituto, el número de estudiantes eran pequeño, no pagaban sus estudios y podían sobrevivir con las pequeñas donaciones.

En el año 1965, la preocupación de la alimentación de las alumnas recayó en una monja. Ella tomó la iniciativa de agenciarse de recursos económicos y de alimentos y organizó a las estudiantes para dar servicio a los clérigos y gobernantes. Kaja Paluna describe el tipo de servicio que ofrecieron en aquella época:

“...para que el colegio siguiera funcionando, yo recuerdo muy bien que nos llevaban al Palacio Arzobispal. Hay que ir a servir porque va a haber una reunión de sacerdotes y obispos en el palacio. Entonces, hay que pasar refrigerio, y el colegio ha sido nombrado para las boquitas. Muy bien, yo y Albertina, nosotras estábamos en primero básico, y nos íbamos. La seño Albertina, que ella era el brazo derecho del arzobispado entonces, atendíamos a todos los que llegaban. Yo me acostumbré, pues, desde muy pequeña me ponían las gabachitas. Le dieron una forma de corazón, lo prendían con alfileres. Ella nos decía ‘hay que hacer de todo, mire el puré de papa así, Monseñor quiere la carne así,’ además siempre cocinaba. Y nos decían sólo de aquí, ustedes coloquen y todo. Yo no podía ingresar al comedor del obispo, tenía que sonar la campanita para que uno pudiera entrar y saber qué se les ofrece y todo. Después en el colegio nos decían, ‘el colegio tiene tanto de dinero para la alimentación’. Recuerdo que la seño Albertina me decía, ‘hay que servir al obispo porque va a ser pagado, porque así el colegio va tener su

comidita'. Entonces, terminaba las clases y me llevaban, hay que poner tortillitas, eran así las tortillas tan especiales, y me los hacían repetir cuando no me salían como ellas querían. Con las religiosas también era así y nos llevaban también con el presidente Arana Osorio cuando se servían los grandes banquetes en el Palacio. Pedían al colegio que fuéramos a atender, porque sabían que ese dinero entraba a favor del colegio. El colegio cobraba por este servicio” (Guatemala, 2009).

Las niñas estudiantes asumieron el papel de sirvientas pero usando su traje indígena. Dar este tipo de servicio en la ciudad, significa folclorizar el rol que deben jugar las mujeres indígenas porque con su atuendo indígena “recrean el paisaje de los espacios urbanos”. Aprendieron a servir a los jerarcas de la Iglesia y también a un gobernante y por este tipo de servicio el Instituto recibía un pago. Una ex alumna recuerda haber observado que el Presidente extendía el cheque pero jamás se enteró de la cantidad de dinero que recibían. La monja firmaba el cheque y decía que con ese pago podían pagar la luz y la alimentación del internado.

Otra manera de agenciarse de alimentos fue trabajar en una granja de una bienhechora, únicamente se dedicaron a ordenar y limpiar, no cultivaron, no cosecharon, tampoco les enseñaron a dirigir una granja. Algunas niñas seleccionadas iban a trabajar a una granja de la “seño Albertina” y como pago de trabajo les daban alimentos para el internado: Kaja Paluna recuerda la manera en que capturaban recursos económicos en la ciudad:

“Yo recuerdo pero me decían que me cambiara y me iba con otra compañera. La seño Albertina era propietaria de granjas y [bienhechora] y nos decía, hagan tal cosa: mire miya, tienes que hacer tal cosa, porque si no, no hay verduras para el colegio. Tienen que aprender a trabajar de todo. Miren ayúdenme a limpiar esto, muy bien. Nos ponían banquitos para limpiar los rábanos, y había que hacerlos por manojos porque no sólo era para el colegio sino ellos cosechaban para vender. Así, teníamos nuestra comida (Guatemala, 2009).

Las internas aprendieron a servir para adquirir alimentos. Ellas retomaron su papel histórico, genérico-racial, que consistía en servir a las y los demás. A la par de su formación académica ellas tuvieron que realizar algunas actividades domésticas asociadas a su rol tradicional, como mujer y como indígena. Ellas no fueron formadas para ser promotoras, planificadoras, coordinadoras, lideresas o emprendedoras de proyectos autogestionarios para

su sobrevivencia porque no fueron vistas como sujetos económicos, capaces de autofinanciar sus estudios.

Muchas estudiantes que llegaron muy pequeñas al internado no aprendieron a cocinar, algunas aprendieron en sus hogares, otras, ante la necesidad apremiante en su propio hogar se vieron obligadas a cocinar. Es importante aclarar que únicamente una estudiante, de las primeras promociones, sí aprendió cocina y repostería en el internado.

Hacer pasteles y lavar ropa fue otra manera de agenciarse de recursos económicos y no sufrir hambre en el internado. La “madre” Agustina le pedía a Kaja Paluna que la apoyara a hacer pasteles para ponerlo a la venta. Los colegios realizaban kermeses y era la oportunidad para venderlos. Kaja Paluna le sugería a la monja que se integrara otra compañera pero la monja no quiso enseñar a más estudiantes, ella se negaba argumentando que se “podía cortar el pastel”. Su negación podría ser traducida como egoísmo, la monja no quería que más inditas aprendieran a hacer pastel porque esta actividad se le consideraba más ladina. Kaja Paluna nos comparte su historia:

“...entonces yo recuerdo a la hermana que me decía tome un cafecito, y para que no se nos vaya a enfermar mamita porque en tal parte piden pasteles. El San Sebastián pide pasteles, y no sólo eran dos ni cuatro, sino que a veces eran dos docenas, los que había que mandar, para que nos mandaran ese dinero y comprar la alimentación del colegio. Entonces, yo estuve muy apegada a la hermana, y me decía, ‘entonces hagamos tal cosa, mire todo por el colegio’, muy bien. Y a veces, cuando les sobraba comida me decía:

Kaja Paluna ¿ya comió?’

K: si hermana ya comí. Pero ella, siempre me daba, no hermana, ¿pero solita?

M: coma, coma,

K: está bien hermana, gracias le digo yo” (Guatemala, 2009).

Durante esos años y al lado de la monja Agustina, Kaja Paluna no sufrió hambre porque fue protegida por la monja. Hacer pasteles podía haber generado ingresos para el Instituto y hubiera contribuido para su auto sostenimiento ¿Por qué las monjas, en este caso las Bethlemitas, siempre pensaron en pequeño en lugar de hacer cosas grandes con las internas?

Hacer la limpieza de la Catedral (Iglesia ubicada en el centro de la ciudad) también fue otra actividad que permitió ingresos para sufragar gastos del instituto.

“la limpieza de la Catedral, era para conseguir fondos para el colegio, no era sólo de que nos mandaban. Ya íbamos en grupo, porque la Catedral es enorme, ya era en

grupo, íbamos como 20, a barrer la catedral, y limpiar las bancas y todo. Nos decían, 'háganlo porque si no, no hay dinero'. El colegio pasó momentos difíciles pero porque nosotras no pagábamos" (Guatemala, 2009).

Es cierto que en los primeros años las alumnas no pagaban, pero este argumento no convence porque cuando las monjas decidieron cobrar el estudio de cada estudiante, la situación de hambre continuó y además, los proyectos de autofinanciamiento nunca nacieron. El otro rol que asumieron las estudiantes fue el de ser barrederas. Considero que todo trabajo dignifica, y el que es ganado con el sudor de la frente engrandece, aquí lo que deseo resaltar son los tipos de trabajo que se les imponía a las estudiantes por ser indígenas.

Otra forma de conseguir alimentos fue limosnear, es decir, pedir de regalado productos alimenticios a algunas empresas o tiendas. Varias alumnas recuerdan que acompañaban a una monja para realizar esta actividad. Liya' Alux se refiere a este tipo de actividad:

"Y me aferré a una monjita, a la madre Ana Josefa y me aferré a ella a pedirle comida y la madre Ana Josefa iba a pedir ayuda a fábricas y a instituciones. Entonces yo me pegaba con ella y nos íbamos con Amparito nos íbamos ayudar a la madre Ana Josefa, era una madre anciana, era una viejtitilla. Nos íbamos a pedir colaboración a las fábricas. Me acuerdo que nos regalaban cajas de dulces y chicles. Ella los vendía nuevamente en el Socorro por cinco o diez centavos. Por lo que la moneda de ese tiempo tenía valor. Nos íbamos en los depósitos a pedir maíz y frijol. La gente que tenían sus depósitos nos regalaban maíz picado o frijol picado, el arroz que ya no se vendía, todo lo donaban para el Socorro. Eso se consumía en el Socorro. Nos íbamos a las fábricas de mariscos y nos regalaban todos los pescados que no se vendía y no estaba en la refri. Se lo regalaban a la hermana Ana Josefa y nosotras jalábamos las cajas, porque no podíamos cargarlos. Porque éramos pequeñas. Porque yo tenía tal vez mis doce años. Jalábamos las cajas para el Socorro, a cambio de eso nos regalaban pedazos de pan con ajo, deliciosísimo, que las panaderías ya no lo vendían. Entonces nos lo daban y nosotras lo tostábamos allá en el Socorro y nos lo comíamos. Para nosotras eran un manjar, era una gran cosa" (Guatemala, 2009).

Ixkik llegó al Socorro en 1965 y la alimentación estaba muy precaria.

"En nuestra época nosotras mismas como alumnas salíamos con las hermanas a acompañarlas para hacer gestión para conseguir alimentos. Porque fíjate, que yo acompañé alguna vez a las hermanas cuando fuimos a Exguapagra. Teníamos nosotros

un contacto que exportaba carnes, entonces nos daban los retazos que sobraba de la carne exportación, entonces, eran pedacitos, ponete, de cuero, pedacitos de grasa, pedacitos de carne, pero que no era de exportación, Entonces, nos daban las cajitas, y yo recuerdo que las hermanas escogían un poco lo mejor, y preparaban platos con eso. Y a nosotras nos dejaban la otra parte y con eso preparaban nuestra comida. Lo otro que vi también, fue que las hermanas tenían contacto con un finquero, que nos llevaban cartones de banano, que también exportaba. Yo tengo la idea de que venía de la bananera de Izabal. Lo llevaban verde y yo recuerdo que por el hambre a veces nos lo comíamos verde, todavía. Pero poco a poco iba madurando y nos daban de ese banano. A veces nos los comíamos podrido porque nosotras teníamos deseo de comerlo” (Guatemala, 2010).

En aquella época, ante el hambre, las estudiantes aprendieron a comer productos de baja calidad entre éstos, desperdicio de carnes. Las monjas enseñaron a limosnear en lugar de emprender negocios para salir de la pobreza y del hambre.

Otra manera de agenciarse de recursos fue lavar ropa ajena. Una estudiante, a finales de la década de los 60’, se convirtió en lavandera: Kaja Paluna relata esta experiencia:

“entonces me decía la hermana ‘mire pues, fíjese que vinieron a dejar ropa de otras religiosas pero es para planchar, para lavar, ayúdeme, porque ellas van a pagar para que haya comidita en el colegio’, ‘está bien hermana’, y como estaba la lavadora entonces, esa lavadora nos servía y a tenderlos pues, entonces yo me acostumbré, como que llevé una vida religiosa sin ser religiosa, y recuerdo muy bien, me levantaba a las cuatro de la mañana y le decía ‘ya vine hermana’” (Guatemala, 2009).

Como se ha observado, pareciera ser que una monja y con la compañía de algunas estudiantes, fueron las responsables de buscar financiamiento a través de pequeñas actividades. La política para agenciarse de recursos consistía en utilizar la mano de obra de las estudiantes y en pequeñas actividades. Ese tipo de pensamiento, de hacer pequeñas cosas, no generó a las estudiantes habilidades económicas que les permitiera pensar en grande para invertir y generar recursos económicos y aprendieran a salir del hambre y de la pobreza. La mayoría de monjas que han pasado en el internado no han ayudado a salir de la pobreza del instituto, al contrario han sido cómplices de la pobreza porque enseñaron el conformismo y la resignación.

Otra manera de agenciarse de recursos fueron los conciertos de marimba, coro y orquesta, pero las estudiantes jamás supieron de la cantidad de dinero que se recolectaba en cada

concierto y en qué se invertía. Cuando había conciertos, las estudiantes que ejecutaban algún instrumento o cantaban en el coro, eran premiadas con un tamal y una taza de té.

Para agenciarse de alimentos las monjas no contemplaron la coordinación con los padres de familia. En el cuaderno de inscripción se puede observar que la mayoría de los padres de familia (90%) se dedicaban a la agricultura, siendo ellos agricultores podían vender granos y verduras al internado, y este tipo de relaciones comerciales podía ayudar tanto a la economía de las familias como al internado.

A partir de la década de los 60' la mayoría de estudiantes empezó a pagar una cuota mínima de Q5.00. En la década de los 70' el pago se incrementó a Q10.00 y el salario que devengaban los hombres por el jornal de trabajo era Q0.40. Estos datos nos ayudan a comprender en qué condiciones estudiaron las internas fue a base de mucho esfuerzo de madres y padres de familia para sostener el estudio de sus hijas. A pesar del pago de estudio y alimentación de las internas la alimentación siguió siendo precaria. Retomando el hilo de la cuota mensual de las alumnas, se constató a través de las entrevistas, no fue homogéneo. La directora del internado a través de ciertos criterios de clase diferenció el pago. Hubo tres grupos de estudiantes. 1) Las becadas, por la directora del internado y por algunas parroquias. 2) Estudiantes que pagaban la cuota "normal" para la mayoría y 3) Estudiantes que pagaban más de Q100.00 mensuales, supuestamente las que tenían cierto recurso económico.

Las monjas fueron y siguen siendo "aves de paso" en el internado, pocas han permanecido por un largo tiempo. Pocas han velado por la alimentación de las internas a la mayoría les caracterizó ser rezadoras, les gustaba comer bien, pero no tuvieron la capacidad para comerciar o de crear proyectos productivos, no se interesan por conocer a fondo los problemas de las estudiantes y la mayoría no se ha dedicado a generar proyectos de autofinanciamiento.

Actualmente, las monjas siguen sin tener una política económica para agenciarse de recursos económicos y dar bienestar a las alumnas. No han coadyuvado a generar sujetos económicos. Esta dinámica demandaría no sólo ser creativas, sino conocer de cerca las necesidades esenciales de los pueblos indígenas, principalmente de las mujeres indígenas y por supuesto, implica una oportunidad de conocerse ellas mismas. Para comprender la alimentación en el internado, es necesario analizar los alimentos en el contexto del proceso total de producción, preparación y consumo. En el internado se puede afirmar que las monjas únicamente orientaron a las estudiantes en el proceso de consumo, no así en el proceso de producción y

preparación de los alimentos¹⁷⁹, pero esta vía de formación tuvo ventajas en algunas porque aprendieron a cocinar al lado de su madre y de esta manera aprendieron a preparar comida de origen indígena.

¿Por qué las monjas alimentaron de esa manera a las estudiantes indígenas?

Hablar sobre la comida y el poder también implica hablar de hambre, las hambres y su insatisfacción (Mintz 2003:22). La mayoría podemos hablar de lo que comemos y algunas personas no han conocido el hambre. Sólo cuando somos conscientes de la importancia de la comida podemos ver su magnitud en la construcción de los cuerpos. ¿Por qué el hambre? Algunos países, y algunos internados, han tenido una política sobre los cuerpos en tanto estrategia para mantener a las personas al servicio del orden o para contribuir al bienestar personal. Plantean políticas realistas y piensan en la mayoría, de allí que se esmeran en analizar la disponibilidad de alimentos y la necesidad de medidas de redistribución. Indagar el problema del hambre implica develar las causas de la pobreza, la generización y racialización del hambre, la mala distribución de la riqueza y sus consecuencias.

El hambre puede tener muchos usos, por ejemplo, el ayuno consciente que acostumbran a realizar ciertos grupos cristianos, musulmanes y budistas, principalmente en tiempo de cuaresma, los no cristianos no lo hacen en tiempo de cuaresma, son otras fechas específicas que tienen sentido en sus religión. Esta es una práctica que está orientada bajo valores religiosos y por deseo moral de hacer penitencia. Pero pasar hambre por culpa de otros, es una forma trágica y desmoralizadora de descubrir el terrible poder del hambre (*ibíd.* 22).

Para comprender el problema del hambre indagué a través de dos interrogantes: ¿por qué el hambre? Y para encontrar las raíces del problema me interesé en preguntar ¿Cuál era el pensamiento de las monjas al dar este tipo de alimentación a las estudiantes? Liya' Alux toca fondo y da elementos de reflexión.

¹⁷⁹ Algunas monjas encargadas de la cocina tenían criterios para escoger los alimentos, otras no. Por ejemplo, no sabían seleccionar el frijol. Para que este alimento se coma bien es necesario buscar frijol recién cosechado y se comprueba al meter el diente en el grano para determinar su dureza o suavidad. Si está duro, deberá remojarlo por algunas horas para que se suavice y luego se procede a cocinarlos.

“Yo pienso que existió el problema del hambre porque nunca nuestras autoridades, las monjitas, nunca salieron del casco. Ellas sólo se encerraron en pedir, y ese pan si venía bueno, si no venía aguantábamos” (Guatemala, 2009).

Liya’ Alux no sólo está consciente del problema sino analiza el hambre de acuerdo a sus raíces indígenas. Ella procede de una familia y de un pueblo que cultiva y comercia frutas. Y sobre este contexto, ella afirma que las monjas hubieran asumido otra actitud, más que pegarse al servilismo o a la mendicidad, hubieran dado otros valores a la estudiantes internas, tal es el caso de ser mujeres emprendedoras en el comercio. Las monjas recibían financiamiento pero no generaron proyectos para salir de la pobreza y del hambre:

“Hubiera sido mejor, si vinieron mil quetzales se hubiera invertido en una venta de comida rápida, o de churrasquitos, y se hubiera juntado un poquito más de dinero, pues de las ganancias hubiéramos comido. Las monjas sólo esperaban que viniera el dinero, pero ¿qué se hacía para que abundara?, no se hacía nada” (Guatemala, 2009).

Varias estudiantes y ex alumnas conscientes del Socorro no se quedaron con la enseñanza de las monjas, sino siendo maestras emprendieron sus pequeños negocios o siguieron estudiando. No se conformaron únicamente con el salario del magisterio sino continuaron con negocios familiares. Es decir, retomaron los principios comerciales familiares y comunitarios que generaron en ellas bienestar personal y familiar. Es cierto, el internado lo les dio cursos sobre economía pero la experiencia de sus abuelas, abuelos, madres y padres las hizo emprendedoras.

La mayoría de monjas enseñaron a asumir el papel de mendigas. Mendigar significó pedir y no trabajar para salir de la pobreza y del hambre. Liya’ Alux enfatiza esta reflexión:

“Ellas manejaban en su cabeza la mendicidad, ellos manejaban cien por ciento en su cabeza la mendicidad, mendigar, mendigar para gente pobre, supuestamente era para nosotras lo que iban a mendigar, pero si vamos analizar despacito, mirábamos que quienes comían rebien eran ellas, y nosotras aguantábamos hambre, porque era una miseria lo que te daban, y no surtían verdad. Entonces nunca se dio la bendita hierba, ¿Cuándo nos dieron hierbita cocida?, no nos daban, solo el bendito arroz, un arroz crudo; el frijol de mala calidad que iban a recoger a las bodegas, porque fui algunas veces a las bodegas a recoger el frijol. Son bodegas que estaban en la capital, ahí por la veinte calle, buscaban lo más barato, lo de ínfima calidad, porque era para nosotras, las

mayas. Y al final de cuenta, a ellas, o les colaban o les licuaban un poquito de frijol, y nosotras comíamos las balas ¿verdad?” (Guatemala, 2009).

Limosnear no ha sido una actividad propia de los pueblos indígenas porque una actividad que se transmite a nivel de familia y comunitaria es aprender a trabajar, a través del siguiente valor “hay que ganarse los centavos con el sudor de tu frente” es decir, no ganarse la vida robando o explotando a las personas. Estos principios siguen vivos a nivel comunitario pero algunas personas y familias prefieren olvidar o negarlos, y se han convertido en haraganes, usureros, estafadores y corruptos.

Ya'l Saqil afirma que las monjas tenían un concepto de Dios muy espiritual, que consistía y consiste, únicamente en rezar, se conformaban en rezar y no salían en búsqueda de fondos o elaborar proyectos que generara capital. Las monjas, a pesar de no ser monjas enclaustradas, la mayoría han sido mujeres encerradas y cerradas, y se pueden evaluar a través de sus pensamientos y actitudes conservadoras.

Las relaciones de poder se pueden identificar en la comida. La comida ha sido construida como un elemento diferenciador e identificador de desigualdad (Mintz 2003:163), pero también se puede identificar a través de las prohibiciones de entrar a ciertos lugares. Por ejemplo, en el internado, el comedor de las monjas fue y sigue siendo un lugar prohibido para las internas.

Retomando nuevamente la comida, existen platos con determinados ingredientes, ciertas técnicas culinarias que obedecen a perfiles de clase, raza, género y a nivel generacional. Por ejemplo, en el internado, las monjas (ladinas, mestizas e indígenas) por ser las administradoras comían mejor, comían sus propios platos, y por ser adultas comían más. La desigualdad en los alimentos es una situación construida, no es cuestión natural. El acceso a alimentos es cuestión económica, política y sociocultural. En Guatemala, el acceso de los alimentos ha estado vinculado a la distribución de la riqueza y a la construcción de estereotipos raciales y de clase y la suma de todos estos elementos se ha practicado la injusticia y la pobreza. Este problema nacional se aplicaba en el internado. Chik Malin retoma la práctica de la injusticia en el internado:

“¡Ay Dios mío!, yo pienso que las monjas fueron muy injustas, yo así lo califico, fueron muy injustas, voy hablar de mi vivencia dentro del internado. Sí se practico mucha injusticia de parte de las hermanas, porque nunca nadie de las hermanas se preocupó en decir, a pesar de que estas hermanas estaban enfrente de todo, fueron también alumnas,

hermana Xal Antun, hermana Mayuk fueron alumnas, fueron del mismo colegio. Nadie pues nos defendió, con decir, ‘mejoremos la alimentación, veamos qué hacer’, no, nadie de ellas, es más se sentían muy superiores, nos educaron como, no sé, así educaban a los militares, a los militares los educan a puros garrotes, tal vez no recibimos garrotes, pero como el trato no humano porque tenían ellas que ver, ‘estas pobres niñas comieron arroz hoy y frijol crudo, mañana otra vez’, ¿Cómo van a desarrollar ellas?, ¿Cómo van a responder si no están bien alimentadas? (Guatemala, 2009).

La mayoría de monjas, encargadas de cocina, no hicieron cambios trascendentales en la alimentación, todas siguieron la rutina. A pesar de que en el grupo de monjas había indígenas, las estudiantes no experimentaron ningún cambio. Las monjas se acomodaron con la alimentación de la comunidad, bien comidas ellas ya no les interesó la comida ni el hambre de las estudiantes.

La experiencia del hambre

En Guatemala, una buena parte de la población siempre ha llevado en sus espaldas el hambre, ladinos o mestizos, e indígenas pobres han sido los más afectados. En esta problemática participan varios factores: la mala distribución de la riqueza, no acceso a salarios dignos; las políticas del Estado se limitan al asistencialismo (bolsas solidarias o bolsas seguras) falta de fuentes de trabajo, y de subsidio a campesinos e indígenas cuando son golpeados por problemas climatológicos, y la imposición de una cultura de chatarra principalmente de comida que no nutren. Al Estado y a los gobiernos no les ha interesado el bienestar de la población, la ideología racial, de clase y de género ha intervenido en la existencia del hambre y la pobreza en la mayoría de la población.

En la historia oral, las familias indígenas cuentan sobre el problema del hambre y a partir de épocas de crisis, aprendieron a recolectar y guardar alimentos. En cambio el Socorro, las ex alumnas han hablado no sólo, de la mala preparación de los alimentos sino de la experiencia del hambre. En pláticas o en encuentros informales compartieron su experiencia. Algunas afirman que la vivencia del hambre inició cuando las estudiantes pasaron a vivir en la iglesia Santa Catarina, cuando el número de alumnas se incrementó la comida fue racionada.

La experiencia del hambre la sufrieron varias generaciones de estudiantes principalmente las internas que estudiaron durante las décadas de los 60', 70' y 80' y en menor grado en la última década. En el 2010 observé en el internado de Antigua, el cambio de alimentación. Las alumnas por lo menos consumen carne dos veces a la semana. El desayuno sigue siendo igual, pan y atol. En relación a la alimentación se incrementó el pago de estudios y la alimentación ¹⁸⁰ y el número de estudiantes era 110 jóvenes indígenas que cursaban el magisterio.

Retomando nuevamente el hambre. Según la mayoría de las mujeres que participaron en el estudio, el hambre fue un problema común de las estudiantes indígenas, los relatos hablan por sí solos:

“Yo como era pequeña, esperábamos a la puerta de la cocina (sus ojos se notaron brillosos). Imagínate de hambre, esperábamos con Noelia, lavar un perol grande de arroz, para comer lo que había en el sartén, luego lavábamos esos trastos, un poco satisfechas de haber comido, un poquito más de la porción que nos daban” (Guatemala, 2010).

“...yo llegué a comer la cáscara de plátano, en la alimentación se comía maíz, se comía cáscara de banano, porque ya le digo, que la alimentación bajó increíblemente, ¡increíblemente!, con decirte a veces que daban frijoles saltarines, no estaban cocidos los frijoles. Conforme fuimos creciendo, apoyamos en la cocina.” (Guatemala, 2009).

“El plato se llenaba de agua, les digo yo, pues al final no se quedaron satisfechas, ¿qué hacíamos?, entrábamos a los dormitorios ya había hambre. Yo recuerdo que la hermana Agustina decía, ‘te castigaron hoy’, ‘sí hermana’, ‘tenga su panito’ me decía, ella siempre me daba, ‘usted trabajó’ y eso tiene que entender la hermana Miriam, pero ella no lo entiende. Yo a veces lloraba, pero decía y ‘si me voy, yo no tengo papá y mamá que me reciban” (Guatemala, 2009).

“Y recuerdo esa vez, nos dieron una cucharada de frijol de esos que todavía saltaban en el plato, y un pedazo de plátano cocido, y un tamalito, esperando que nos iban a dar más cosas, qué si nada y como no habíamos comido bien” (Chimaltenango, 2009).

¹⁸⁰ Según el libro de actas No. 3 del 2010, siendo la directora la Hna. Inés Aracely se acordó con los padres de familia lo siguiente: Inscripción Q150.00, papelería Q100.00, computación Q150.00, colegiatura Q250.00 y alimentación Q500.00

“...nos llevaban como una carnita, pero no era carne era cebo, yo no sé por qué nos lo daban, pero eso nunca dio gusto comerlo, lo que me recuerdo era que llenábamos un basurero porque nadie lo comía, igual que aquel trigo, entonces aquel trigo que nos daban a comer. Yo no sé en qué cabeza de ellas, existía que nos dieran un trigo mal preparado. Nos manteníamos en ayunos, porque no me comía eso, solo dábamos la vueltecita, de una puerta a otra, y en ese rato ya aparecían los basureros llenísimos. Yo no me comí nunca el trigo porque no daban deseos. Sobre la comida sí se sufrió mucho porque no había otro menú. Si nos daban trigo, seguro que ese día sentíamos hambre en todo y muchas veces no había nada de qué comer o refacción o nada y seguía uno aguantando hambre” (Quetzaltenango, 2009).

“...y recuerdo, ese lugar donde estaban esos botes y que ahí nos íbamos a esconder con algunas de las amigas a comer tortillas con azúcar porque nos da hambre, y que más había, nada más que comer eso, o si no este, leche con azúcar, pero seco...pasábamos mucha hambre, pasábamos mucha hambre” (Guatemala, 2010).

Por el hambre, muchas internas se vieron obligadas a comer las sobras, la cáscara de alimentos pero también comieron nixtamal (maíz cocido). Algunas entraban a la cocina y agarraban un puño de nixtamal y lo escondían en los dobleces del corte indígena, o lo metían dentro de la combinación, y cuando estaban solas y sin control se alimentaban de estos granos cocidos. Ante el hambre otras, se atrevieron a comer maíz crudo Se sabe que este alimento únicamente lo consumen algunos animales de corral. Ali’ Saq relata esta experiencia:

“Entonces en mi tiempo, por ejemplo, todas nosotras comíamos maíz sin coser, todavía las que comían nixtamal, era bueno porque estaba cocido. Nosotras comíamos el maíz con sal, porque no había a veces leña para cocinar y recuerdo en varias ocasiones a veces nos regalaban incaparina, nos regalaban mosh. Pero como no había como cocinarlo entonces comíamos el mosh así en seco o la incaparina en seco. Entonces, comíamos el mosh con azúcar, la incaparina con azúcar, cuando bien nos iba. Cuando no, entonces comíamos el maíz con sal, porque sabíamos dónde estaban los cajones, en el segundo nivel, de aquí del Socorro, de la zona 1. Entonces, cuando hablaste de hambre, yo siempre tuve hambre. Nuestro desayuno era, si nos iba bien, un vaso de atol y un pan de manteca que era una cosita chiquitita. En el almuerzo teníamos nuestro plato de arroz con frijol y un tamal de polenta, y a veces se repetía en

la cena, a veces no había tamal. En mi caso, yo siempre te manifesté en algún momento que sí me quede siempre con hambre y era muy delgada por eso, pero no por estética (risas) Yo siempre vivía con hambre, siempre, siempre. No te digo que al salir del Socorro yo me fui a desquitar, a comer lo que pude” (Guatemala, 2010).

Por el hambre también acudieron a algunos basureros. Algunas escarbaron alimentos tirados en el bote de basura, allí encontraban tamalitos, que habían sido tirados por algunas estudiantes de sexto magisterio, y otras robaron los alimentos que estaban almacenados debajo de las gradas en el internado en la Antigua Guatemala. Por el hambre, también ingirieron pellejos o cebo de carne de res, mientras las monjas comían su dieta balanceada que se preparaba en la misma cocina.

Dos tipos de alimentos sostuvieron los cuerpos de niñas, adolescentes y jóvenes, estos fueron: el arroz y frijol. ¿Es posible evidenciar que en el Socorro existió el racismo a través de la alimentación? La respuesta es sí, porque se constata a través del espacio geográfico segregado, ellas con su cocina y comedor en donde abundaban los alimentos, y las alumnas con su cocina y comedor en donde los alimentos eran escasos y de mala calidad. Ellas con su dieta balanceada y las alumnas con arroz y frijol, y el valor que estaba detrás de esta segregación era: “éstas son indias, van a comer eso y lo aguantan. Y las indias sí aguantaron” este argumento responde a los prejuicios raciales que imponen los blancos y los ladinos sobre la situación de pobreza de los indios, al afirmar que al indio le da igual vivir así, es más algunos llegan a “afirmar que les gusta vivir de esta manera” (Casaús 1995:205), y complementan con estos otros prejuicios: no comen carne, no usan zapatos y viven en ranchos. Recordemos que el racismo está en todas partes y se manifiesta de muchas y diversas formas. En el internado, otro dispositivo de poder fue a través de la comida diferenciada y desigual. Aparece el racismo como mecanismo fundamental de poder que penetra a través de las ideas etnocéntricas y sentimientos de superioridad cultural de las y los ladinos hacia los indígenas. En este contexto se naturaliza la segregación y el privilegio racial, y se construyen las ideas de que las monjas deben comer aparte y mejor, mientras alumnas indígenas “aguantan con todo”.

El hambre fue un problema transversal en la vida de las dos generaciones estudiadas. Como se ha dicho anteriormente, a pesar de que muchas venían de familias indígenas pobres, pero en casa, se pasaban otros tipos de penalidades, por ejemplo, no acceso a tierra, a mucha ropa y menos acceso a la educación pero no padecían de hambre. A finales de la década de los 60’, el hambre continuaba.

“¡Ay Dios!, yo sí pasé hambre, uno porque la comida estaba medida, no era una comida adecuada, porque comer sólo arroz diario ¡ay Dios mío!, con el arroz ya no, ya no, y la misma comida. No entiendo, si es que no pagamos mucho, pero oía que el colegio recibía ayuda, que nos mandaron una ayuda” (Zunil 2009).

“el mayor problema fue la cuestión de alimentación, fue muy pobre, muy escasa la comida, especialmente, el desayuno, el almuerzo, después de haber trabajado toda la mañana, y la cena, fue un problema que sufrimos todas allí en el instituto. Pero yo por lo menos, tuve que aguantar, porque yo quería la superación tenía que aguantar, porque yo estaba acostumbrada a ser pobre, porque hay compañeras que no aguantaron por la comida, era el problema más grande, por eso es que aguanté. No queríamos carne todos los días, queríamos algo diferente, algo sabroso y no se podía” (San Juan Ixcoy, 2009).

El hambre no sólo lo pasaron en el internado también lo vivieron con su familia pero en épocas de crisis económica. Un problema que ha venido afectando a varias familias ha sido el alcoholismo del padre. Sin embargo, ante este problema las madres han buscado la manera de satisfacer esta necesidad y muchas han participado en el proceso de producción de los alimentos, es decir, ellas se han dedicado a sembrar, preparar y cocinar los alimentos particularmente, las hierbas, verduras y maíz. La mayoría de estudiantes no hablan de la experiencia de hambre en sus hogares porque, “las madres y nuestros padres miraban la manera de alimentarnos, no se come carne todos los días pero comíamos más sano” (Nahualá, 2009)

Algunas ex alumnas son enfáticas al señalar que el hambre fue en el internado y que la rutina de los alimentos las empachó y dejaron de consumirlo por mucho tiempo, o decidieron comer muy poco, este fue el caso con el frijol. Ya'l Saqil y Liya' Alux comparten su experiencia:

“sí el hambre fue en el colegio, por la poca cantidad de comida. Nos metieron la idea de que nosotras comíamos un poco de frijol, un poco de arroz y un tamalito, y todos los días. Yo hasta ahorita que empiezo a comer el frijol, yo no comía frijol peor si son parados, ah, yo decía yo no quiero comer ni arroz, nada. El arroz no es comida de nosotros, el frijol sí y el chile, no importa que no tuviéramos comida así, un poco de sal así comía mi papa, así comía mi abuelo también, calentaba sus tortillitas y se come

así con sal ¿para qué más?. Una nutricionista dirá que no tiene nada, no comen nada, pero nuestros padres así crecieron y eran muy fuertes, resistentes” (Nahualá, 2009).

“viviendo con los papás, con privacidades tal vez, también en la pobreza y con otros problemas pero no como la pobreza extrema de un internado, porque tal vez la mamá se preocupaba de hacernos la comidita, aunque sea hierba pero bien preparado y sana. Mientras que en el Socorro, pobre, poco y comida mala (Guatemala, 2009).

Después de este análisis minucioso de las ideas y prácticas sobre el tipo de alimentación en el internado se puede afirmar que en el Socorro sí existió una política de alimentación racializada. Las monjas se conformaron en dar mínima atención y mínima comida a las estudiantes. Este trato discriminatorio se conecta con el hilo de exclusión y discriminación racial que ha impuesto históricamente el Estado y la oligarquía hacia pueblos indígenas.

Es importante tomar en cuenta algunos datos. Las internas pertenecían a familias de pequeños agricultores, comerciantes y artesanos, es decir, las internas no eran hijas de familias burguesas o de clase media. Muchas familias indígenas le dedicaron tiempo y energía para el cultivo de verduras, frutas y hierbas con el objetivo de sostener a sus hijas e hijos. Estas familias le dieron prioridad a la educación y la alimentación, y sacrificaron otras necesidades esenciales.

A pesar del hambre que sufrió la mayoría de estudiantes, algunas ex alumnas intentan suavizar la situación asumiendo una visión benevolente, agradeciendo el servicio que dieron las monjas:

“las hermanas, prácticamente nos ayudaron en ese sentido, todo ese servicio social que ellas prestaron, a las mujeres, a las pobres, porque era un instituto de pobres, no era un instituto de ricas” (San Juan Ixcoy 2009).

Es cierto, el internado dio prioridad a niñas pobres pero esto no significa mantenerlas con hambre.

Una ex alumna no está de acuerdo que en el Socorro hubo comida diferenciada. Ali' Saq afirma:

“...es cierto que veía los platos diferentes, pero que no eran tan diferentes, porque las hermanas comían mucha verdura, cosa que nosotras no teníamos. Y en cierto modo aún cuando fuera de alguna manera distinta la comida de ellas. Tampoco era un plato totalmente caro” (Guatemala, 2010).

Pero este argumento, poco crítico de parte de Ali' Saq, responde a una actitud de agradecimiento hacia las monjas, porque ante la soledad que vivió en el internado y no ser querida por sus padres, se refugió con algunas monjas. Ella afirma: “me pegue con ellas y eso me dio la oportunidad de llegar a conocer de cómo ellas sobrevivían con nosotras, también en medio de esa pobreza en la que nos atendían. Porque ellas también vivieron en pobreza con nosotras” (Guatemala, 2010).

Las diferencias de clase y de raza se conjugaron al mismo tiempo, por eso existieron dos modelos dietéticos, dos modelos culinarios, el de las monjas en su mayoría ladinas y mestizas y el de las alumnas indígenas. Las monjas tuvieron y tienen acceso a los mejores alimentos, a cantidad de comida¹⁸¹, “como un lujo al que sólo pueden acceder los ricos” (Gonzales 1997:45). La comida para la congregación siempre ha sido prioridad y se ha convertido en indicador de aspiración y de diferencia con los otros grupos sociales. A pesar de sus votos de pobreza pero ante la ausencia de otros placeres, ellas preferían gozar la comida, por la buena comida¹⁸². Se identificaron con los pobres pero se alimentarse como ricas. Las monjas siempre han dispuesto de la asignación del dinero para la compra de los alimentos, es decir, disponen de los alimentos para la “comunidad de monjas”.

La mesa de las monjas siempre fue variada porque tenían el poder de acceder y distribuir los alimentos. Comúnmente las cocinas de las Bethlemitas han impuesto elegancia y refinamiento porque a través de la comida quieren lograr ascenso social. Ellas se valoraban por lo que comían y no por el nivel de educación. La comida les otorgó estatus social para ser aceptadas socialmente.

El poder tiene que ver no sólo con la distribución de alimentos sino también en la manera de prepararlos porque responde a una jerarquía de privilegios determinada por los grupos de poder, en este caso, por las monjas del internado. Resulta sorprendente comprobar cómo la enorme cantidad de comida servida y a veces consumida, continúa siendo un indicador de posición social (Fernández 2004:167). Pero no hay que olvidar que otro factor de posición

¹⁸¹ Cuando estaba haciendo trabajo de campo (2010) constaté de la buena comida de las monjas y de la continuidad de la segregación racial. Fui invitada por la directora para almorzar, pero no me permitieron ingresar al comedor de las monjas sino almorcé en el comedor de las cocineras. El almuerzo consistió en pescado frito, ensalada de lechuga, tomate y pacaya, acompañado de puré de papas, más un fruta y un vaso de refresco. Ante este trato racial, ya no acepté la siguiente invitación. Preferí siempre, almorzar con las estudiantes.

¹⁸² Al visitar a las monjas a la hora de comida, uno puede darse cuenta a través del olor o de una mirada ligera en el comedor, los platos diversos y nutritivos que consumen. Las monjas no comen mal. También cuentan con centros, como la Posada Belén, en donde ofrecen servicio de alimentación y hospedaje. En este lugar se come muy rico y el servicio es muy caro. Este centro de servicio es un proyecto que ayuda a las monjas a autofinanciarse.

social es la calidad, es decir, el contenido nutritivo que se suma en la preparación de los alimentos, porque no es igual un güisquil cocido simplemente con agua y sal, que la preparación de chilaquiles, que incluye aceite, huevo y queso. Los indicadores de posición social están relacionados con la cantidad y calidad de alimentos que se consume.

En el internado, los alimentos se distribuían y continuaban distribuyéndose de manera diferenciada. Por ejemplo en Antigua, existió una bodega donde se guardaban los alimentos de las estudiantes. Y en la cocina de las internas nunca hubo alguna refrigeradora, es decir, nunca se compraban alimentos para refrigerarse, en cambio las monjas sí.

En el Socorrito y en Antigua siempre hubo una cocinera que preparaba la comida para las monjas y las internas. Generalmente la comida de las internas no requería de tiempo para preparar los alimentos, en cambio para las monjas sí. Generalmente las alumnas se turnaban en equipo para preparar algunos alimentos de las estudiantes, el apoyo se daba antes de ir a clases. La preparación de alimentos para las internas no requería de mucho tiempo, porque el desayuno únicamente consistía en atol y panes y la otra actividad que tenían que realizar era hacer los tamalitos para el almuerzo. Se sabe de generaciones más recientes que en lugar de tamalitos hacen tortillas.

Las monjas jamás estudiaron la alimentación de los pueblos indígenas, nunca se interesaron de la cultura indígena, seguramente en su concepto “si se preparaba un caldo de hierbas era más perjudicial” para las internas. En la alimentación, ellas manejaban el estereotipo racial de que “las indias aguantan con todo”. Como se dijo anteriormente, en el grupo de monjas había monjas indígenas pero seguramente, por su posición de subordinación no pudieron intervenir en la mejora de la alimentación: “estas hermanas que eran indígenas no tenían voz y voto para esas cosas, creo que ni ahora tienen, yo digo que no porque se nota, yo digo que ellas no pueden decidir, más bien son obedientes, sumisas” (Nahualá, 2009).

Otro elemento que puede estar asociado al racismo es la cocción de los alimentos. Los frijoles generalmente no se cocían bien y caían como balas en los platos, el repollo con tanta cocción tomaba un sabor y olor a *qoq'* (olor fétido), el atol de polenta a veces lo servían con gusanos. También las internas comieron tamal de polenta y los dobladores¹⁸³ fueron utilizados varias veces, hasta verlos inservibles, se desechaban. Sumado a estos factores, las monjas prohibían comprar comida principalmente tortilla y chile, pero ante el hambre muchas

¹⁸³ Doblador o tusa, se refiere a las hojas que cubren al maíz y estando secas sirven para cubrir los tamalitos y chuchitos.

estudiantes compraban estos dos alimentos. Lo que se puede observar es que hubo un cambio de dieta para las estudiantes indígenas, que se caracterizaba en pobreza nutritiva pero también en proceso de descomposición. ¿Esta situación implicó entrar a la vida moderna en relación con la comida? ¿Esta fue la comida “moderna” del internado? En el mundo moderno, el hambre sigue siendo, como lo ha sido desde hace tiempo, una fuente fundamental de sufrimiento (Mintz: 25). La vida moderna de la mayoría indígena ha significado una vida asociada a la pobreza, a la desnutrición, al destierro y al despojo de sus tierras, al analfabetismo. Han sido útiles porque siguen siendo mano de obra barata y objetos de exhibición para capturar el turismo y generar ganancias para empresas de criollos y ladinos con poder económico.

La experiencia de hambre fue muy fuerte y las estudiantes internas la compartieron con sus familiares. Algunos padres optaron por visitar a sus hijas cada quince días, pero había alumnas que nunca fueron visitadas porque pertenecían a familias pobres o porque eran de comunidades muy lejanas a la ciudad capital o a la Antigua Guatemala.

Se sabe de algunos padres que aportaron con alimentos y llevaron en grandes cantidades. Nana Isabel¹⁸⁴, madre de una ex alumna de la primera promoción, en la década de los 60', sabía del problema del hambre y se ingenió para proporcionar alimentos a las internas. Cierta día decidió llevar aguacates y pan. La presencia de nana Isabel en el internado no fue del agrado de la directora María Teresa y le dijo: “Usted siempre molesta, como molesta y entre semana” y ella le contestó, “yo no vengo a ver a mi hija, yo traje un poco de comida y si usted fuera madre entendería por qué estoy yo aquí” (San Antonio Aguascalientes 2009). Dejó los aguacates y panes y sin embargo, estos alimentos no los consumieron las alumnas porque la directora prefirió que los alimentos se pudrieran. Las madres de carne y hueso sabían del sufrimiento de sus hijas en el internado y se las arreglaban para preparar y enviarles alimentos.

Varios padres de familia conscientes del problema fueron dadivosos y programaron cada año regalar alimentos. Estos regalos eran aprovechados por las monjas:

“Hay un comentario de que una madre de familia llevo un costal de güisquiles, de su cosecha, pero un costal de güisquiles llevo, y los güisquiles se comieron una sola vez

¹⁸⁴ Nana Isabel fue madre de dos ex alumnas del Socorro y dos ex alumnos del “Santiago” Fue una madre ejemplar porque luchó por el estudio de sus hijas e hijos. Jamás se doblegó ante las miradas y trato opresivo de las monjas. Ante la humillación, ella contestaba, jamás se quedó callada. En 1978, al conocer la noticia que las estudiantes, entre ellas su hija, no iban a tener acto de graduación, asumió una actitud de humildad, y suplicó hincada a la directora para que perdonara las travesuras de las estudiantes. A pesar de este gesto de humildad la directora no accedió el acto de graduación.

para todo el alumnado, en sopita me parece, o en caldo de hueso, y de ahí se vieron que los güisquiles fueron preparados para los chilaquiles, forrados con huevo para las monjitas, entonces porque esa diferencia verdad, a nosotros cocidito y para ellos algo especial, y ¿quiénes eran los que estaban haciendo sus votos de pobreza, ellas pero ¿quiénes lo practicaban nosotras? (risas) (Guatemala, 2009).

“Ellas siempre comieron bien, ellas nunca comieron pobremente, con su sopita de hierbas, ellas son todas extravagantes”(Zunil, 2009)

Lo que se puede observar es que las administradoras podían decidir qué y cómo comer, creando de alguna manera cadenas de distribución de alimentos que generaron relaciones de dependencia y mantener a las estudiantes en el lugar que les corresponde.

Algunos padres de familia no sólo eran generosos sino también reproducían la diferencia y desigualdad, cuando ofrecían sus mejores productos de la cosecha a las monjas: Ali’ Saq afirma “Porque yo recuerdo que mi propio abuelo decía que esto es para las hermanas y esto para las alumnas, le llevaban un quintal de manzanas para las alumnas, y les llevaban las mejores manzanas a las hermanas” (Guatemala, 2009).

Cuando se internaliza la opresión, las personas asumen una actitud de ser benevolentes, agradecidos y dadivosos, porque se piensan que lo que hacen los dominadores es un favor y no una obligación o un derecho en recibir, por eso muchos mestizos, maestros, abogados, médicos, por su trabajo obligado reciben a cambio no solo el salario del Estado sino los regalos de los indígenas que consiste en gallinas, verduras, frutas etc., en el internado las monjas recibían las mejores frutas y verduras. Como se puede observar, en el pensamiento de los padres de familia estaba la idea de “regalar lo mejor” mientras en el esquema mental de las monjas hacia las internas era lo contrario, es decir, las alumnas comieron “lo peor” en el internado.

En las décadas de los 70’ y 80’ la cocción de la comidas se realizaba en un mismo lugar o sea, una cocina para ambos grupos, pero la diferencia consistía en la preparación. Había comida para monjas y para las alumnas. Actualmente, en Antigua Guatemala, la separación entre la elaboración de alimentos está más marcada. El olor de los alimentos de las monjas ya no llega a las estudiantes. En décadas anteriores, la comida únicamente entraba por los ojos ya que a la estudiante que le tocaba hacer turno de cocina sólo podía ver los platos diversos que se preparaba a las monjas, “nos quedábamos con las ganas de probar”. Actualmente, las monjas ya cuentan con una nueva construcción, y hay espacios físicos nuevos. Las monjas

tienen ahora un comedor más grande, una mesa grande y sillas de madera, hay un comedor para visitas, una cocina, una refrigeradora, una pila donde lavar trastos y ropa, tendedero y cuartos para las monjas. Cuentan además con una cocinera.

El comedor de las estudiantes está muy retirado de la comunidad, es un comedor grande, con mesas de plástico de color blanco. A los lados del comedor, se encuentra la cocina y varias pilas para lavar los trastos. La diferencia también se mostró a través de los utensilios para pasar la comida. Las monjas tuvieron acceso a vajillas, contaban con trastos de porcelana, cubiertos de distintos tamaños y algunas recuerdan que eran de plata. Mientras las estudiantes tenían una taza y un plato de plástico. La suma de estos elementos diferenciadores sobre la comida y la alimentación revisten de significado social, político, económico y cultural.

En el análisis de la cocina es necesario indagar la distribución del poder y autoridad porque de esta manera se establecen las relaciones de poder. No cabe duda que la ingestión de alimentos y el acceso a alimentos son fenómenos social, racial y económicamente construidos. Las monjas como administradoras del Instituto manejaban recursos económicos y tomaban la decisión de qué alimentos comprar. Por ejemplo, Chik Malin recuerda “cuando iban las hermanas a comprar, a ellas sí les daban verduras, les daban para sus ensaladas, sus carnes, para las alumnas a saber cuántas redes de güisquiles, arroz y frijol, esa era nuestra comida”.

Es importante aclarar que en el internado ingresaban algunas estudiantes que pertenecían a familias con recursos económicos y ellas con dinero podían comprar alimentos, generalmente este grupo no padecía de hambre.

“yo no olvido a la china, la chinita, ella tenía plata, ella comía recuerdo docenas de salchichas lo metía en medio del pan francés, y ahí andábamos detrás de ella y nos regalaba, nos regalaba la china a veces, cuando queríamos nos daba (risas)” (Zunil, 2009).

“Había gente privilegiada también entre las alumnas. Yo recuerdo muy bien que había unas familias que todas las semanas les llevaban su bolsa de víveres a sus hijas, entre ellas, la familia Otzoy Colaj. Entonces ellas siempre conseguían azúcar y a veces lo compartían” (Guatemala, 2010).

La mayoría de estudiantes pertenecía a familias indígenas pobres, pero por ser un instituto para indígenas ingresaban algunas que tenían recursos económicos, no pertenecían a la burguesía indígena, pero sus familias hacían un esfuerzo enorme a través de trabajo agrícola, la

crianza de animales¹⁸⁵, tejido, y pequeños comercios porque la meta era que sus hijas se superaran.

En el internado no compaginaba entre lo que se aprendía y lo que se practicaba en asunto de alimentos. En la formación académica de las estudiantes, particularmente la profesora de Educación para el Hogar impartía sus clases sobre la dieta balanceada. Ya'l Saqil relata esta situación, una cosa era aprender en libros sobre la alimentación y otra cosa era la práctica. Ya'l Saqil recuerda que en el curso de Educación para el Hogar les hablaban de:

“Nos hablaban de alimentos, nos hablaban bonito. Tengo en mi memoria la alimentación así, leche huevos, carne, y queso todo eso así, y dibujábamos nosotras, pero era otra nuestra realidad. Las monjas nos hablaban de las reglas, como comportarnos bien, pero nunca nos hablaron cómo alimentarnos bien. Nunca nos hablaron, porque ¿cómo íbamos a tomar leche? era un reto para ellas, por eso no hablaron nunca. ¿Cómo íbamos alimentarnos bien con una tacita de mosh? si alcanzaba, si no alcanzaba nada de panito, sólo eran dos panitos los que nos daban. Y si eras la última, nosotras éramos las más pequeñas que nos quedaba, por eso es que comíamos cáscara de plátano pues, sí comí con Francisca Jiménez. Cierta vez llegamos al comedor, pensé que era una pre comida, ese plátano que nos dieron, yo esperando desayuno, a las diez no había nada” (Nahualá, 2009).

La maestra de Educación para el Hogar dio contenidos sobre la dieta balanceada, los alimentos quedaban dibujados en los cuadernos, lastimosamente éstos no se podían ingerir. Las clases no sólo otorgaban conocimiento sino también sugerencias y propuestas para que la alimentación mejorara. La promoción XIV ejecutó entre su plan de actividades comprar una estufa para el internado, para que los alimentos se cocieran mejor y que los frijoles no saltaran en los platos.

Como se ha dicho en varias ocasiones, las administradoras educativas impusieron una política alimentaria racializada que generó hambre en las internas. Respondían a una política de alimentación inmediata porque siempre pensaron en lo cotidiano, más que en una estrategia de largo plazo. Su visión caritativa hacia la educación de mujeres indígenas generó hambre y enfermedades a las internas. Ante la escases de alimentos, las estudiantes se enfermaron de

¹⁸⁵ Muchas madres de familia incursionaron en la crianza de animales domésticos (gallinas y cerdos) y de esta manera pagaban la colegiatura de sus hijas.

gastritis y anemia, y actualmente algunas ex alumnas conviven con los efectos de estas enfermedades y con secuelas de los traumas vividos en el internado.

Por el deseo de superarse, de ser alguien en la vida, de no convertirse en sirvientas, en madres con múltiples hijos, aguantaron vivir en condiciones injustas e inhumanas y actualmente, varias de ellas son reconocidas por el trabajo que realizan en sus comunidades, en espacios gubernamentales y comunitarios.

Insistencia sobre la alimentación

En las familias indígenas, la alimentación ha sido una necesidad esencial. Generalmente son las madres quienes se preocupan cotidianamente de la alimentación de las y los hijos. Algunos padres también contribuyen, compran en el mercado y llegan con las manos cargadas de alimentos al hogar. La mayoría únicamente “dan el gasto” es decir, que la mujer tendrá la responsabilidad de buscar o comprar los alimentos. Las ex alumnas afirman que se alimentaban bien, no comían carne todos los días pero ingerían alimentos como verduras y hierbas. Y en los días de feria o fiesta familiar, la comida debe abundar para compartirlo con la familia ampliada, abuelos, tías, sobrinas. Las carnes de aves en recado son la especialidad.

Muchas estudiantes no perdieron los valores colectivos y las prácticas culturales en relación a los alimentos porque durante las vacaciones, la mayoría apoyaba a la producción, preparación y consumo de alimentos. Varias aprendieron a cocinar junto a la abuela, a la madre, las hermanas, en fin, aprendieron a cocinar con mujeres indígenas. Algunas se distanciaron de consumir frijol, y optaron por otros alimentos. Y lo que más les llenaba afectivamente, era estar con la familia y comer comida indígena que consistía en saborear las tortillas recién salidas del comal, o los tamalitos envueltos en hoja de maxan, de milpa, o de *q'anaq*¹⁸⁶, gozar del sabor de los panes elaborados con levadura criolla, las hierbas cocidas a vapor o en caldo, y los recados hecho en piedra de moler, en fin gozar de las diversas comidas indígenas. La experiencia con la comida del internado no las llevó a aplicar el poder en la esfera de la comida, ellas se dejaron integrar y contribuir a la obtención y consumo de los alimentos. A pesar de la

¹⁸⁶ Hojas de un árbol que le da un aroma especial a los tamalitos.

mala nutrición en el internado, muchas ex alumnas están agradecidas con la vida y con el acceso que tuvieron a la educación. Una ex alumna manifestó con valor estas palabras:

“aquí estamos vivas, aguantamos, luchamos y aquí estamos como buenas profesionales, porque hay buenas profesionales en el colegio, no nos morimos de hambre, sobrevivimos” (Zunil, 2009).

En el proceso de “civilización” implementado en el internado, las alumnas aprendieron a ingerir una dieta urbana, para pobres e indígenas y para acercarse a la civilización consumieron pan en lugar de tortilla. Recordemos que el uso y la aplicación del poder intervienen frecuentemente en los hábitos de consumo alimentario de una sociedad (Mintz 2003:39), pero particularmente en una institución total, en ese caso en el internado. Se implantó una comida para mujeres indígenas pobres, comer con un sólo cubierto, no había diferencia entre cuchara o tenedor, pero lo que sí prohibieron fue comer con los dedos, porque lo que importaba era que las estudiantes ingresaran lo más pronto posible al proceso civilizatorio, es decir, el interés era cómo acelerar el cambio de los hábitos en materia de comida. El proceso de civilización en la alimentación no requería comer con etiqueta, y acceder a cocina refinada, porque a las monjas no les interesaba que las estudiantes indígenas aprendieran los cuidados y técnicas de preparación, por lo tanto la etiqueta no se volvió muy elaborada, porque no tuvieron acceso a la “mesa más alta” según versión occidental, sino bastó a que aprendieran lo mínimo en etiqueta, principalmente, no comer con los dedos y en silencio. A pesar de estas limitaciones “civilizatorias” lo que les urgía a las internas era comer, tener acceso a alimentos variados y bien cocidos. Ahora que se habla sobre los derechos de las mujeres indígenas es necesario contemplar los derechos a una alimentación digna y a un trato digno, humano y respetuoso particularmente en los internados o establecimientos educativos.

CAPÍTULO VI

RESISTENCIA CORPORAL

“Yo no soy una persona que se agache
para que otra se monte en mí”

Liya’ Alux.

Las transgresoras y sus estrategias

En este capítulo se otorga visibilidad tanto en las formas violentamente sutiles de opresión a mujeres indígenas, como a sus estrategias de rebelión. Las estudiantes que pasaron el cerco tuvieron la osadía de desafiar las normas, dentro del internado, transgredir prejuicios, subvertir cánones. En el internado y en todas las generaciones de estudiantes existieron desobedientes. Y lo que descubrí es que en cada grupo de estudiantes, a partir de sus dolores, malestares, resentimientos y sufrimientos, aparece un “discurso oculto que representa una crítica del poder a espaldas del dominador” (Scott 2007:21) o de las dominadoras, y que está constituido por manifestaciones lingüísticas, gestos y prácticas que contradicen el discurso de las dominantes, es decir, ellas se lanzaron sin miedo a las represalias de poder. Lo que se plasmará en este texto son historias de mujeres indígenas, entre paradojas, contradicciones y ambivalencia para desgranar los ejercicios de poder y sumisión y dar lugar a la resistencia corporal de las internas. El trabajo consistirá en visibilizar cómo el proceso civilizatorio y la ideología modernizante pretendían formarlas para ser maestras de educación urbana, cristianas, anticomunistas y a la vez, produjo sujetas rebeldes. En la primera parte, se indagará sobre los factores que motivaron a la rebelión y en la segunda parte, se interpretarán las formas de defensa de las estudiantes que sirvieron para expresar sus críticas al poder implantado en el internado.

Factores que motivaron a la rebelión y la defensa de las internas ante la imposición

No todos los cuerpos logran ser dóciles, existieron cuerpos rebeldes. En este apartado entenderé los cuerpos en resistencia como el lugar de la vivencia, del deseo, la contestación, la

resistencia, porque ante la dominación de los cuerpos se someten a procesos de autotransformación, es decir, los sujetos participan reflexionando sobre sí mismos y al hacerlo adquieren una autoconsciencia que las lleva a plantearse alternativas de cambio raciales, de género y de clase. “Es abordar a los agentes como sujetos encarnados que de esta manera resisten y contestan a la cultura, al igual participan en el cambio social” (Poot Campos 2008: s.n.p.) Es la capacidad de defenderse una misma o a nivel colectivo de los abusos de la dominación ante los ataques al cuerpo, físico y psicológicamente, en otras palabras es la capacidad de indignarse y dar respuesta a las opresiones.

En los capítulos anteriores se ha analizado la construcción y la materialización de las normas, los castigos, las prohibiciones en los cuerpos de las mujeres mayas, en este apartado se dará prioridad a la resistencias para comprender sus formas de rechazo ante las reglas disciplinarias, las estructuras de dominación, las relaciones de poder en donde se impuso la superioridad y la inferioridad, las relaciones de subordinación entre mujeres no sólo desde el punto vista generacional, sino también, de clase y racial. Ante estos ataques al cuerpo, muchas estudiantes no se quedaron con los brazos cruzados sino utilizaron diversas formas de resistencia.

Entre los factores que motivaron a la rebelión están: 1) El encuentro entre los dos internados indígenas influyó en las internas para identificar las diferencias y las desigualdades. Las estudiantes tomaron conciencia de su realidad y tuvieron la oportunidad de comparar entre la administración del Socorro y del Instituto Indígena Santiago. A finales de la década de los 70', hubo acercamiento entre los dos institutos. Coincidió entre la demanda de las y los estudiantes y el deseo de completar su formación integral que partía de algunos administradores de los internados. El Hno. Oscar era el promotor de estos convivios o encuentros y se preguntaba en ese momento: “¿cómo van a tener relaciones cordiales con el sexo femenino si no tienen contacto? y en la formación maya, no se prohíbe el encuentro entre ambos sexos”. Según el Hno. Oscar, a partir de estas necesidades, ambos internados se plantearon tres líneas fundamentales:

“Primero era el desarrollo de las actividades, es decir, que puedan no ser tan bruscos al tratar con las mujeres, que no sean tan tímidos. Segundo, el tema maya, ir metiendo poco a poco el tema maya en el contenido de los cursos y un tercer nivel que las monjas insistían mucho era lo espiritual” (Antigua, 2009).

En ese momento, las y los estudiantes eran adolescentes y el encuentro con el otro sexo era un eje motivador para dar alegría a la vida. En esos encuentros, las alumnas del Socorro se percataron de la manera en que eran educados los varones indígenas, que ciertamente los formaban con cierto nivel de disciplina, pero la vida estudiantil de los jóvenes estaba acompañada de contenidos temáticos sobre la cultura indígena, de la experiencia de un proyecto de cooperativa, de la música, del deporte y el humor:

“mirábamos las injusticias, y mirábamos las comparaciones, cómo era el trato para los jóvenes varones que Oscar administraba, él los trataba de diferente forma, a ellos se les alimentaba de diferente forma, y entonces por qué a nosotras la forma en que nos trataban, y nuestros ojitos se empezaron a abrir, y empezamos a ver un montón de diferencias. Entonces empieza uno a cuestionarse, empieza uno a decir por qué esas diferencias tan horribles, y mi carácter siempre ha sido fuerte, yo no soy persona que me agache tan fácilmente para que otro se monte en uno” (Guatemala, 2009).

Cuando las estudiantes observaron y analizaron los dos internados, es decir, el Socorro de mujeres y el Santiago de varones, se dieron cuenta de las grandes diferencias que existían entre un internado y el otro. Por ejemplo, los varones tenían acceso a mejor alimentación, no los obligaban ir a misa, estaban organizados en cooperativas¹⁸⁷, las clases estaban combinadas con actividades recreativas y además el internado contaba con un educador que comprendía y atendía las necesidades de los jóvenes, jugaba y bromeaba con los alumnos. El Hno. Oscar decía: “yo quería que ellos estuvieran felices, ya suficiente con haber salido de su hogar, venirse de una aldea y pasar aquí casi todo el año” (Guatemala, 2009).

El otro factor que desencadenó la desobediencia fue: 2) El hambre. Lo que se puede entender aquí es que cuanto más grande sea la desigualdad de poder entre los dominantes y dominados y cuanto más arbitrariamente se ejerza el poder en los alimentos, las y los oprimidos buscarán estrategias de resistencia. Si el hambre fue el punto desencadenante de la rebelión no hay que olvidar el sistema de dominación que se imponía cotidianamente en el internado a través de prohibiciones, castigos, negación e inferioridad de su identidad,

¹⁸⁷ En el Instituto Indígena Santiago a finales de la década de los 60', el programa de educación del internado fue vinculado a un proyecto de Cooperativa, es decir, se creó un instituto por cooperativa. Existió un comité de administración, de vigilancia y de educación. También, se creó el área de producción naciendo en esa época los talleres de carpintería, herrería, panadería, crianza de animales por ser una alternativa de educación. Y pensando en el pueblo maya se modificaron los cursos. En la década de los 80' habían aprobado el curso Indígena Maya y Matemática maya. Por este proyecto novedoso en educación, el “Santiago” recibió el premio como la Mejor Obra de Educación en América Latina.

humillaciones públicas, y demás ofensas a la dignidad humana fueron el caldo de cultivo que permitió la rebelión.

Formas creativas para aliviar el hambre

Es cierto que el poder está en todas partes, pero siempre existen fisuras que permite a los sujetos para salir a gritar, hablar y contradecir. Para enfrentar el hambre, las estudiantes buscaron alternativas, como hacerse de amiga de una monja o de la cocinera para que tuvieran acceso a alimentos, no importaba que fueran las sobras, lo importante era comer y llenarse. Liya' Alux, como ella dice, se aferró a una monja: “Gracias a Dios que tuve suficiente fuerza para salir con todo eso. Y me aferré a una monjita, que era viejita la madre Ana Josefa y me aferré a ella a pedirle comida” (Guatemala, 2009).

En la década de los 60³ las internas tenían prohibido comprar y recibir alimentos de parte de sus familiares. Pero ante el hambre buscaron diversas maneras para esconder los alimentos y comer a escondidas. El escondite que funcionó durante años fue el doblez del corte o falda. Tzorya' y Raxananawak describen esta experiencia:

"Entonces teníamos prohibido de recibir lo que mandaban, que una galleta, entonces en el ruedo del corte, como era de Cobán ahí abríamos un agujero y ahí recibimos una frutita o una galleta, porque después de las visitas nos revisaban, qué habíamos recibido (San Antonio Aguascalientes, 2009).

“Yo recuerdo que nos decían, desátense el corte, muy bien a desatar nuestros cortes y si no caía nada, nosotros feliz porque ahí estaba” (Guatemala, 2009).

Ante el hambre algunas estudiantes se dedicaron al hurto, sustrajeron alimentos de la despensa o de sus mismas compañeras, se tiene conocimiento que en los tres internados (Socorrito-ciudad capital, Antigua, y San Andrés Sajcabajá) había robo de comida, “porque las niñas tenían hambre”. El hambre provocaba desesperación y angustia y algunas decidían transgredir ciertas reglas por ejemplo, en Antigua, las estudiantes tenían prohibido ingresar a la Posada Belén pero “nos metimos a la Posada Belén, fuimos a robar nísperos”. En 1976, año del terremoto, el Socorro de Antigua recibió una pequeña donación de alimentos, pero las monjas prefirieron almacenarlas, no en la despensa de las estudiantes, sino debajo de la cocina,

cerca de la comunidad de monjas. Las estudiantes se dieron cuenta y decidieron una noche agarrar los alimentos enlatados: Sobre esta experiencia Liya' Alux relata su experiencia:

“Recuerdo que debajo de las gradas se habían perchado tantas cajas. Nosotras, en una oportunidad, con un grupo de compañeras nos dimos cuenta ahí habían latas de carne y nos preguntábamos quién consumía esa carne. A nosotras nunca nos dieron un pedazo de esa carne, lo consumían las religiosas que nos cuidaban. Y el propósito de esas donaciones no llega a su fin, que eran las estudiantes y damnificados del terremoto. Pero sí hubo algunas alumnas, ahora ex alumnas, que aprovecharon esos alimentos. Pero bajo agua. Porque íbamos por las noches a sacar esas latas y los escondíamos bajo las camas y en las noches saboreábamos esas carnes, esas cajas de leches chocolateadas, galletas de chocolates, cosas que no nos lo daban ¿verdad? Lo consumían ellas. Me acuerdo que llegó donación de granos de maíz y frijoles otros granos, eso sí, fue específicamente para nosotras. Pero lo que era enlatado y envasado no llegaba a nuestras manos” (Guatemala, 2009).

Ante el hambre, las internas aprendieron a registrar, a robar y disimular. Otra manera para satisfacer el hambre fue tener acceso a alimentos perdurables, por ejemplo, el chile, el pinol, panes o xecas¹⁸⁸ de Nahualá y el totoposte¹⁸⁹. Estos productos alimenticios eran una reliquia y algunas estudiantes las guardaban dentro de las valijas, pero cuando las monjas lo descubrían “nos daban unas maltratadas, recibíamos unas maltratadas”. Los siguientes relatos muestran las distintas formas en que las internas sobrevivieron en el internado:

“Yo si sufrí hambre, por eso existió el bendito pinol. Recuerdo que las compañeras llevaban pinol de trigo. Bueno, a mí sí me mandaban pinol de mi casa, mi mamá molía el trigo tostado qué rico, y lo revolvía de una vez con azúcar y me mandaba bolsotas. Cuando tenía hambre comía yo pinol con azúcar, en seco lo comía” (Zunil, 2009).

“Aquí [San Juan Ixcoy] se hacen tostadas que en lengua le decimos, *coxrox*, en español se le dice el totoposte. Se hace una forma de tostada en un trapo, encima de la piedra de moler, le pasan con la mano así, un trapo abajo y un trapo arriba, así una tortilla bien grande como el tamaño del comal y entonces, se tuesta, se tuesta, y esa tortilla tarda como dos o tres meses, sí lo llevaban algunas. Yo me aguanté en pedir, yo no me animaba a pedir, sobre que me estaban dando y pedir, no me animaba. A veces me

¹⁸⁸ Pan elaborado con levadura criolla.

¹⁸⁹ Tortilla delgada y deshidratada bajo los rayos del sol o encima del comal.

satisfacía, porque había algunas compañeras que no querían la comida porque les llevaban la comida de su casa, algunas de Comalapa, llevaban su comida, entonces ya no querían la comida, ellas lo regalaban, entonces nosotras allí aprovechábamos la comida del almuerzo” (San Juan Ixcoy, 2009).

Ante la necesidad de satisfacer el hambre, las internas recurrieron a alimentos que han sido utilizados por familias indígenas en tiempo de crisis o cuando vendían su fuerza de trabajo en las fincas y se utilizó mucho, en tiempo de guerra. En el internado estos alimentos fueron cruciales para sobrevivir y fueron dotados de significados porque para muchas fueron alimentos sagrados en el internado. Como se podrá observar, estos alimentos contenían más carbohidratos que proteínas, pero por lo menos aliviaba el hambre. Las estudiantes consumieron alimentos bajos en proteína. La leche, los huevos y las carnes estuvieron ausentes en la dieta y si las internas accedían a dinero preferían gastar en tortillas, chile, y a veces pan, porque estos alimentos eran más baratos y llenaban el estómago, pero no nutrían.

Como se ha anotado anteriormente, las internas, entre semana no tenían permiso para salir, así que, otra manera de acceder a alimentos fue desde una ventana: Chib’kajulja expresa lo siguiente:

“A veces, nos animábamos a tirar nuestras bolsitas en la ventana, como que éramos prófugos (risas) tirábamos un quetzal en la bolsita, como hacíamos en la Antigua también. Ya lo hacíamos nosotros en la Capital, para que nos dieran panito o tortilla, que nos fueran a comprar. Hacíamos esas cosas porque teníamos hambre” (Guatemala, 2009).

En el internado de Antigua, dos dormitorios estaban ubicados al lado de la calle y desde las ventanas del segundo nivel, se podía solicitar a una persona conocida la compra de alimentos. Si el dormitorio estaba abierto, la interesada buscaba hilo, una bolsita de plástico, dinero para comprar y una persona conocida, generalmente era algún niño de la Escuela Belén¹⁹⁰. Hacía el

¹⁹⁰ En el internado de la Antigua, cohabitan en el edificio, las internas y el colegio Belén. Este colegio fue fundado por las monjas para que las internas de quinto y sexto magisterio realizaran sus prácticas docentes y para que algunas maestras recién graduadas y seleccionadas cumplieran en este centro escolar su trabajo voluntario. En 1973 inició su funcionamiento dando prioridad a niñas y niños de escasos recursos económicos pertenecientes a las aldeas cercanas al Instituto.

En la década de los 70^o únicamente existía la primaria y en la hora del recreo, ellos y ellas gozaban en un enorme patio que estaba en frente del edificio del internado. Actualmente ha habido cambios. La población escolar del colegio creció y el internado indígena disminuyó porque actualmente sólo existe magisterio. El colegio Belén incorporó párvulos y básicos, y esta población escolar es la que juega en un patio de 50 x 100 metros, ya no salen a jugar afuera porque en ese campo de juego, instalaron un jardín en donde se observa el busto del Hno. Pedro. Me pregunto ¿qué era más importante? ¿Un área para la niñez o un jardín dedicado al un busto de un santo?

pedido y luego el niño colocaba los alimentos en la bolsa y posteriormente la estudiante se dedicaba a jalar la bolsa. Cuando la monja controladora estaba ausente, la estudiante o estudiantes comían con gozo los alimentos que habían sido adquiridos con mucho sacrificio, pero cuando las encontraban in fraganti, venían los regaños y detrás los castigos. Las alumnas que permanecieron en un dormitorio que daba a la calle buscaron la manera en agenciarse de alimentos porque “tenían dolor de estómago por el hambre”. En una ocasión Ixq’uq’ y su amiga fueron sorprendidas por la Hna. Xal Antun y esto fue lo que sucedió:

“Él [niño] amarró un panito, y empezamos a jalar, así como jalar agua en un pozo, apenas habían subido dos panes, cuando yo sentí, pom, pom, en mi espalda [golpes], ay dije, y soltamos el pan, y se quedo todo ahí, y la hermana Xal Antun nos dijo:

- ¿qué están haciendo aquí muchachitas, no saben que tienen que estar en el estudio? En ese momento todas estaban estudiando en el comedor, como te recordás, nos daban una hora de estudio. Y no recuerdo quién le contestó, porque yo no era tan contestona, era tremenda pues, pero no se me ocurría rápido qué responder, y no recuerdo qué contesto aquella, cuando sentí me pego” (Chimaltenango, 2009).

La monja no sólo las golpeó sino que dejó como castigo el plantón debajo de la canasta de basquetbol, y el otro castigo fue quitarles la cena. En este proceso de violencia no sólo se utilizaron los golpes, sino un castigo que sintieran vergüenza y luego les quitó lo más sagrado, los alimentos. La monja decía: ¡nada de eso!, ¡cuidado!, ¡ustedes no van a comer! Pero la solidaridad entre compañeras y amigas hacía que los castigos no fueran tan duros porque siempre aparecía alguien que les proporcionaba comida.

La monja que agredió a las estudiantes, era ex alumna del Socorro, y en ese momento ya había tomado el hábito, es decir ya era Bethlemita. ¿Por qué la monja asumió el rol de capataz en lugar de asumir su rol caritativo? En la década de los 70’, en la comunidad, habían monjas ladinas, mestizas e indígenas, estas últimas, por estar subordinadas nunca regalaron alimentos. En relación al papel que jugó la monja indígena agrediendo a dos internas, fue mostrar su poder para dominar a las dos adolescentes y para recibir el reconocimiento del grupo de monjas que tenía la capacidad de gobernar a las alumnas. En el internado existieron prácticas y mensajes para denigrar, ofender y atacar los cuerpos de niñas y adolescentes indígenas para lograr la dominación.

Pero las estudiantes no sólo se dedicaron al hurto sino se organizaron para contribuir a aliviar el hambre. A finales de la década de los 70’, cuando las internas del nivel básico y

magisterio pasaron a vivir en el edificio de lo que era antes el Colegio Belén, las internas respondieron a las injusticias sobre la alimentación. Las internas adolescentes y algunas jóvenes (ex alumnas de la promoción XIV), iniciaron un debate sobre la experiencia del hambre, y otras carencias que tenían, por ejemplo, el grupo demandaba un equipo de sonido para despertarse con música todas las mañanas. Ante los problemas que experimentaban tomaron la decisión de apoyar a las monjas y crearon un plan de actividades con el objetivo de mejorar la alimentación de las estudiantes a través de actividades como kermes y elección de la reina del Instituto. Ellas decidieron dialogar con la directora, en ese tiempo era la Hna. Miriam. No fue fácil la negociación porque ella dudaba de la capacidad de las estudiantes, pero finalmente accedió al plan porque beneficiaba no sólo a las estudiantes sino a las monjas también. Las estudiantes tomaron conciencia a nivel individual pero también asumieron una conciencia colectiva. Liya' Alux señala los valores que la motivaron para luchar por sus derechos: Liya' Alux identifica los elementos que motivaron a tener conciencia individual:

“Yo siempre trato de hacer preguntas, yo siempre trato de salir adelante, si yo tengo hambre, no me quedo con el hambre, no aguanto hambre sino que voy y grito ¡tengo hambre!, y miro la diferencia de por qué los otros comen bien y nosotros comemos mal, esos fueron los primeros choques. Entonces, ahí empieza la agresión, ahí empieza lo brusco, y entonces empieza uno como a querer alegar sus derechos” (Guatemala, 2009).

Se tiene conocimiento que las monjas han realizado algunas actividades para recaudar fondos, generalmente venían de ellas estas iniciativas y no de las estudiantes. A partir de 1973 les otorgaron el permiso para realizar estas actividades, las internas adolescentes aceptaron el desafío “fue donde nosotras aceptamos ese reto y empezamos a realizar varias actividades”.

Este grupo de estudiantes aprendió a organizarse, a planificar, a asumir con responsabilidad sus funciones, a evaluar sus propias actividades, a agenciarse de recursos económicos para colaborar con el internado y a respetarse entre ellas mismas. El grupo de estudiantes era dirigido por un pequeño grupo, como lo señala Liya' Alux:

“Pero dentro de este grupo tal vez había unas siete niñas vivas, que querían vivir mejor y al querer vivir mejor tenían ideas en su cabecitas para salir de esa lentitud en la que estábamos viviendo. Pero era muy lento nuestro progreso, entonces esas siete niñas eran las que organizaban y planificaban y decían a las compañeras, ¿por qué no movemos masas? Tuvimos la oportunidad de reunirnos en el aula y dijimos, no

podemos solo exigir, exigir, sino también tenemos que dar, hagamos algo, ¿qué podríamos hacer?, ¿una rifa?, conseguir dinero y tal vez con eso nos dan una alimentación mejor. Y gracias a Dios nos abrieron ese espacio, y pudimos hacer nuestra primera kermes” (Guatemala, 2009).

La iniciativa, la toma de conciencia y la organización fueron elementos motores para ir a la acción. Dentro de este colectivo de estudiantes había un grupo que orientaba y a este grupo la directora las identificó como “las siete diablas”.¹⁹¹ Desde el marco cristiano, a las personas que se rebelan contra las normas cristianas se les estigmatiza como malos cristianos, demonios, diablas, hijas de Satanás; en el internado a las rebeldes las identificaban como diablas. Estigmatizar las actividades o las personas que parecen cuestionar es una táctica de quienes tienen el poder, y el objetivo es marginalizar la resistencia. Esta estigmatización llevaba el fin de alejarlas y desviar la atención a sus exigencias, de hacer creer que ellas eran las malas, las pecadoras, las enfermas, las anormales, pero a pesar de este señalamiento, no se sintieron inferiorizadas ni marginalizadas, al contrario siguieron cuestionando y actuando. Ellas proponían, luego discutían y posteriormente se lanzaban a realizar las actividades. No hay que olvidar, que la unidad y la lealtad colectiva fueron valores cruciales para amarrar relaciones entre las estudiantes indígenas. Cuando se trabaja en equipo o a nivel colectivo se establecen criterios para marcar la unidad y la lealtad. Chik Malin habla sobre estos criterios:

“Aprendimos a respetarnos, a respetarnos como humanos, había mucha unidad, recuerdo. Yo hablo de nuestra promoción éramos muy unidas, a pesar de que teníamos nuestras travesuras, como que éramos una generación un tanto diferente a las demás, porque cuando no nos parecía algo, nos organizábamos, nos uníamos y protestábamos. Si alguien tenía una idea por ahí, ‘no nos vamos a dejar, hagamos esto’, muy bien y salíamos. Yo recuerdo que sí nos castigaban, y decíamos, ‘si nos castigan que nos castiguen o todas’. Fuimos un grupo de traviesas, pero también así dimos, porque había también gente inteligente en nuestro grupo, y la gente inteligente nos jalaba a todas, pero además, no sólo éramos inteligentes sino también éramos unidas. Cada quien con su pensamiento distinto, pero siempre salía algo bueno, siempre ganábamos” (Zunil, 2009)

¹⁹¹ Este tipo de calificación fue otorgado a las internas que cuestionaban las normas. Para las monjas eran las estudiantes indeseables ya que resisten a la disciplina, a la racionalidad de internado y al sistema de educación.

Retomando las actividades organizadas, como resultado de la primera actividad las estudiantes obtuvieron fondos. Entregaron el dinero a la directora solicitando el equipo de sonido para que no las despertaran con el ruido escandaloso del timbre sino con música. Durante algunos meses, las internas se despertaron con música y luego ya no se volvió a escuchar. En la segunda actividad que realizó este grupo de estudiantes también tuvieron ingresos y las estudiantes optaron por comprar una estufa industrial con la idea de que se mejorara la alimentación. Pero la alimentación no mejoró. Las estudiantes se frustraron y de ahí inició una reflexión más profunda, por ejemplo, se preguntaban por qué las monjas no rinden información sobre el presupuesto, a dónde va el dinero y la donación recibida. Ellas solicitaron que rindieran cuentas cabales en la administración. Liya' Alux y Chik Malin relatan esta experiencia:

¿Qué pedíamos?, cuentas cabales, que administraran la plata para lo que era, y que no lo canalizaran para beneficio propio. ¿Por qué hicieron un segundo nivel?, ¿con que dinero?, con toda la ayuda que habían mandado para los indios pobres de Guatemala, y quedó para las Bethlemitas (Guatemala, 2009).

“nuestro grupo, nuestra promoción no estaba de acuerdo, como que empezamos ya a alegar, a pedir nuestros derechos, a exigir nuestros derechos y eso no les pareció. Llegaron al extremo de decir, que no va a haber graduación para este grupo, porque exigíamos nuestros derechos, no nos parecía el trato, a ellas no les pareció tampoco que se les exigiera” (Guatemala, 2009).

A través de sus reflexiones y su tipo de organización dentro del internado, demostraron que tenían la capacidad de recolectar y administrar fondos. Aprendieron a elevar su autoestima, que valían y que podían contribuir para aliviar particularmente el hambre que padecían en el internado. Este grupo de estudiantes no sólo realizó actividades durante su vida estudiantil sino siendo maestras en 1979, lograron hacer actividades con la escuela de aplicación y entraron a investigar cómo las monjas manejaban los recursos. Entre los factores que coadyuvaron a la construcción de su rebeldía fueron: 1) Pertenecer a un grupo de estudiantes indígenas que no bajaban la cabeza¹⁹², siempre era cuestionado por las monjas. 2) La edad de las estudiantes (14 y 18 años), el hambre, la comparación con otro establecimiento, fueron los factores que

¹⁹² La expresión de rebeldía no sólo lo manifestaba este grupo, se sabe de otras generaciones que cuestionaron la opresión, la situación de hambre y el abuso sexual.

contribuyeron a motivar la rebeldía. En 1973, el grupo lo aglutinaba siete internas “viejas” y el resto (19) eran nuevas que se caracterizaban por sus propuestas novedosas porque ingresaron al internado siendo adolescentes, con un cúmulo de experiencias vividas con sus familias y comunidades, 3) Tuvieron la oportunidad de contar con un docente que las hacía pensar y actuar, de cambiar el mundo, de dar vuelta a las cosas. 4) El contexto político influyó porque no sólo se vivía la efervescencia de la organización sino también el deseo de cambiar la realidad, de erradicar las desigualdades. Este “clima cultural” de crítica social ingresaba en el internado o cuando las alumnas iban de vacaciones, tenían contacto con este tipo de literatura o con personas clave de la comunidad que reproducían este tipo de pensamiento. La rebeldía no sólo se expresaba en el internado sino en todo el país: Ixq’uq’ habla sobre los factores que promovían la rebeldía:

“...Sí, éramos rebeldes porque estábamos pasando una etapa de nuestra vida también. La mayoría que nos rebelamos, era porque estábamos pasando esa crisis de ser niña a mujer, pero ellas en su preparación de religiosas no comprendieron nuestras actitudes, nuestras exigencias, porque nosotras exigíamos no por un bien personal, sino por el bien común de todas. Y tenernos así como tapadas, como presionadas, nos convertimos en una bomba pues porque no nos dejaban desarrollarnos en ese sentido. Por eso fue que nos rebelamos. Y todo lo que a uno le hacen se queda en la mente, entonces yo pienso que eso fue lo que afectó (Chimaltenango, 2009).

A pesar de los problemas en el internado, ante todo el hambre, este grupo se caracterizó por su nivel de energía, su entusiasmo y su actitud propositiva. Fueron adolescentes innovadoras, no se dejaron apagar por los castigos de las monjas. Como se dijo anteriormente, el contexto político del país contribuyó en la emancipación de las mujeres indígenas. Varias estudiantes de esta promoción alimentaron sus conocimientos a través de organizaciones indígenas que demandaban derechos culturales y de organizaciones políticas guerrilleras que propugnaban por la lucha armada. También se alimentaron de la Teología de la Liberación que se pregonaba en algunas parroquias y el otro elemento fue tener acceso a cursos en vacaciones, y literatura sobre la cuestión indígena.

¿Cómo se defendían las estudiantes frente a la imposición?

Me parece que la pregunta más pertinente sería ¿Cómo se defendían las estudiantes frente al colonialismo? Comparto con Martin Carnoy (1977) para identificar a las escuelas como centros colonialistas. Él afirma que:

“las escuelas son colonialistas porque tratan de imponer relaciones económicas y políticas a la sociedad. Las escuelas exigen la reacción más pasiva de los grupos más oprimidos de la sociedad por el sistema económico y político y permiten la participación y el aprendizaje más activos a quienes son menos susceptibles de desear un cambio. Esto es lógico para preservar el *status quo*, pero también es un medio de colonizar a los niños para que acepten papeles insatisfactorios. En su caracterización colonialista, la escuela contribuye a crear relaciones de colonizador y colonizado entre individuos y grupos de la sociedad. Formaliza estas relaciones y les da una lógica que hace razonable lo que no lo es” (Carnoy 1977: 32).

El proceso de colonización inició desde la invasión española y se instauró durante la Colonia y las instituciones controladoras, en este caso, la Iglesia y la escuela se encargaron de reproducir, porque se creía que los indígenas no debían considerarse sus iguales hasta que fueran instruidos, hasta que fueran civilizados y de esta manera podían ser merecedores de la igualdad. Pero esta igualdad nunca se logró a pesar de que los indígenas han sido instruidos bajo el sistema de los blancos y ladinos del país. A partir de la década de los 50', las mujeres indígenas incursionaron a la educación, han estado en escuelas oficiales pero también en escuelas privadas, tal es el caso del Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro. Por el trato que han recibido generaciones de mujeres indígenas y por el tipo de educación que han impartido en el internado se puede afirmar que ha sido colonialista porque se enseña y se exalta los valores europeos, la supremacía blanca. A través del sistema de educación se sostienen las opresiones de clase, género y raza. La identidad de las mujeres se sustentó en el modelo de ser mujer educada pero al estilo ladina, que significa abrazar los contenidos temáticos etnocéntricos para despreciar e inferiorizar los de la cultura maya y sólo de esta manera podrá ser capaz de sostener y mantener el sistema oficial de educación y por ende, el *status quo*.

Debido al miedo que tenían la mayoría de estudiantes, planteaban preguntas como: “¿Y si llegan a enterarse las monjas?” “¿y si nos castigan?” “¿y si nos regañan?”, lo que no imaginaban era la expulsión ya que este procedimiento no había sido utilizado por las monjas en las

anteriores décadas. En el internado, como se ha venido demostrando, había y hay una estructura de dominación, hay relaciones de poder entre mujeres, opera un tipo de colonización y todavía, se confirma la existencia de una raza sometida. Pero a pesar de esta vivencia de dominación, afloraban las reacciones y estrategias de resistencia de las estudiantes internas a través de rumores, chismes, correo clandestino, robo, engaños, fugas, teatro, poemas, oratorias y las asambleas, fueron vehículos que sirvieron para enfrentar al poder, es decir fueron formas de insubordinación en donde las estudiantes indígenas aprendieron a probar el poder.

a. Respuesta ante la rutina y la repetición de las reglas

Como se ha venido diciendo, en el internado las estudiantes aprendieron a leer, escribir, pero además aprendieron algunas técnicas y habilidades vinculadas con el trabajo de mujer, de indígena, de cristianas para lograr la meta, es decir, para ser maestras de educación urbana. Como bien afirma Louis Althusser, en la escuela se aprenden las “reglas” del buen uso, es decir, la manera en que cada agente debe observar en la división del trabajo. Según “el puesto que está ‘destinado’ a ocupar, reglas de moral y de conciencia cívica y profesional, lo que significa en realidad reglas de respeto a la división social-técnica del trabajo, y, en definitiva, reglas del orden establecido por la dominación de clase. Se aprende también a “hablar bien el idioma”, a “redactar bien” (Althusser 1969). En otras palabras, las estudiantes indígenas aprendieron una pedagogía tradicional para ser maestras de escuelas primarias urbanas, pero en la realidad fueron maestras de educación para el área rural, para reproducir la sumisión a las reglas del orden establecido.

Ellas aprendieron a ocupar un lugar determinado dentro de la jerarquía racial y de clase, con esta afirmación no pretendo menospreciar la profesión, sino visibilizar los puestos permitidos para las mujeres indígenas en la sociedad guatemalteca, en donde se les ha asignado un lugar dentro de una pirámide ocupacional que no pone en peligro el sistema porque han sido preparadas para reproducirlo.

Las estudiantes adolescentes no asumieron una actitud sumisa, fueron mujeres que se atrevieron a infringir las reglas del internado y el exceso rutinario de actividades religiosas molestó a la estudiantes y cuando llegaba la hora de ir a misa o rezar el rosario, las más

atrevidas buscaron los escondites más inusuales del internado, por ejemplo, esconderse detrás de toneles, la lavandería o dentro de la caja de basura. Chik Malin confirma la reiteración de norma:

“Y nos decían, ‘vas a ir a rezar el rosario’, cuando a mí no me gustaba, yo me escondía, entonces sentía yo que me iba ir a dormir en la capilla, a veces uno termina cansada, entonces sentía eso muy pesado y de una u otra manera influyo todo eso pues. Nos hubieran dado un tanto de libertad” (Zunil, 2009).

La rutina y la repetición no agradaban a estudiantes inquietas y argumentaban que no se estaban formando para monjas y optaban por esconderse ya que había una monja indígena, a finales de la década de los 70', que obligaba a las estudiantes ir a misa todos los días, o rezar el rosario, esta norma llegó a fastidiar. Estoy de acuerdo con el Hno. Oscar cuando afirma que “la religión debe ser vista como un espacio que libera, no algo que harta”, pero lastimosamente, la mayoría de religiones cautivan los cuerpos de las mujeres, reproducen los privilegios raciales y sostienen el sistema semi feudal o capitalista de la sociedad.

En contraposición a esta línea de pensamiento, la espiritualidad maya no sólo invita a reflexionar a nivel interno, sino a estar en contacto y en equilibrio con las demás personas y la naturaleza, constantemente motiva al agradecimiento por la vida y genera la capacidad de dar y recibir, de pedir también. No genera sentimientos de culpa y de doble moral, sino invita a asumir un papel activo para el cuidado de sí misma, de las y los demás y del planeta. Mientras que en el internado, las monjas a través del catolicismo perseguían adoctrinar a las internas, y el proceso de educación era a través de la intimidación para que asumieran habilidades y para que obedecieran eficaz y permanentemente. Althusser (1969) señala que tanto la escuela como otras instituciones del Estado, la Iglesia, y otros aparatos como el Ejército, enseñan las “habilidades” para asegurar el sometimiento a la ideología dominante. Es decir, las internas no sólo aprendieron cursos occidentales, habilidades y técnicas civilizatorias-colonizadoras sino también aprendieron a ser las trabajadoras correctas para sostener el sistema económico y político del país.

b. Incoherencia entre el discurso y la práctica

En el internado generalmente y “normalmente” las pecadoras eran las internas, jamás las monjas. Es cierto, las monjas hablaban del perdón, se leían textos de la Biblia sobre el perdón, pero en la práctica, las actitudes contestatarias de las internas casi siempre fueron reprimidas. Ante los “pecados” cometidos, parecía que algunas monjas deseaban que la víctima se postrara humildemente frente a ellas para que los castigos fueran perdonados. Pero la indignación fue más fuerte cuando la madre de una interna del sexto año de magisterio (1978) se postró delante de la directora del internado, pidiendo perdón por el “error” que habían cometido todo el grupo de internas, a pesar de esta actitud “postrarse humildemente” la monja no perdonó. James C. Scott, afirma que “en casi en cualquier proceso de dominación, más importante que el castigo mismo, es el remordimiento, las disculpas, las peticiones de perdón, y en general, las reparaciones simbólicas” (C. Scott 2000:84) pero también, los espectáculos de la humillación. Todas estas incoherencias, injusticias y humillaciones iban sumándose en la mente de las estudiantes y a pesar de la insistencia de la religión en la formación de actitudes de las estudiantes, las adolescentes despertaron y actuaron.

Pero el maltrato en el internado también se extendió a las ex alumnas. Existen varios testimonios de indiferencia, de marginación, de rechazo de parte de las monjas hacia las ex alumnas. Muchas ex alumnas hablan de la poca amabilidad con que las reciben, algunas saludaban o saludan con el seño fruncido, pareciera ser que la presencia de mujeres indígenas les molesta porque todavía existe la relación interpersonal de patrona a sirvienta o “las monjas creen que llegamos a pedir un favor”¹⁹³. En el internado que está ubicado en la Antigua, las monjas no muestran amabilidad y menos las recepcionistas¹⁹⁴. Muchas ex alumnas han percibido que en ese espacio de encierro, que les dio cobijo durante muchos años, ahora ya no tienen derecho de entrar, se convirtieron en desconocidas y extrañas.

Un buen grupo de ex alumnas se han quejado de la mala atención que les han dado. Las dejan en la puerta o en la recepción del internado de Antigua. Jamás invitan a tomar una taza de café y menos a comer.

¹⁹³ No puedo dejar de agradecer el acompañamiento que recibí de la Hna. Xal Antun para visitar el Socorro . Sin ella hubiera sido imposible acceder al internado.

¹⁹⁴ Un incidente manifiesta la poca importancia que se le otorga al internado. En el 2009, la recepcionista contesta el teléfono de la siguiente manera “Escuela Belén buenos días” pensé en ese momento que ya no existía el Socorro y decidí ser más concreta para preguntar si ese número telefónico correspondía al Socorro y efectivamente estaba llamando el número del Socorro de Antigua Guatemala.

Un pequeño grupo de ex alumnas decidió cierto día visitar el internado y contribuir en el aprendizaje de la ejecución de algún instrumento musical pero las monjas no accedieron a esta petición. La buena atención dependerá si en el internado hay una monja conocida, de lo contrario, la visita se convertirá en frustración por no lograr los objetivos deseados y en pérdida de tiempo.

Actualmente las ex alumnas solicitan que se les atienda con respeto en el internado, y piden a las monjas que las reciban con amabilidad y respeto, también, “deben sonreír humanamente y no con hipocresía” (Nahualá, 2009), porque muchas monjas, a pesar de ser cristianas, todavía continúan siendo racistas. Ser cristiana no significa estar curada del racismo, este proceso de sanación implica en primer lugar reconocerse racista y luego desembarazarse de los pensamientos y actitudes raciales. En la sociedad guatemalteca, este problema social está enraizado y se puede constatar a través de la práctica del racismo cotidiano, institucional y de Estado. Lo practica el ladino más pobre, la clase alta y media ladina, sacerdotes, monjas y pastores evangélicos ladinos.

c. Presionadas por castigos y prohibiciones

Hablar de castigos y prohibiciones fue hacer catarsis para hablar del pasado. Varias internas asumieron una actitud de tolerancia frente a la imposición de las normas, pero al tomar conciencia de la opresión, hablaron, gritaron y se organizaron.

Algunas internas fueron como esa olla de atol que hierve y que luego, rebasa sin detenerse, chorrea sin límite, y que quema. Las experiencias negativas se fueron acumulando, para algunas era el pan de cada día, y para otras, ameritaba reuniones para enfrentar los castigos.

Existieron generaciones de internas muy quietas, calmadas, “muy llevaderas” y existieron otras que “parecían unas diablas que costaba domarlas”.

Las monjas creyeron que a través de la enseñanza de las lecturas de la Biblia, las actividades religiosas y los castigos podían amansar a las internas pero además, asumieron una práctica racial de dominación y “creyeron que tal vez, por ser indígenas íbamos a aceptar la humillación y no explorar el mundo tal como es, porque por ejemplo, no teníamos ni siquiera el permiso de tener una radio” (Guatemala, 2009).

La mayoría de monjas tenían un pensamiento etnocéntrico, conservador y conformista, pero también hubo monjas mestizas con un pensamiento más solidario y libertador que motivaron a las estudiantes a que no fueran sumisas.

Las diabras, las rebeldes, fuimos mujeres transgresoras porque fuimos capaces de leer las injusticias. Las ex alumnas de la promoción XIV afirman que no fueron mujeres quietas. Este grupo no aceptó las reglas que imponían en el internado. Este valor y esta fuerza de las estudiantes “nuevas” o sea, las de recién ingreso, motivó a las estudiantes “viejas” a sublevarse y no quedarse calladas, actitud que se había convertido en costumbre. Chib’kajulja identifica un factor importante que provocó el despertar de las demás:

“Yo digo que fue la fuerza de las alumnas que llegaron, o sea que ustedes ya venían formadas a una escuela pública me imagino. Entonces, eso como que nos ayudó a formarnos y pensamos ¿Qué hacemos? y en ¿En dónde estábamos?, de allí que no era tan fácil de aceptar las cosas” (Guatemala, 2009).

Desde el ingreso de las estudiantes nuevas, en enero de 1973, denunciaron la deficiencia académica de dos docentes que eran originarias de San Juan Comalapa. Su inconformidad no estaba por ser maestras indígenas, sino en la debilidad de su formación académica y en la metodología para dar clases. Eran maestras indígenas egresadas recientemente del Socorro, no tenían la formación ni la experiencia de dar clases a estudiantes del nivel secundario, por eso: “les costaba dar clases”, “no había motivación”. Sin estar organizadas solicitaron reunión con la Hna. Miriam, directora del establecimiento, y le plantearon el problema. Esta solicitud tuvo eco y la directora se vio obligada a buscar mejores docentes en ese año. Es importante señalar que en la década de los 70’, las internas tuvieron maestras indígenas que habían sido formadas para dar clases a nivel de básicos, entre ellas: Ventura Machán, Aurora Reyes, Andrea Sacbajá. La experiencia de ellas contrastaba con las maestras indígenas que recientemente se habían graduado y las internas tuvieron la capacidad de evaluar entre las clases que daban las maestras preparadas y las recién graduadas.

d. Abuso sexual en el internado

Reproducir las ideologías conservadoras y la doble moral también genera contradicciones y malestares, se predica el buen comportamiento pero se practica el mal comportamiento, la otra

idea es “yo lo puedo hacer pero ustedes no lo hagan”. No existe coherencia entre lo que se dice y se hace porque precisamente la doble moral genera estas contradicciones. Y esta ideología conservadora aprendida en el internado a través de las monjas, las estudiantes lo revirtieron contra una de ellas.

Algunas monjas tuvieron “sus preferidas” y entre ellas estaban las “queridas de la monja”, en donde observaron relaciones amorosas y enfermizas porque “cuando la monja se enojaba con la estudiante, ella se ponía a llorar” y generalmente “las veíamos juntas y a veces, le llevaba la medicina ella misma”. La monja durante años, impartió el curso de religión y valores, la clase lo impartía con autoridad y sin visión crítica, “había que ponerle atención porque era la directora”. Esta actitud de doble moral, de acoso y abuso sexual, “no nos gustó mucho de la hermana” provocó indignación al grupito de internas y decidieron manifestar su malestar porque a su corta edad habían aprendido que estas relaciones eran prohibidas. Y la forma en que manifestaron su rebeldía fue a través de pancartas que fueron colocadas en las macetas y en la hora de clase intercambiaban frases cuestionando la moral de la monja. Kaja Paluna comparte su experiencia:

“Nosotras sacamos nuestra propia conclusión, y dijimos, si se quiere casar que se case, y sacamos pancartas y diferentes carteles. Había unas macetas y ahí colocábamos, entonces las pancartas decían: si tu vida es religiosa pues Cristo enseñó la igualdad, sepa atender a todos por igual y no solo con preferencias. Y todas dibujábamos, así como podrida la manzana, entonces decía, manzana podrida hay que sacarla entre las demás, hay otra que se está pudriendo a sacarlo. Tomamos frases de la Biblia. Nosotras sabíamos que la hermana K pasaba por ahí, y le hicimos la vida imposible. Nos oponíamos, y como la hermana K siempre le llevaba a la compañera la medicina, con ella todo. Entonces nosotros siempre decíamos, ‘si usted es religiosa ¿por qué usted no nos entiende?, nosotros somos así’, ella nos decía, ‘ustedes están poseídas del demonio, y ¿usted cómo está?’, o le dibujábamos cualquier cosa, que tiene el diablo, el ángel viene a dar las clases a los diablitos, y un montón de cosas. Pero mire que hicimos guerra, durante el mes de septiembre. Luego nos entró la preocupación y dijimos, ‘hoy si nos van a rebajar, nos van quitar puntos, ya no compañeras, ya no, hagámonos las sordas, las ciegas, las locas, eso nos metimos en la cabeza. Llegaba la hermana, y recuerdo muy bien que cuando ella entraba todas, ‘muy buenas tardes hermana’, ‘gracias hermana’, pero mire que en coro, y eso es lo que quiere y nos sentábamos, y si teníamos dudas

mejor no preguntábamos, hasta después entre nosotras: ¿y cómo entendiste eso?, y entendí así, esto fue así, esto fue así” (Guatemala, 2009).

“Tú no tienes derecho a alegar eso, me hicieron callar la boca, porque con dos compañeras y con la rata, la ratía le decíamos a la compañera, vamos a decirle a la directora lo que está haciendo la hermana. Ella dijo, miren ustedes no tienen por qué juzgar a las religiosas, ustedes ni se han graduado y ustedes ya están haciendo eso, o sea que ahí nos enseñaron a no decir, a estar calladas” (Guatemala, 2010).

Este grupo de internas no se callaron y cuestionaron a la monja, por sus actitudes, la habían visto besarse con un cura y luego a una estudiante. Por las represalias de la monja ellas aprendieron a callar en aquel momento, pero ahora que son ex alumnas reflexionan sobre sus inconformidades y molestias. Pero en todas las generaciones existieron las inconformes, las desobedientes y este grupo se caracterizó por su rebeldía. Se acercaba el día de graduación, y quisieron manifestar su enojo con esta propuesta:

“Entonces les dije a ellas, ‘ustedes recibamos las medallas y de ahí nos bajamos del escenario y los tiramos a la calle’ les dije. Nosotras fuimos muy rebeldes, un grupito, ante esas cosas nosotras fuimos muy rebeldes, bueno pues, porque no nos gustaba la manera como la monja marcaba la diferencia, porque ella sí y las otras no” (Guatemala, 2010).

La monja señalada no se quedó con los brazos cruzados sino optó por la venganza y consistió en no darles la fiesta de graduación. “Y nos llevaron al Conservatorio para nuestra graduación y todo, pero ya no fue una gran fiesta como la primera y la segunda promoción”. Y sobre la disposición de clausurar la graduación, fue una disposición planificada porque la monja sabía dónde podía provocar dolor a las estudiantes pero también a los padres de familia. Nuevamente en el año 1978, la misma monja vuelve a aplicar este castigo porque las estudiantes empezaron a gestionar proyectos con el Estado sin la aprobación de la directora.

La III promoción de maestras se quedaban en el internado “dando un año de servicio” a pesar de la actitud que asumió la directora, ellas tomaron la iniciativa de regalar una marimba para el instituto, es decir, la marimba que lleva por nombre “*shin tzet cotzij*” (vi la flor). Este instrumento fue donado por las rebeldes de esta promoción:

“Como nosotros siempre fuimos así y seguimos siendo así hasta la fecha, un grupito y entonces dijimos no, nosotros nos graduamos y vamos a ser las mejores maestras. Nos

dijeron que no servimos, eso lo dijimos en la canción, pero dijimos que sí podemos y decidimos demostrar que sí podíamos, entonces nos organizamos ya graduadas, con el dolor que llevábamos por dentro, nos organizamos y dijimos ‘nosotras vamos a dejar enfrente del colegio una marimba’” (Guatemala, 2010).

El cuestionamiento de las estudiantes nació “porque veíamos cosas pues que no eran correctas” y dentro de ese comportamiento correcto que les habían inculcado, lo incorrecto estaba presente. Lo incorrecto para las monjas también fueron las relaciones lésbicas, o sea, las relaciones entre mujeres, y en el internado de San Andrés Semetabaj fue punto de expulsión de dos internas recientemente. A pesar de esta dicotomía de lo correcto y lo incorrecto en el espacio de encierro femenino, varias ex alumnas valoraron las cosas positivas del internado, por ejemplo, los contenidos recibidos, el aprendizaje en la ejecución de un instrumento musical, el acceso a un título, la oportunidad de ser madres y con pocos hijos.

Como se podrá observar, las estudiantes internas se enfrentaron a múltiples procesos de resistencia. Sin embargo, el poder autoritario de las monjas no pudo disciplinar todos los movimientos de los cuerpos de las mujeres indígenas.

e. “Porque les picaban los pies por bailar”

Para que sus cuerpos no se quedaran inmovilizados por el régimen disciplinario, las estudiantes buscaron maneras para divertirse. Un grupo de alumnas decidió programar, tardes o noches de baile, los fines de semana. Había que pedir permiso. Cuando las monjas negaban esta actividad, las estudiantes buscaban un buen escondite para bailar con un tocadiscos que era propiedad de Sofía, “la China”. Era músicaailable, eran apenas cinco discos y se repetían cuantas veces requería las estudiantes y las que no bailaban compartían con el grupo para vigilar o para poner los discos:

“Liya’ Alux te vas con nosotras aunque sea a poner el dedo, entonces yo solo las observaba y sí me sentía bien verlas hacer eso, yo sí participaba, no bailando pero sí poniéndoles la música que querían, porque llevaban el montón de discos (Guatemala, 2009).

Siempre con el objetivo de bailar, algunas estudiantes inventaban pretextos. En cierta ocasión, pidieron permiso a la monja encargada del internado y le notificaron que iban a

celebrar los quince años de “Ya’l Saqil”. La monja sospechaba de los quince años así que consultó y al enterarse que era una mentira no permitió hacer el baile. A mediados de la década de los 70’ llegó una monja colombiana y enseñó a bailar cumbias. Y formó a una estudiante a bailar con la música de “El cóndor pasa”. Tema que fue presentado en el aniversario del colegio Encarnación Rosal de Quetzaltenango, colegio administrado por Bethlemitas.

Los sones únicamente se bailaban en algún acto especial que las mismas alumnas programaban. En la década de los 70’ y 80’, las alumnas no fueron utilizadas para los bailes folclóricos, ya que este tipo de baile, únicamente tiene fines de contemplación estética para los ojos de las y los ladinos. Las estudiantes indígenas no fueron exhibidas y no reprodujeron los estereotipos que están asociados al baile: por ser indias tienen que bailar el son para el deleite del público antigüeño¹⁹⁵.

Actualmente las estudiantes internas han entrado a este juego. Bailan cuando se les pide o ellas mismas se ofrecen. Los espectadores prefieren que bailen y que no hablen. Las estudiantes han aprendido que lo importante es bailar y no ponerle contenido histórico y cultural a los bailes indígenas. Cuando las ex alumnas no tienen criterio se prestan a exhibirse frente a grupos dominantes, tal es el caso, de la elección de la Rabin Ajaw¹⁹⁶ en donde los administradores de este evento reproducen los estereotipos raciales poniendo en práctica la presencia de la “india bonita” con sus trajes auténticos, que nos es más que la cosificación de los cuerpos de las mujeres indígenas que pasan a ser objetos de exhibición de belleza. Estas imágenes estereotipadas formaban parte del tipo de diversión que se programaba en el tiempo de la Colonia con el objetivo de perdurar el dominio colonial. La práctica de exhibir seres humanos ha sido histórica en Guatemala, no ha mermado. Regresando al internado es posible afirmar sobre la participación de las estudiantes en los bailes folclóricos, que en donde las bethlemitas consideran el derecho de tener sus propias mujeres indígenas para el espectáculo.

Las estudiantes contrarrestaron el folclorismo a través de la poesía, oratoria y teatro. En Antigua, programaban a nivel departamental, concurso de oratoria para celebrar “la Independencia”. Varias estudiantes se preparaban para participar en concurso de oratoria,

¹⁹⁵ Cuando realicé el trabajo de campo (2010) me di cuenta que este criterio había cambiado. Las alumnas se prestaban para cualquier actividad, dentro y fuera del internado, bailar el son se convirtió en baile folclórico.

¹⁹⁶ Rabin Ajaw significa en el idioma q’eqchi’ princesa o hija del rey, pero el festival de Rabin Ajaw es un concurso de belleza al estilo occidental en donde se cosifica el cuerpo de las mujeres mayas. En la década de los 60’ fue creado por un maestro ladino y folclorista de Cobán. En los años 70’ fue reemplazado por un Comité folclórico en donde había personas que tenían relaciones estrechas con el Ejército de Guatemala. En los años 90’ el comité fue formado por personas civiles, la mayoría ladinas y folcloristas.

aprovechando el discurso público, expresaban su visión crítica frente a los problemas nacionales y revelaban la situación de pueblos indígenas. Este fue un espacio social de aprendizaje. Aquí se podía escuchar, otros saberes e historias no oficiales. Era un discurso contestatario, que movía la conciencia del resto de estudiantes. Las mujeres oradoras elevaron su propia voz y adquirieron habilidad para hablar en público y tener poder de convencimiento. Aquí se obtuvo el aprendizaje de batallar a través de las ideas.

El teatro fue otra manifestación de expresión de las internas por motivación de un docente. A mediados de la década de los 70', en Antigua Guatemala se llevaba el concurso de teatro y esta oportunidad la aprovechó el “profe Méndez Vides”. Adolfo Méndez Vides, es originario de Antigua, ladino y ex alumno del Colegio la Salle de Antigua. Siendo muy joven asumió las cátedras de literatura y filosofía. Impartía sus clases siempre vestido con traje gris. Era muy delgado, y parecía, que el saco le quedaba muy grande. Su visión del mundo era hacer transformaciones y no quedarnos contemplando la realidad. Invitó a la creatividad y promovió el despertar de conciencias a través de poemas, lectura de libros de literatura y teatro. Motivó a un grupo de internas a participar en teatro ganando el primer lugar. Su incidencia en la formación no pasó desapercibida en la vida de un grupo de internas:

“Me parece que los primeros tanes que nosotros dimos de la resistencia fue luego que nos enseñaron a hacer poemas, para que pudiéramos exteriorizar un poquito nuestro propio sentir, y creamos nuestras propias poesías, y ahí era donde nosotras podíamos liberar un poquito” (Zunil, 2009).

Puso a pensar a las estudiantes, practicando una idea casi parecida a la siguiente: “eso que se muestra como obvio, no es así, puede tener cambios”. Otorgó herramientas metodológicas para elaborar no sólo poemas, a cuestionar lo establecido, a hacer teatro. Siendo un maestro joven y adicto a la literatura, enseñó con esmero a cuestionar los esquemas establecidos. Preparó un guión para llevar a escena su primera obra teatral y organizó a un grupo de estudiantes. Su asistente fue Luis Aceituno, actualmente algunas ex alumnas lo recuerdan por su risa de ahogo inconfundible. La obra teatral obtuvo un premio pero jamás pasó por las manos de las estudiantes para apreciar el trofeo. Actualmente es columnista del periódico, es escritor, y ha dado un giro a su pensamiento, es conservador, su percepción sobre los problemas nacionales es superficial, no estructural, y su paso por el Socorro y no visibiliza en su biografía su paso por el Socorro. Méndez Vides retó a las estudiantes para hacer cambios en

sus vidas, que lo hicieran para elevar su autoestima, para tener una visión crítica de la realidad, para ser extrovertidas pero además, creativas.

f. Discursos y prácticas rebeldes

Ante las imposiciones de inculcar el hábito de la obediencia, el respeto de la jerarquía y el hábito del servilismo, varias estudiantes no se sometieron y aprendieron a contestar y a rebelarse. Es importante recordar que las manifestaciones de resistencia no sólo implican actos de lenguaje sino también abarca una gama de prácticas de resistencia. A pesar de que en el Instituto no se hablaba de temas sexuales pero algunas veces las monjas insistían que el matrimonio era un deber había que cumplir. Una ex alumna de la primera promoción retó a una de las monjas:

“se lo comente yo a la monjita, la hermana Miriam, ‘yo no me voy a casar pero voy a tener pareja, yo no me voy a casar pero voy a tener un hijo’, a sabiendas verdad con todo lo que te enseñan de religión” (San Antonio Aguascalientes 2009).

Varias estudiantes no se quedaron calladas sino actuaron. Se atrevieron a contestar y a no tener miedo a las monjas, a reunirse clandestinamente y no dejarse golpear. Una ex alumna de la primera promoción recuerda que tenían prohibido reírse y aún más en la iglesia, y cuando esto ocurría la directora golpeaba a las alumnas. Jaqolb’e e Ixq’uq’ relatan su experiencia:

“Y lo que me pasó a mí pues, yo me estaba riendo y cuando yo vi que la directora iba detrás de mí para pegarme, yo no dejé que me pegara. Agarré mi perraje, para que no me diera en la cara. Porque dije yo, ‘me va a pegar, me va a pegar la cara, no, no me dejo’, y agarré mi reboso que me sirvió para taparme la cara pues y me agaché, entonces la mano pasó por el aire. Evadí el golpe, no respondí, pero no deje que me tocara personalmente, yo creo que hubiera sido una bofetada definitivamente, pero yo lo evadí. Había otras reacciones, eran jalones de pelo, o cambio de lugar” (Guatemala, 2009).

“varias veces nos callaron, y si nosotras no acatábamos nos castigaban, pero sí, de que nos callaban nos callaban, nos gritaban silencio, nosotras decíamos, o seguíamos hablando, queríamos alegar nuestros derechos ¿verdad? Yo tenía ganas de ir al baño,

me fui y me metí, pero las compañeras estaban haciendo la limpieza, cuando terminé ellas se fueron a quejar. Cuando regresé, me dice, [la monja] ‘bueno ¿qué pasó con usted?, ¿no sabe que las compañeras estaban haciendo la limpieza?’ Y le respondí, ‘ay madre cómo quiere que me orine aquí’, y ella dijo, cálese pues cálese y me pegó en la cara, y le volví a decir, ‘si quiere pues yo orino aquí y lo limpia usted’ (Chimaltenango, 2009).

Cuando Ixq’uq’ ingresó al internado era una adolescente, delgada y muy sumisa, pero a través de los años adquirió valor para rebelarse. Ella fue golpeada en dos ocasiones por monjas indígenas.

Las escapadas eran otra forma de rebelarse contra las normas establecidas. Ante el encierro, las estudiantes buscaron diversas maneras para escaparse. Los motivos eran diversos, desde comprar alimentos, salir un rato de la cárcel, o encontrarse con el novio.

Cuando las estudiantes pasaron a vivir en el internado en la Antigua, como se anotó en otro parte de este texto, se sintieron con valentía para escaparse, y eso no se podía hacer en el “Socorrito” porque las internas se habían resignado al encierro y “hubiera significado un sacrilegio”. Pero en los internados de Antigua y Semetabaj, las estudiantes programaban sus salidas: “habían cosas tan locas, había un lugar, por ahí nos escapábamos con las compañeras para ir a los bailes o para ir a comprar un choco banano, un helado y regresábamos por el mismo lado y ya” (Guatemala, 2010).

El hambre motivó a las estudiantes a salir del internado. Salir implicaba planificar, coordinar y disimular la salida como la entrada nuevamente al internado.

“No me sentía libre por la misma necesidad del hambre. Entonces había periodos libres y yo le decía a la portera, te regalo un choco banano pero me dejas salir, voy a ir a comprar pan, queso, salchichas. Eso le decía al grupo de compañeras de la clase, yo voy a salir a comprar ¿quién quiere algo?, y más de alguien me daba su dinero, pero yo hacía una lista, ¿qué les traigo?, algunas me pedían salchicha, otras me pedían pan, otras me pedían queso, otras tortillas, o bien sea dulces, chicles y yo hacía la lista y me escapaba. Yo no me iba con permiso de ninguna autoridad yo le pedía permiso a la portera que ella fuera mi cómplice para abrir y cerrar la puerta, y me escapaba. Tal vez no era alegría el salir sino la misma necesidad del hambre, querer comer algo diferente, algo sabroso, en el tiempo de uno de joven verdad, y no el bendito frijol y arroz que era de todos los días, un atol desabrido” (Guatemala. 2009).

Algunas estudiantes enamoradas se atrevieron a meterse en el depósito de basura. El depósito estaba construido de cemento pero tenía una puerta muy pequeña que daba comunicación a la calle. En esa puerta pequeña salían las estudiantes enamoradas para encontrarse con el novio. Ixq'uj' recuerda que en cierta ocasión viajó sin permiso a la capital:

“...saber cómo nos metimos en el microbús, no sé dónde, cuando nos dimos cuenta estábamos en el Santiago, y yo así, con un mi suetercito, así rojo y roto, (risas) yo tengo una foto de esa [hazaña] cuando regresamos, fue la regañada y nos dijeron que estábamos castigadas por haber desobedecido, por haber ido, porque no teníamos el derecho de ir” (Chimaltenango, 2009).

Un castigo colectivo que recibieron en cierta ocasión las estudiantes fue que les quitaron los cubiertos, ante este hecho, dos estudiantes indignadas decidieron pinchar las llantas del microbús de las monjas, “yo recuerdo de coraje con la O..., dejamos pinchado las llantas del microbús”

Entre las expresiones salidas del corazón ante las injusticias observadas Liya' Alux expresa estas palabras:

“Y no por eso te digo pues, que actualmente ellas [las monjas] comen de nosotras y en ese entonces comían de nosotras, porque, ¿por qué soportaron de tenernos ahí?, era porque no les convenía tampoco deshacerse de nosotras” (Guatemala, 2009).

Ante el encierro y el hambre, Mayuk se desesperó y optó por tomar medidas arbitrarias.

“entonces me empecé a portar mal, en una de esas, dije, voy a salir por más que me regañen. Y la directora la agarro contra mí, entonces de todo decía y me jaló la oreja, me quito el escritorio por hacer travesuras pues, yo hacía travesuras con tal de que me regañaran, como no me dejaron ir por las buenas yo dije entonces me tendré que ir a malas. Entonces yo dije no, por lo menos en mi casa aunque sea tortilla con sal o frijolitos, pero tengo qué comer. Entonces decidí portarme mal porque ya no aguantaba” (Guatemala, 2009).

La estudiante extrañaba enormemente a su familia y también pidió a su padre que la sacara de ese encierro y si no lo hacía ella tomada la decisión de irse sin el permiso de la monja y de su padre. Pero ante la reflexión profunda de su padre, ella decidió quedarse, ahora es maestra, ex bethlemita y actualmente dirige la Pastoral Indígena del Episcopado.

Las diabras, las revoltosas, las problemáticas, las pecadoras no fueron bien vistas por las monjas porque transgredían los discursos cristianos y genéricos por la doble moral, por la

incoherencia entre el discurso y la práctica y por el régimen disciplinario. Cuántas veces soñaron estar con la familia y con la comunidad, pero ellas habían prometido ser maestras y esta promesa las obligó a estar dentro del internado. En cada generación siempre hubo estudiantes que cuestionaron las normas, el sistema del internado y los problemas sociales del país. Ixxik fue transgresora y comparte su experiencia:

“Fui rebelde porque yo no podía dejar pasar esas cosas verdad, y eso eran algunos condicionamientos de las hermanas, y obviamente las que tenían siempre buenas notas, que se presentaban lindas, se expresaban muy obedientes sobre todo, era una cuestión que se ganaba y muchas alumnas ganaban terreno con las hermanas en ese lado, era quien obedecía y decía sí, pero con todo eso, si uno empezaba a cuestionar las cosas no le iba bien” (Guatemala, 2010).

Pero también existieron las “culebras” “las chismosas” “las preferidas” de las monjas y por ellas los planes transgresores fueron descubiertos.

Algunas ex alumnas siguieron siendo inquietas fuera del internado. Muy pocas se dedicaron a estudiar y la mayoría luchó por tener una plaza con el Estado. Las que siguieron estudiando tuvieron acceso a bibliografía, cursos, talleres y les fue útil para ampliar sus conocimientos. Afuera del internado se enteraron de la verdadera historia de la Iglesia, de la vida y pensamiento de monseñor Rossell, del papel que juegan las congregaciones religiosas. Sobre esta situación nos aclara Ixxik:

“En el 90’ fue que salí, yo empiezo a leer , empiezo a conocer un poco la historia de la Iglesia, porque esa es otra parte que estuvo ausente en el Socorro, a nosotras nunca nos enseñaron historia y lo que nos enseñaron fue la historia que convenía al sistema, nunca la historia crítica. Yo empecé a conocer sobre las necesidades de la Iglesia, entonces empecé a rebelarme contra la iglesia, tal vez no con la connotación de Dios, porque esa es otra parte que le decía a las hermanas, ustedes nos enseñaron el rostro paterno de Dios, pero nunca el rostro materno de Dios” (Guatemala, 2010).

Afuera del internado se vivía otro mundo y fue este el que sacudió la conciencia de varias ex alumnas. Dentro del internado se reiteraba la moral cristiana, se promovía el servilismo y se controlaba el cuerpo a través de frases controladoras de las monjas moralistas: “pórtese bien”, “deben ser unas señoritas hechas y derechas” pero este tipo de discurso invitaban más a cuestionar, contradecir, no dejarse golpear, no aceptar el silencio y en ese espacio de encierro, las escapadas fueron frecuentes.

g. Espacios donde afloró la libertad

Ante el encierro, las estudiantes buscaron alternativas para que la soledad, el hambre y los castigos no las deprimieran. La mayoría de internas se sentían libres al salir a la calle, al entretenerse en pequeños momentos de descanso, algunas dedicaban su tiempo a coser, a bordar su propia ropa y hacer sus propios suéteres, y las escapadas fue otro elemento en donde ellas se sintieron libres. Chib'kajulja comparte sus sentimientos sobre la libertad:

“Mirá, cuando yo sentí ese cambio pero fue como decirte, de cero a diez, fue cuando nos escapamos, yo me sentí liberada, porque era tanta disciplina, tanto de ir a la capilla... ¡Cuándo yo me hubiera atrevido a salir dos veces y venirme a la capital sin permiso!, Haberme escapado del colegio por ir al Santiago, por darme el gusto. Entonces, yo ahí me sentí muy liberada” (Guatemala, 2009).

Las horas de recreo era el espacio donde las estudiantes eran felices porque sentían libertad para expresar sus sentimientos y movimiento de sus cuerpos. “Las horas de recreo era cuando se podía hablar o podía gritar y de ahí, o hacer los deberes verdad” (Guatemala, 2009). A pesar de las distintas manifestaciones de opresión que vivieron las internas, ellas gozaron con sus compañeras de clase y principalmente con sus amigas. Dentro de cada grupo escolar, había estudiantes alegres y molestonas que les encantaba el humor. Hacían reír a las demás y aprovechaban cualquier momento para hacer su vida menos hostil. A veces se disfrazaban con vestidos e imitaban a cierto personaje: A pesar del régimen disciplinario en la década de los 60', Jaqolb'e mostró alegría:

“...En un cuartito de por allá arriba habían, como vestuarios de las fufurufonas mengalonas así de antes de la Colonia, y a nosotros se nos ocurrió probar y taconear y todo ¿verdad?, ¡ahí nos castigaron otra vez! Pero ni modo que lo iba a ser a lo mudo, tenía que hacer como caminaba, tenía que reírme, hacer muecas y toda la cosa, entonces tal vez era eso era el desorden, por eso nos castigaban. Si éramos un grupo era para relajear” (Guatemala, 2009).

Al grupo de Jaqolb'e, o sea la primera promoción del Socorro , por la imposición de normas estrictas casi asumían el modelo de mujeres de convento. A Jaqolb'e no le mataron su alegría y el humor que la caracteriza.

Las generaciones de estudiantes aprendieron a compartir con compañeras de confianza y de quienes guardaban desconfianza, ellas fueron identificadas como las “culebras” y tenían que

hablar y actuar con cautela. El grupo de estudiantes aprendió a tener criterios de unidad y de distanciamiento con las preferidas de las monjas:

“Pero nosotras sabíamos que María Pérez no compaginábamos con ella, entonces a ella no la tomábamos en cuenta, de una vez descartada en el grupo” (Guatemala, 2009).

El compañerismo y la amistad fueron fuentes para lograr la unidad entre las internas. Las ex alumnas de la promoción XIV fueron muy unidas, alegres, traviesas, propositivas y entre ellas existió siempre la solidaridad y la lealtad:

“En el grupo siempre hablábamos, decíamos, planificábamos estrategias de salida de emergencia, y nunca tuvimos miedo de que alguien pudiera llevar eso a otro lado, nunca lo medimos, nunca medimos ese peligro” (Guatemala 2009).

Los actos de resistencia de las internas significaban dar respuesta a las reglas disciplinarias, de manifestar la intranquilidad ante las prohibiciones, de rechazar las normas “civilizatorias”, de cuestionar las actitudes maternalistas de las monjas que se referían a la protección, la alimentación, el alojamiento, y la enseñanza del cristianismo, y sin embargo, el hambre y las imposiciones eran problemas cotidianos.

h. Acontecimientos que provocaron alegría y bienestar

Las estudiantes relatan algunos acontecimientos que les provocaron alegría, entre éstos, la alegría de ganar los cursos, de subir y esconderse en el campanario y en el santuario, de tomarse el vino consagrado del cura, de prestar dinero al cura para que la candidata ganara en el festival, de ejecutar un instrumento, de participar en los conciertos y de los viajes, de tener amigas, de jugar, de hacer arte a través de sus pinturas, de los encuentros con los estudiantes del Instituto Santiago, la experiencia del noviazgo, las cartas de los enamorados. Comer algo diferente. La alegría de haber pertenecido a cierta promoción.

Retomando nuevamente la música, un elemento que apoyó a las estudiantes a elevar su autoestima fueron los aplausos del público al ejecutar un instrumento musical y el desarrollo de sus capacidades artísticas. Los aplausos fueron el resultado del reconocimiento de las capacidades que tuvieron las internas en el arte de ejecutar un instrumento. Un legado importante que es necesario reconocer porque fue iniciativa de Monseñor. Él fue el fundador

de la primera orquesta sinfónica integrada por estudiantes del Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro y del Instituto Indígena Santiago.

Las estudiantes aprendieron a “ser cultas” ejecutando instrumentos musicales a través de partituras e interpretando música clásica¹⁹⁷. Entre los directores que tuvo la orquesta estaban: el Prof. Carlos Vides Sandoval y en la década de los 70’, la orquesta estuvo bajo la dirección del Lic. Manuel de Jesús Salazar. El Socorro contó con un coro dirigido por muchos años por el maestro Felipe de Jesús Ortega y también contó con marimba. En la ejecución de la marimba participaron varios grupos de jóvenes indígenas. Los conciertos se programaban con tiempo y entusiasmo¹⁹⁸ para presentarlos principalmente en la ciudad capital y en Antigua Guatemala. Otros lugares fueron Santiago Atitlán y Tecpán. En las graduaciones del grupo de estudiantes, se ofrecía concierto para que las madres y padres de familia apreciaran la capacidad de sus hijas. El Instituto llegó a presentar su propio coro, su marimba y su propia orquesta. Y el regalo más grande que obtenían las ejecutoras eran los aplausos.

A finales de la década de los 60’, varias internas ejecutaron y cantaron música de protesta en el internado y varias ex alumnas formaron en sus propias escuelas coros, bandas, y marimba con sus alumnas y alumnos, interpretando variedad de música, ya no sólo ejecutaron música clásica sino ampliaron su repertorio.

Dos promociones disfrutaron el viaje a Esquipulas, a la primera promoción les regalaron el viaje, mientras la XIV promoción tuvo la capacidad de autofinanciar su viaje: “esas es otra alegría más grande, nos llevaban por aquí en el bus de las monjas, nos llevaban por allá, ahora a cenar y a dormir, tranquilas y feliz nosotras, eso fue nuestro primer regalo” (Comalapa, 2009). Las estudiantes que aprendieron a sentir placer por el baile:

“Y muy alegre pues porque bailábamos, quien me enseñó a bailar fue Bernarda, la Berli ¡sí!, yo ni sabía que era bailar, (ríe) Cuando fue el festival, o sea, para la elección de

¹⁹⁷ En mayo de 1965, la orquesta sinfónica integrada por jóvenes del Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro y del Instituto Indígena Santiago ejecutaron las siguientes piezas musicales. Obertura “El Barbero de Sevilla de G. Rossini; Danza Húngara No 5 de J. Brahms, Vida Vienesa de Johann Strauss, Danza de las horas, La Gioconda de A. Ponchielli, Branderburg, Concierto No. 2 de J. Sebastián Bach, Escenas de la Corte Maya-Chorti (Fantasía Indígena) de Leopoldo Ramírez, La Flor del Café de G. Alcántara , Capriccio Italien de P. Tchaikowsky.

¹⁹⁸ En 1971 se llevó a cabo un evento cultural organizado por las estudiantes del internado. Un periódico de la ciudad dio a conocer esta actividad y los textos que me llamaron la atención fueron el título que le dieron a la actividad y las palabras de cierre del periodista: “JOVENES INDIAS EJECUTAN DANZA ARABE”, al final de su artículo aparecía el siguiente contenido: “Nuestras felicitaciones Hermana Mariana de Jesús Castellanos, Sor Superiora del Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro y enhorabuena para el equipo de Hermanas y profesoras que están haciendo realidad una auténtica obra educativa en beneficio de la raza” Diario el Gráfico, Guatemala, 6 de junio de 1971.

madrinas del Santiago, ahí pude bailar. A mí me picaban los pies de bailar, cualquier cosa a bailar y todo eso, y por eso inventamos los quince años de la Ya'l Saqil" (Guatemala, 2009).

El grupo de Ixq'uq', fueron estudiantes muy inquietas, ellas aprendieron a planificar kermeses, a mover el cuerpo, a sentir placer por el baile, "yo aprendí a bailar, o sea éramos así muy inquietas, muy alegres en ese sentido" pero también aprendieron a organizarse y trasgredir las reglas de internado. Se saltaron la autoridad para adquirir recursos económicos para ellas mismas y para las comunidades donde realizaban sus prácticas de seminario. En el modelo de convento se aprecian a las mujeres calladas, a las que participan en actividades religiosas. Este modelo de rigidez sobre el cuerpo, de caminar rectas, y de sentarse rectas provocó malestar a las adolescentes y transgredieron estas normas y recurrieron al baile. El baile permite mover el cuerpo libremente y además la músicaailable genera sensación de alegría y bienestar, como una manera de sanar a los cuerpos rígidos.

Formas de insubordinación y negación

La oligarquía y los ladinos de Guatemala siempre han satanizado y criminalizado la resistencia de los pueblos indígenas, han difundido la idea que no tienen derecho a organizarse y menos a protestar las injusticias. Se valen de los medios de comunicación escritos y visuales para tergiversar la resistencia de los pueblos indígenas.¹⁹⁹ El proceso de sometimiento impuesto por los dominadores ha perseguido moldear el cuerpo de las subalternas. Ellas deberán aprender a tener la cabeza agachada, no alzar la mirada, no gritar, no responder, no pelear por sus derechos y menos que se organice. Pero cuanto más grande sea la desigualdad de poder entre los dominantes y los dominados y cuando más arbitrariamente se ejerza el poder, los subordinados toman conciencia y luchan por la opresión. Estas formas de dominación se mueven en la mayoría de espacios sociales e institucionales de la sociedad guatemalteca y el Socorro no se escapa de estas relaciones de poder pero como se ha dicho repetidas veces, la resistencia de las internas se pudo notar en varias generaciones. No estar sometida significaba tener valor, fuerza, astucia y carácter para enfrentar las normas, las humillaciones y las

¹⁹⁹ Un incidente reciente, la masacre de mayas k'iche' de Totonicapán por miembros del Ejército el 4 de octubre del 2012 afloró discursos racistas, militaristas y anticomunistas de la oligarquía y sectores conservadores del país. Se valieron de los medios masivos de comunicación para tergiversar los hechos.

injusticias. Las que no se dejaban aprendieron a enfrentar las opresiones. Liya' Alux comparte su experiencia:

“cuando me decían de que yo tenía que estar callada, o tenía que estar sentada, haciendo algo que ellas querían, y yo no quería entonces, ellas me decían que yo tenía que hacerlo, y no tenía que desobedecer y si no acataba esas órdenes entonces me castigaban. Yo estaba haciendo bulla, yo estaba hablando. En la hora de estudio, era prohibido hablar, era prohibido reír, y yo me puse a platicar, me fui en contra de esa regla. Entonces las monjas no me insultaron, no me abofetearon pero sí me castigaron. Tipo nueve de la noche me dijeron ¡váyase al patio de plantón!, porque yo platicaba mucho, entonces me mandaron de plantón con mis cuadernos al patio, pero no solo a mí sino a dos o tres. Pero nosotras jalábamos papelitos de las aulas, y nos poníamos a hacer avioncitos en el patio, empezamos a jugar avioncito, a tirar nuestros cuadernos como cuerda y empezar a saltar, ahí la pasábamos, tal vez no eran insultos, ni bofetadas sino eran las reglas de ellas que nosotros no acatábamos” (Guatemala, 2009).

Como se anotó anteriormente, el silencio y el encierro afectaron a un buen grupo de estudiantes, pero muchas buscaron la manera de tener contacto con la realidad. Otras, a pesar de la dominación, eran estudiantes llenas de autoestima y poder, y aprovecharon para expresar sus capacidades o habilidades. Mayuk y Nik'te relatan su experiencia:

“Lo que a mí nunca me gustó es hacer silencio, todo es hablado pues, para mí ahora la vida es hablado, ahora lo noto así, pero lo viví así. Le cuento que yo estuve entre las primeras de mi grupo, sino era la primera era la segunda o la tercera, pero nunca bajé de esos puestos, entonces, no lo miro tanto como el hecho de competir sino para mí significó mucho el que yo era capaz de cualquier cosa. Era muy lista para los estudios, era muy lista para las artes, como el cantar, el danzar, el hacer poemas, el redactar, el tener buena ortografía. En ese tiempo pues, entonces yo era buenísima estudiante, era muy responsable y entre los éxitos que yo descubro es mi capacidad de aprendizaje, mi capacidad de organizar el tiempo, de organizar los contenidos, la otra también es como dejarme llevar de lo que mi cuerpo me daba posibilidad también de hacer por ejemplo el cantar y el danzar” (Guatemala, 2010).

“Digamos yo me considero una persona que tuvo mucho, mucho, que adquirí bastantes habilidades, que puede desarrollar bastantes habilidades, que adquirí muchos

conocimientos a raíz de esa complementación que hacían nuestros maestros en los programas oficiales” (Guatemala, 2009).

En medio del proceso civilizatorio no se sintieron aniquiladas, ellas negociaron, disimularon, asumieron una actitud propositiva, tuvieron capacidad para organizar su tiempo, para bailar, cantar, ejecutar algún instrumento pero también tuvieron la valentía para organizarse y dirigir un mitin dentro del internado y otras para integrarse dentro de la organización popular.

Este apartado de resistencia corporal muestra cómo el conformismo, el sometimiento y el mutismo femenino indígena se hizo presente en algunas internas, pero la oleada de dominación, que se concretó en varios tipos de violencias contra las mujeres indígenas, como castigos, prohibiciones y racismo, no logró internalizar en todos los cuerpos de las internas. A partir de las contradicciones y los cuestionamientos, nacieron cuerpos rebeldes, trasgresores e insubordinados.

La resistencia corporal de las mujeres indígenas en el internado nació como respuesta al hambre, al proceso de ladinización de las mayas, contra el maltrato de mujeres mestizas, y contra el *statu quo*. Los cuerpos de adolescentes y jóvenes indígenas llegaron a perfilar una transformación para el internado y un futuro con justicia social para los pueblos indígenas que se podía traducir en una lucha contra la blancura, el anticomunismo y contra el proyecto civilizatorio.

k. ¡Rebelión en el Socorro!

Para analizar el levantamiento en el internado es preciso abordar los antecedentes y el contexto histórico y así comprender las razones de la insurrección de las estudiantes. Como se ha analizado en el capítulo histórico, la conflictividad social y las rebeliones indígenas han tenido bases históricas de sometimiento, exclusión, discriminación racial e injusticia social que tienen raíces en la propia configuración del Estado guatemalteco. Y ante esta cultura de violencia racial y de clase ha nacido una cultura de resistencia frente a la dominación. Las rebeliones han sido parte de la historia de pueblos indígenas. Ha sido una herramienta para contrarrestar los abusos de los criollos, doctrineros, funcionarios, habilitadores ladinos, y actualmente contra el Estado, contra la minería, contra los impuestos, contra el racismo, y contra las reformas

constitucionales que pretenden continuar con el sometimiento. Las rebeliones han sido una necesidad histórica para defenderse y resistirse. La expresión de la rebelión dependerá del grado de fuerza que adquieran los sujetos sociales que la encarnan. Responderán cuando el cuerpo ya no aguanta más o cuando el abuso llega a su límite. Es preciso cambiar algunas ideas que han sido naturalizadas por las y los dominadores para justificar por un lado su actitud salvadora o para reprimir. Por ejemplo, una idea errónea es que las y los indígenas viven resignados a su suerte y que a partir de la llegada de la mujer y el hombre blanco y ladino llegó la prosperidad. Otra idea es que los indígenas por naturaleza son violentos y por esta naturalización de la violencia se justifica la represión. Estas ideas contradictorias han sido cada vez más cuestionadas por las y los mayas en los últimos años y argumentan a través de las mismas herramientas legales nacionales e internacionales su derecho a la organización y manifestación ante las injusticias históricas.

La construcción de las violencias y la represión por parte del Estado y los grupos de poder económico y político ha sido encarnada por las y los indígenas y acaban por aceptar y resignarse a los tipos de violencias y naturalizan los gritos, los insultos, el pago mínimo de su trabajo y hasta el robo de sus tierras. Pero cuando se rebelan, las y los dominadores satanizan, criminalizan y hasta imponen el genocidio para acallar sus expresiones y su resistencia.

La rebelión en el Socorro tuvo su principal motor en el descontento por las condiciones de vida cotidiana a que estaban sometidas, ya no aguantaron más el hambre, los castigos, el proceso de ladinización impuesto, la escasa participación en el gobierno escolar, la jerarquía racial y de clase que cotidianamente se imponía y coadyuvó a esta rebelión, el auge del movimiento indígena y revolucionario de esa época.

En la década de los 70', el país fue gobernado por militares y la violencia política se concentró en la ciudad, pero a finales de los 70' se dirigió hacia el área rural. Al principio fue una violencia selectiva contra líderes sociales, contra el movimiento popular, campesino e indígena, posteriormente se convirtió en genocidio. Comparto con Morna Macleod cuando afirma que durante esta década se perfilaban dos vertientes que constituyen las raíces del movimiento maya hoy en día, por un lado, estaban los que priorizaron la cultura y la identidad, y por el otro, estaban aquellos que al optar por la confrontación armada, pusieron énfasis en la lucha de clases y en las reivindicaciones socio-económicas (Macleod 2006:49). A partir de esta década, la lucha indígena se convirtió en un movimiento social.

El otro elementó que coadyuvó a que la gente se organizara y tomara conciencia de su realidad fue el terremoto. El terremoto de 1976 fue el acontecimiento que hizo despertar las consciencias de los pueblos. A partir de este acontecimiento, las personas aprendieron a enfrentar el desastre, a solidarizarse, a trabajar en grupo, a organizarse, a plantearse otras alternativas, no sólo a partir del desastre sino de sobrevivencia. Las personas afectadas por el terremoto empezaron a organizarse en ligas campesinas, en asociaciones de jóvenes, en cooperativas. Cada grupo planificó sus actividades a través de reuniones, cursos de capacitación, y puso en práctica proyectos alternativos de sobrevivencia. Y durante esa época se obtuvo conocimientos y se puso en práctica la Teología de la Liberación en las comunidades. Las estudiantes más inquietas se contagiaron de estas nuevas ideas y varias se incorporaron a organizaciones culturalistas y otras se involucraron al movimiento revolucionario.

En la década de los 70', en el espacio de encierro, las internas no contaban con televisión, ni juegos de mesa y tampoco había actividades recreativas, ante la prohibición de temas sexuales y para dar rienda suelta a su fantasía sexual, tuvieron la creatividad de agenciarse de fotonovelas, impresas en blanco y negro. Éstas eran prohibidas por las monjas y por lo tanto, eran incautadas. Sin embargo, a pesar de la persecución de estudiantes noveleras, las internas se ingeniaron en comprar, socializar y leer a escondidas dentro del internado. Las novelas se circularon en forma clandestina.

Otra alternativa fue escuchar las radionovelas. Con el acceso de una radio de baterías, propiedad de Isabel, muchas estudiantes escucharon la novela de Chucho El Roto. De las revistas de novelas pasaron a leer literatura política. A finales de la década de los 70', algunas estudiantes tuvieron acceso a boletines del Ejército Guerrillero de los Pobres ²⁰⁰ EGP y en forma clandestina lo pegaban en el noticiero del internado.

“Y en la noche en el noticiero, salíamos a pegar eso, el boletín que sacaba el EGP y lo regábamos para que todos se enteraran de lo que estaba pasando. Eso me permitió hacer cosas diferentes. Entonces yo me recuerdo que nosotros salíamos en la noche y dejábamos esos allí en el noticiero, tirábamos los boletines del EGP (Guatemala, 2009).

Lo más extraño es que las monjas no solicitaron la confesión individual o colectiva para aclarar sobre el boletín, dejaron pasar este atrevimiento de un grupo de internas.

²⁰⁰ Organización político-militar que se formó a comienzos de la década de los 70'.

Lo que estaba ocurriendo a nivel nacional repercutía en el pensamiento y actitudes de las estudiantes. Aparentemente vivían en una isla, pero los saberes y la experiencia acumulada durante las vacaciones era agua fresca para actualizar los conocimientos. Las estudiantes no estaban conformes con los textos oficiales, había una sed de aprendizaje y había un horizonte que planteaba otra forma de vivir y algunas estudiantes se alimentaron de contenidos novedosos con algunos docentes, con organizaciones indígenas, y asociaciones de jóvenes indígenas y universitarios indígenas. Las estudiantes no se quedaron con la formación que recibían en el internado porque la mayoría de contenidos sostenía el *statu quo*.

La enseñanza de las novedades y del cambio cayó en tierra fértil, las internas no sólo fueron motivadas para leer más sino aprendieron a tener una visión crítica de su propia realidad. Los docentes facilitaron herramientas teóricas y metodológicas para que las estudiantes fueran realistas, críticas y creativas. La creatividad estuvo unida al cuestionamiento. Las estudiantes se contagiaron de la idea del cambio en la sociedad y permitió construir una identidad como “estudiantes indígenas” con obligaciones pero también con derechos, que el discurso del movimiento indígena había favorecido. Las alumnas mayas tomaron conciencia que tenían derecho a una buena alimentación y educación, y a un trato digno en el internado.

Ali’ Saq relata su experiencia: “A nosotras nos iban a expulsar como promoción, porque hacíamos unos periódicos murales donde criticábamos la actitud de las hermanas y de los catedráticos” (Guatemala, 2009).

Algunos docentes empezaron a dar pautas para enfrentar el sometimiento, la subordinación y la explotación a través de poemas y algunos textos de literatura. Las estudiantes tuvieron acceso a diversos poemas con visión crítica, por ejemplo leyeron los poemas de Otto René Castillo²⁰¹. La curiosidad y la inquietud de las estudiantes eran alimentadas por algunos docentes que pensaban que la realidad no estaba escrita en piedra sino había posibilidad de transformarla.

Otro factor que coadyuvó a la organización fue la vinculación de varias estudiantes con estudiantes indígenas universitarios:

“Lo que yo recuerdo, lo que dio la pauta fue nuestra edad de adolescentes, y de tener contacto con jóvenes ya de la universidad, de hecho ellos tenían otra mentalidad y nos dejamos llevar un poco por la euforia, un poco por conciencia también. En ese tiempo estaba la revolución de Nicaragua, había una maestra que nos llevaba cierta literatura

²⁰¹ Poeta guatemalteco que fue asesinado por sus poemas críticos.

que nos abría un poco más los ojos, de lo que estaba pasando a nivel externo, y casi compaginaba con lo que nosotros estábamos viviendo. La maestra nos llevaba una literatura un poco izquierdista por decirlo así, pero nos gustaba, nos facilitaban panfletos” (Guatemala, 2010).

Con esta fuente de conocimientos y experiencias, las estudiantes crecieron a nivel académico pero también a nivel organizativo. Ellas, al estar conscientes que “un solo leño no arde” optaron por la solidaridad de las internas para sostener los actos de desafío para enfrentar cara a cara no sólo el problema de la alimentación, sino también sus demandas educativas, mejores docentes y mejores contenidos, que tuvieran relación con su propia realidad. La solidaridad se logró porque un buen grupo de estudiantes estaba obteniendo conocimientos de diversas fuentes. Un grupo de estudiantes alimentó sus conocimientos a través de los cursos que recibieron del Centro Indígena, institución que había sido fundada por el Padre Curtin²⁰² y que reflexionaba sobre los problemas y necesidades de los pueblos indígenas. Otras habían actualizado sus conocimientos a través del curso de seminario que recibían las internas en su último año de magisterio, que perseguía un proceso de inmersión en comunidades indígenas para aprender juntos, es decir, estudiantes y comunidad sobre temas coyunturales, económicos y políticos. Otras internas se alimentaron de conocimientos que recibían de algunos docentes en el internado que motivaba a aumentar la autoestima, y pocas internas, contaban con la experiencia y conocimientos que estaban viviendo en sus organizaciones locales o comunitarias: “No sé cómo llegamos al Centro Indígena aquí en Guatemala, pero veníamos a oír unas pláticas y nos empapamos un poquito sobre la problemática real que Guatemala se estaba viviendo en ese ratito, tal vez ahí fue donde nosotros empezamos” (Guatemala, 2009).

Las estudiantes más inquietas lograron tener contacto con personas e instituciones que daban formación sobre temas indígenas. Pero además, algunas no eran novatas en conocimientos de libertad, porque en sus pueblos ya habían asumido una actitud comprometida con la Iglesia y con el pueblo. Muchas internas asumieron posición política ante las desigualdades existentes y el factor que promovía asumir un pensamiento crítico era la

²⁰² Sacerdote Maryknoll, fundador de varios centros educativos que perseguían mejorar la educación de las y los indígenas. Uno de estos centros fue El Centro Indígena, fundado en la década de los 70' y estaba ubicado en la Zona 8 de la ciudad capital. Fue un centro educativo donde se obtuvo conocimientos sobre la situación indígena de Guatemala.

injusticia en que vivían los pueblos indígenas. Estos espacios de conocimiento por la libertad fueron la fuente que facilitó la insurrección planificada.

A partir del año 1978, varias estudiantes del Socorro habían recibido temas sobre la realidad nacional y sobre organización, estos dos elementos facilitaron la coordinación y la organización de las estudiantes. Cada grado escolar contaba con una representante que debía contar ciertas características: que fuera líder de su grado, que tuviera capacidad para analizar y hablar, que guardara lealtad y que tuviera la capacidad de movilizar a su grupo. Se planificaron reuniones clandestinas dentro del internado. Las organizadoras actuaron con mucha cautela y aprendieron a disimular. Estaban decididas a hablar con el corazón en la mano de sus sufrimientos, de los malestares y dolores que estaban viviendo en el internado.

El plan era realizar una asamblea antes de que finalizara el año escolar, con presencia de estudiantes y de monjas, en otras palabras, la propuesta era elaborar un “discurso oculto”²⁰³ de indignación” (Scott 2000:31). Las estudiantes organizadas solicitaron la reunión y se llevó cabo en el salón de actos del Socorro del internado ubicado en Antigua Guatemala. Las monjas se colocaron en el centro del salón y las estudiantes alrededor del salón, aproximadamente eran 200 estudiantes que incluía los tres grados de educación básica, los tres grados de magisterio y también participaron las maestras indígenas que prestaban su año de servicio. En esa histórica reunión hablaron las representantes de los grados, pero las monjas negaron la participación de las maestras indígenas. Las estudiantes parafraseando a James Scott (2000) “hablaron con la verdad al poder” expresaron sus verdades sin ser interrumpidas. La explosión de las estudiantes trataba no sólo de las injusticias, sino de la dignidad y la visión de un mundo mejor en el internado. Hablaron sobre la comida, sobre diversas formas de humillación y discriminación, pero también del sistema educativo que era obsoleto. Era una declaración que rompía con la etiqueta de las relaciones de poder, porque fue conducido por las internas, de manera tranquila pero el contenido tenía la fuerza de la indignación. Lo que no previó el grupo organizado eran las consecuencias de este levantamiento. Las internas jamás se imaginaron que las monjas iban a tomar represalias drásticas. En el mes de noviembre de 1979, en el período de vacaciones de fin de año, los padres de familia de las internas recibieron una circular notificando que su hija no podría ser recibida por motivos de remodelación del edificio. Las monjas no quisieron dejar huella por escrito sobre la expulsión sino decidieron mentir. Las

²⁰³ Para James C. Scott el discurso oculto “representa un lenguaje –gestos, habla, actos- que normalmente el ejercicio del poder excluye del discurso público de los subordinados...es el lugar privilegiado para la manifestación de un lenguaje no hegemónico, disidente, subversivo y de oposición” (Scott 2000: 50).

monjas habían tomado la decisión de expulsar a 120 señoritas que cursaban el tercero básico y el nivel diversificado²⁰⁴. Nik'te relata su experiencia:

“Yo recuerdo que teníamos ciertas reuniones de noche, con algunas compañeras, recuerdo que nos motivaron para hacer un escrito para que nos escucharan, pero alguien de allí, del mismo grupo le fue a decir a una de las religiosas, quiénes eran y fue cuando nosotras nos fuimos en octubre, supuestamente de vacaciones, cuando en noviembre y diciembre enviaron cartas a los papás de las alumnas, que por motivos de remodelación no podían recibir a las estudiantes para el próximo año. Cuando supimos de la circular, cada quien se puso a moverse para estudiar. Nosotras pasamos a sexto magisterio y varias salimos del INSOL²⁰⁵, de Antigua, fue allí donde nos recibieron. Otras salieron del Aqueche²⁰⁶ y otras de la Salle²⁰⁷ de Huehuetenango. En Antigua, el padre Revilla, ayudó a un grupo de compañeras alquiló una casita, pero como mi mamá, me dijo ‘vamos a ir a alquilar un cuartito’, empezamos a buscar y encontré esa habitación y avisé a Carmela y entonces se fue a vivir conmigo en la Antigua, y ella estaba en la casa del padre que pagaba esa casa. Las monjas nos vedaron el derecho a graduarnos ese año” (Guatemala 2010).

Este castigo grupal molestó sobremanera a las estudiantes pero quienes se quedaron más sorprendidos por la actitud de las monjas fueron los padres de familia. Las estudiantes se movilizaron para pedir una explicación pero en lugar de respuestas, recibieron las constancias de haber cursado los grados en ese establecimiento justificando su salida del internado.

Para contar con un panorama general, Mayuk relata la visión que las monjas manejaron en aquel momento:

“...es que adentro no es posible que se den esos motines, o esas rebeliones, no es posible. Se paga caro y lo pagan todos, porque es injusto, eso era la otra cosa negativa, cómo van a sufrir las de primero básico, ni saben dónde está parado el Instituto, aquí

²⁰⁴ En el libro de inscripciones se puede observar el corte o la rasgadura alterada. A partir de 1965 el libro de inscripciones se ordenó a las estudiantes de acuerdo a grado cursado, del nivel académico mayo a menor. Entre las alteraciones están: las inscripciones de 1974 a 1980 aparece cierto desorden. A partir de 1980 las inscripciones aparecen al revés, es decir, aparecen inscritas las de menor nivel académico, o sea, de básico a magisterio. Las expulsadas que estaban cursando tercero básico y magisterio en 1979 están ausente, ya no aparecieron en el libro de inscripción, hay un vacío No aparece ninguna nota que refiera a la expulsión de las estudiantes. Las encargadas de secretaría no dejaron huella de este acontecimiento. Pero además, no hay ningún acta donde verifique la expulsión de las señoritas internas. Las monjas no dejaron huellas.

²⁰⁵ Instituto Nacional de Señoritas Olimpia Leal, es un centro educativo que está ubicado en la Antigua Guatemala.

²⁰⁶ Instituto mixto que está ubicado en la ciudad de Guatemala.

²⁰⁷ Colegio mixto para indígenas fundado por los Hnos. de la Salle y está ubicado en Huehuetenango.

donde están haciendo revolución van a pagar ellas no es justo. Eso era incorrecto para mí, no es justo, es razonable pero no es justo, razonable porque ya todas tenemos conciencia social, ya tenemos conciencia política, ya estamos más en la calle que adentro” (Guatemala, 2010).

La versión que manejó el grupo de monjas era que la guerrilla iba a tomar el Instituto por eso decidieron cortar las raíces de la subversión, es decir, expulsar hasta las pequeñas, las adolescentes del tercer grado básico. Según el punto de vista del Hno. Oscar afirma: “era porque no había una apertura, ¿o alguna vez alguna hermana salió del convento para hacer una manifestación?, en ese proceso no supieron ver el momento, y no quisieron darle importancia a la emergencia de lo maya, y aunque actuaban con buena voluntad, porque muchas veces lo reconocen” (Antigua, 2010), pero posiblemente, las monjas del internado no tuvieron la capacidad de escuchar el clamor de las internas, sobre la alimentación y lo maya, y menos aún se incorporaron a los cambios que se venía gestando no sólo en el internado sino en la sociedad guatemalteca.

En la historia del Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro han existido mujeres, grupos de mujeres que han manifestado su inconformidad con el sistema disciplinario del internado. En algunos casos, el atrevimiento de las estudiantes fue perdonado, pero en otros casos, como el levantamiento de octubre de 1979 fue imperdonable. Este acontecimiento provocó malestar entre las familias indígenas que estaban vinculadas con el Socorro y entre indígenas organizados. Las jóvenes afectadas se reunieron para resolver este problema pero la violencia política que empezaba a azotar varias comunidades indígenas enterró este acontecimiento porque en ese momento era más importante salvar la vida ante los secuestros, desapariciones forzadas y meses más tarde del genocidio. Es importante señalar que a partir del año 1979, el Ejército criminalizó a los estudiantes porque argumentó que eran base de la guerrilla. Ser estudiante en esta época fue un delito.

Muchas mujeres indígenas tomaron conciencia a partir de varios acontecimientos: 1) Ante el desastre, el terremoto, aprendieron a organizarse y a realizar proyectos novedosos en sus comunidades 2) Ante el pensamiento y actitud conformista de las internas, algunos docentes crearon la idea de cambio y de innovación a través del teatro, la poesía, la literatura y principalmente el curso de seminario 3) Los cursos sobre la realidad de los pueblos indígenas, fuera del internado, fueron fuente de conocimiento y de accionar de las internas. 4) El involucramiento de algunas estudiantes en organizaciones indígenas y en organizaciones

político-militares fue el espacio en donde aprendieron que eran útiles y que podían pensar y hacer cosas distintas, fue el caudal para formar su autoestima y su conciencia étnica 5) El contexto histórico motivó a las internas a la idea de cambio, asumieron el compromiso de hacer el cambio en el internado como espacio de opresión. Al tomar conciencia de las injusticias fueron capaces de organizarse, de planificar, y de expresar la discriminación que sufrían en el internado. Ante este tipo de aprendizaje de las internas, las monjas, las controladoras del pensamiento y de los cuerpos de las internas indígenas, fueron incapaces de dialogar y de negociar para hacer cambios profundos no sólo en la alimentación sino en los contenidos temáticos de la educación y que respondiera a las demandas y necesidades de las internas. La sociedad y las internas pedían cambios de fondo en ese momento histórico pero ante el conservadurismo de las monjas y su aislamiento con la sociedad asumieron el método más cómodo para ellas, la expulsión de las internas.

El Socorro continúa siendo un espacio que genera procesos civilizatorios y de colonización porque aún persigue ser un centro de asimilación en donde anulan e inferiorizan a través de la educación la cultura del pueblo maya. Este proceso de asimilación persigue homogeneizar a las mujeres indígenas, pretende convertir a las niñas, adolescentes y jóvenes indígenas en “nuevas ladinas” para pensar, hablar y actuar como ladinas, para vestirse como ladinas, y para hablar correctamente el idioma oficial. Finalmente, el internado continúa porque: “Yo creo que el Socorro se está dando por inercia” (Antigua, 2010). Las monjas ponen los internados en los lugares más cómodos para ellas, no van a los lugares difíciles, sigue siendo un soporte para la reproducción del sistema, un espacio de encierro para la seguridad de las mujeres indígenas y un centro correccional para niñas o adolescentes problemáticas que persigue disciplinar y domesticar culturalmente a las mujeres indígenas. Esto se convierte en una cruel contradicción porque el deseo de varios padres de familia para proteger a sus hijas es mejor educarlas en internados para que se instruyan en las rutinas del conformismo, bajo el manto del cristianismo y hacia una educación civilizadora.

En este apartado mi propuesta ha sido interpretar y entender con precisión las manifestaciones de resistencia de las subordinadas que no son simples actos de rebeldía sino asumieron su derecho a organizarse, a disentir del discurso y prácticas de dominación. Las rebeliones han sido prejuiciadas para naturalizar el poder de las élites dominantes y en el internado por las administradoras. Las formas cotidianas de resistencia y el motín sólo se pueden entender desde la visión de las subordinadas porque sólo de esta manera adquiere

sentido. Con este estudio se puede afirmar que hubo una tecnología y una práctica de la resistencia. Desde el punto de vista histórico representa la visibilización de acontecimientos, de experiencias, ideas y sentimientos y la recuperación de voces de mujeres mayas que se incorporaron a la rebelión.

CONCLUSIONES

Cuerpos femeninos racializados en la historia

Esta etnografía de un internado religioso, se propuso acercarnos a una de las diversas estrategias de control y construcción de los cuerpos femeninos racializados que existen en Guatemala. Se abre una ventana para analizar la manera en que la Iglesia y otras instituciones coloniales y neocoloniales, han contribuido a “construir” cuerpos e identidades dóciles y subordinadas a sus estructuras de dominación patriarcal y racista. Es también un lente para acercarnos a las estrategias de resistencia que las mujeres mayas han desarrollado ante estas instituciones e ideologías hegemónicas que han perseguido controlar los cuerpos y negar las historias de las mujeres mayas. No existe una historia de la mujer, existen historias de las mujeres, pero también, experiencias de opresiones y de luchas de las mujeres mayas contra el sistema hegemónico y contra diversas ideologías que atentan contra su dignidad.

El proceso de civilización ha venido disciplinando los cuerpos de las mujeres indígenas y en el internado-escuela fue de una manera planificada y sistemática. El proceso de civilización es una construcción europeo–occidental que se impuso como estrategia política imperial para invadir, colonizar y cristianizar los cuerpos indígenas, mediante la creencia de la superioridad de los invasores y la inferioridad de los pueblos indígenas. La idea central era que los indígenas incorporaran la visión del mundo occidental, su cosmovisión, su religión y la cultura occidental para ser civilizados y evangelizados. Estas ideas dominantes y de ascenso se han mantenido y han sido sostenidas y reproducidas por las instituciones hegemónicas, a través del Estado, la Iglesia, la escuela y la familia.

La Iglesia colonial pregonaba que la evangelización era la ruta a la civilización y al reino de Dios, mientras que el Estado colonial y moderno no sólo impuso el trabajo forzoso a los indígenas sino transmitió la idea de que el único camino para integrarse era la asimilación y de esta manera podían acceder a la ciudadanía. La Iglesia y el Estado también instalaron la idea natural de la dominación, ellos se encargarían de mandar y los indígenas de obedecer. La evangelización no solamente sirvió para reforzar la pobreza, el conformismo y la pasividad sino se prestó para obtener información de aspectos que sirvieron para conocer los fundamentos de la espiritualidad Maya y como estrategia aprendieron los idiomas mayas.

La estrategia civilizatoria se concretó a una vida de resignación forzosa para los pueblos indígenas, a través de la esclavitud, el servicio obligatorio, los tributos y la servidumbre. A partir de esta división social, genérica y racial del trabajo se produjo la explotación, se acrecentaron las opresiones, se crearon las injusticias y se impuso un lugar para las mujeres mayas.

La historia de las mujeres indígenas se estableció sobre la base de la dicotomía educación y trabajo, su lugar de trabajo se redujo a la servidumbre y sobre este tipo de trabajo fue instruida. En estas relaciones de dominación, se creó un ser (mujeres mayas) al servicio de los blancos, los ladinos y algunas familias indígenas para controlar su cuerpo y su vida en lo económico, lo político y lo social, para que aprendieran a obedecer y trabajar en las haciendas y en las fincas.

Mujeres mayas y educación “civilizatoria”

A partir de la década de los 50', varias mujeres indígenas accedieron a la educación formal. Las familias mayas visualizaron que había otro camino para sus hijas. Con la idea de la “superación” de la indígena pronosticaban que podían contribuir a erradicar la servidumbre y el racismo cotidiano a nivel local. La formación de mujeres mayas fue el objetivo que unificó al fundador y a las familias mayas para impulsar el proyecto de educación, un proyecto que debería ser obligación del Estado. A pesar de la negativa del Estado en invertir en la formación de indígenas, avaló este proyecto, porque dentro de sus objetivos de nación, requería la integración de las indígenas a la vida nacional.

Durante esta década nace el Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro, internado femenino y católico fundado por monseñor Mariano Rossell Arellano. El fundador estaba consciente de las injusticias contra los indígenas pero también estaba preocupado por el auge del comunismo, y una manera de alejarlas era formarlas y transformarlas desde temprana edad, y que cuando se graduaran como maestras de educación primaria urbana regresaran a sus comunidades para civilizar a su propia gente, es decir para que les transmitieran ideas y prácticas “civilizatorias” y cristianas. Las niñas indígenas fueron educadas en la ciudad, en lugar extraño y con gente también extraña. Los cuerpos de las estudiantes mayas fueron entrenados para vivir en ciudad, pero no con la idea de quedarse en este lugar, se les inculcó que serían más útiles en sus comunidades y debían regresar porque por un lado, siempre se ha creído que

la ciudad no es para las y los mayas sino para los criollos y ladinos y por el otro, la idea de regresar era para que las comunidades se civilicen y qué mejor si una mujer e indígena civilice a su propia gente, es decir, que asuma el compromiso de reproducir las ideologías etnocéntricas y cristianas.

El proyecto educativo de la Iglesia permitió a las mujeres mayas tener acceso a la educación, pero a un costo muy alto, pues muchas de ellas debieron renunciar a su identidad, a su cosmovisión, a su historia, y aceptar como propios unos “modales” y formas de ver el mundo que les fueron impuestos junto con la educación religiosa. Este proceso de asimilación forzada implicó para las alumnas mayas se despojaron de varias de sus prácticas culturales, de la cosmovisión indígena, de su espiritualidad maya. Si bien es cierto que este proceso de incorporación perseguía superar a las mayas, también perseguía aculturarlas.

Aprendieron a convivir en un mundo de encierro, separadas de su familia y comunidad y en este espacio de encierro y de dominio ladino, la mayoría aprendió a someterse para generar cuerpos dóciles y un profundo temor a la realidad. El proceso civilizatorio del internado inculcó una nueva colonización que se caracterizó por ser planificada y sistemática a través de un programa de educación. Y como “cosa natural” para su integración, las alumnas internalizaron la educación etnocéntrica y cristiana como el modelo de educación a seguir y reproducir.

El internado-escuela ha sido y sigue siendo un poderoso instrumento para perpetuar el actual orden social, político y económico del país a partir de la dicotomía ladino – indígena. Las mentes y cuerpos de niñas, adolescentes y jóvenes fueron adiestradas para someterse a una autoridad maternalista y ladina para hacer la voluntad de la Iglesia y del Estado. En la sociedad guatemalteca se deduce que un pueblo es ignorante o inculto si no asiste a la escuela, pero si las mujeres indígenas asisten una escuela deberán ser dóciles y obedientes. Y para ser aceptadas como civilizadas tiene que ser instruidas y para ser instruidas tienen que haber ido a la escuela. A la par de este argumento que promueve la civilización, se activan los prejuicios racistas y se argumenta que los atrasados y los incultos siempre son y serán los indígenas.

Para las familias indígenas, la educación implicaba un camino de superación, una forma de enfrentar el racismo pero también una manera de mejorar sus ingresos, porque varias maestras indígenas han sacado a su familia de la pobreza, han mejorado su nivel de vida y en algunas familias fue clave la presencia de una profesional. Para que el internado como institución fuera

legítima, fue avalado por el Estado, este vínculo, entre Iglesia y Estado hizo creer a las familias indígenas que favorecía sus intereses y satisfacía sus necesidades.

Las estudiantes que se incorporaron a temprana edad, debido al aislamiento, la separación con sus seres queridos, y el régimen disciplinario en sus cuerpos, sufrieron el efecto del poder de una manera más profunda y lo expresan a través de las experiencias de dolor y tristeza en el internado.

Las normas y valores “civilizatorios” y cristianos crearon espacios y sentimientos contradictorios que fueron apropiados en distintas medidas. Los contenidos etnocéntricos marcaron las mentes y los cuerpos de las alumnas mayas. Conforme avanzaban cada nivel de escolaridad se imponían conocimientos, normas y valores racializados para que las estudiantes asumieran un modelo de mujer indígena civilizada; por esta razón era importante que las estudiantes incorporaran algunas de estas características: moderna, individualista, racional, urbana, alfabeta, cristiana, anticomunista, limpia, obediente, sumisa, cortés, trabajadora, estudiosa. En suma, incorporaron características asociadas al proceso de ladinización. La suma de estas características creaba el modelo de “buena mujer” y era reconocido y premiado por las administradoras del internado, mediante medallas de excelencia, o con comida y otros privilegios que podrían satisfacer sus necesidades en el espacio de encierro.

Las mujeres mayas tuvieron acceso a la educación y a un título que les acreditó ser maestras de educación urbana, para convertirse en asalariadas, en el espacio público o en escuelas privadas, y para formar parte del gremio magisterial. De esta manera, la mayoría de maestras mayas egresadas del Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro ocuparon un lugar en la jerarquía social del magisterio y respondieron en los papeles sociales y económicos que requería y requiere la estructura social y económica del país. Muchas fueron reconocidas como las primeras maestras en sus comunidades y su labor educativa ha contribuido a la formación de varias generaciones de niñas y niños, de adolescentes y de jóvenes reproduciendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje la ideología moderna y la judeocristiana.

Como se dijo anteriormente, el punto de encuentro entre el Socorro y las familias indígenas fue la motivación para que las mujeres mayas tuvieran acceso a la educación. Otro punto de coincidencia es que ya graduadas, debían volver a sus comunidades para la superación de más indígenas. Pero los padres de familia no se imaginaron cómo sus hijas iban a ser formadas. Las madres y padres de familia perdieron el poder para decidir sobre sus hijas porque ya no fueron incluidos en el gobierno escolar. No participaron dentro de una junta directiva o en un consejo

de padres de familia. El gobierno escolar fue representado por los y las administradoras ladinas del internado. Al principio fue monseñor Rossell y la primera directora María Teresa Melgar, posteriormente fue por la comunidad de monjas Bethlemitas. Los padres de familia y las alumnas mayas han sido y continúan siendo excluidos para decidir y opinar en la formación de las mujeres mayas, por eso el internado tuvo y sigue teniendo un carácter autoritario. Si el internado hubiera sido “democrático”, las estudiantes se hubieran alimentado mejor, los contenidos de educación no hubieran sido radicalmente etnocéntricos, y las alumnas hubieran aprendido a caminar entre el mundo moderno y el mundo maya. Esta riqueza de saberes habría generado por un lado, conflictos y contradicciones entre las tres partes, alumnas, padres de familia y comunidad de monjas, pero con resultados satisfactorios emocionales en las estudiantes, mayor confianza en sí mismas, más seguridad en la toma de decisiones, orgullosas de su identidad racial y genérica y menos temor para enfrentar la vida y la realidad.

Cuerpos, mentes y espíritus marcados por las opresiones

La opresión de monjas ladinas hacia mujeres indígenas en algunos espacios, como en el internado, no ha sido visibilizada, porque se cree que el discurso religioso sigue siendo sagrado, que todas somos hijas de Dios y que las monjas son mensajeras de la palabra de Dios y con este argumento era imposible cuestionar el pensamiento y las actitudes opresivas de las monjas.

Existe la necesidad de desnaturalizar y descolonizar la ideología cristiana impuesta en el internado, porque las normas y valores urbanos impuestos también estaban cargados de moralidad y religiosidad patriarcal y generaron cuerpos reglamentados, cuerpos educados y aptos para la corrección, coacción y sujeción. Las normas y valores en el internado impulsaron el etnocidio porque la idea era dejar, borrar, olvidar las ideas y prácticas culturales para ser mujer educada y ser mujer educada es igual a ser mujer ladina, que consiste en tener cabeza de ladina para transmitir en español los mensajes de la civilización a sus comunidades. Este modelo “civilizatorio-modernizante” no ha sido más que un modelo que ha impulsado y continúa impulsando el etnocidio, pero además, se caracteriza porque es un pensamiento colonial-patriarcal hacia mujeres indígenas. La mayoría de las administradoras de educación del internado impusieron este pensamiento etnocéntrico y no dejó que se crearan otras iniciativas novedosas que impulsara el liderazgo de las alumnas, contenidos que apoyaran la

interculturalidad o la multiculturalidad. Este pensamiento nuevo, quedó como discurso de algunas monjas mestizas, y como buena intención que se pudo constatar en algunos documentos, en donde se proponían: “acompañar a las mujeres indígenas guatemaltecas dando una educación de calidad, formarlas para que fueran libres y dignas, comprometidas con los más necesitados y capaces de liderar procesos de cambio en su familia y en su comunidad”(documento interno del Instituto) , pero este espíritu de cambio de paradigma no cosechó fruto porque el pensamiento conservador, maternalistas y tutelar de las administradoras apagó toda iniciativa que promoviera la libertad.

Sobre la materialidad del cuerpo se analizan valores no explícitos, reglas no escritas, exigencias y relaciones de poder que se materializaron en los cuerpos indígenas como resultado de los efectos del poder, lo cual fue expresado a través de sus experiencias. Y el poder de las dominadoras se incorporó a través de miradas, gestos, normas de cortesía, imposición de la timidez, la práctica de la sumisión y humillación, los sentimientos de culpa y vergüenza, internalización de las normas de urbanidad, reiteración y memorización de contenidos o temas educativos. Lo que más golpeó el cuerpo, la mente y el espíritu fue el destierro, la falta de afecto y el encierro que al salir del internado provocó miedo, contradicción y tropiezos con la realidad. Ante la ausencia de temas sexuales en el internado y en el hogar, les costó construir relaciones de pareja estables y sin violencia intrafamiliar.

En el internado, otro dispositivo de poder fue a través de la comida diferenciada y desigual. La comida representó el tema básico para mostrar el dominio racial ladino. Al desgranar cada detalle sobre la recolección, producción y el consumo de alimentos de alumnas y monjas se pudo comprobar la manera en que se establece y se materializa el dominio racial, de quienes tienen derecho a la comida y quienes por naturaleza deberán ser seres hambrientos. La jerarquía y el privilegio racial estuvieron presentes en la forma de alimentar a las estudiantes. El privilegio racial se estableció en el internado, se creó la idea de su superioridad de las monjas contra la inferioridad de las alumnas indígenas y de esta manera se impuso la segregación y jerarquía racial hacia alimentos, es decir, existió un grupo de mujeres con acceso a alimentos y otro grupo con poco acceso a la alimentación, porque se reprodujo la idea que las estudiantes indígenas pueden comer poco y alimentos no nutritivos porque ellas “aguantan con todo”.

Esta política alimentaria racializada respondió a prejuicios raciales históricos y generó hambre y enfermedades a las internas. La educación de las mayas generó una rutina restringida y pobre dentro del internado y consistió en estudiar, comer poco y hacer limpieza. La suma de

experiencias corporales de muchas ex alumnas vinculadas con la alimentación muestra el uso y la aplicación del poder, y en contextos raciales, la alimentación es un efecto de la dominación. Ahora que se habla sobre los derechos de las mujeres indígenas, es necesario incorporar el derecho a una alimentación digna y a un trato digno, humano y respetuoso particularmente en los internados y en otros espacios de encierro.

Las historias de mujeres mayas han sido complejas, porque se han desarrollado entre paradojas, contradicciones y ambivalencias, y en ese lugar de encierro, de poder y de sumisión, se abrieron ventanas para dar lugar a la resistencia corporal. En esa ideología modernizante que pretendía formarlas para ser maestras de ciudad, anticomunistas y cristianas existieron las rebeliones. Por eso la aculturación no fue total porque las formas de vivir y pensar maya fueron inculcadas cuando tenían contacto con sus familiares y comunidades.

En las distintas generaciones de estudiantes hubo grupos de rebeldes. Las internas rebeldes no se quedaron con los brazos cruzados en el internado, ellas respondieron contra la rutina y la repetición de reglas, cuestionaron la incoherencia entre el discurso y la práctica, respondieron ante los castigos y prohibiciones; la mayoría enfrentó el hambre, y para que los cuerpos no fueran inmovilizados optaron por el baile, lucharon por la libertad, por la alegría y el bienestar, y colectivamente asumieron una actitud histórica, convocaron a una asamblea para rebelarse de las opresiones. Las rebeldes expresaron su inconformidad a través de gestos, teatro, fugas, engaños, lectura de documentos y libros prohibidos para cuestionar a la autoridad del internado pero también, sus críticas eran contra el sistema implantado.

En la transmisión de conocimientos “civilizatorios”, cristianos y etnocéntricos que perseguía ladinizar las mentes y cuerpos de las alumnas, existieron grietas o rincones para manifestar su inconformidad, indignación y trasgredieron las reglas para crear cuerpos en resistencia, para visibilizar la historia de rebelión de las mujeres mayas.

El conocimiento colonizado aprendido en el internado ha permitido perpetuar las desigualdades sociales y para aceptar las reglas del sistema, nuevamente lo que se repite en educación es el siguiente argumento: “la educación occidental saca a la gente de su ignorancia y subdesarrollo y la pone en un estado de ilustración y civilización” (Carnoy 2006: 16). Pero estas ideas occidentales sostenidas por instituciones hegemónicas como la Iglesia y el Estado no han podido erradicar la pobreza, el racismo, las injusticias y las guerras, porque si bien es cierto que las estudiantes mayas se prepararon para ser maestras de educación primaria urbana, también es cierto que han sido formadas para repetir y sostener la estructura social y económica

implantada por el sistema neocolonial-dominador. De aquí se deduce que la educación ha sido una herramienta para formar trabajadoras útiles para el sistema, una herramienta para conservar o mantener la estructura actual de la sociedad guatemalteca.

En esta línea de pensamiento, las mujeres mayas no sólo sirven al Estado como maestras, sino se someten al trabajo del hogar donde muchas de ellas no toman las decisiones más importantes a pesar de que aportan económicamente. Ellas experimentan una doble opresión, una a nivel público y la otra a nivel privado y por lo tanto obtienen menos poder de decisión en lo que respecta a sus vidas. Por el tipo de preparación que adquirieron en el internado, varias no se sintieron capaces de desenvolverse en otros papeles sociales, económicos y políticos. Al analizar las historias y experiencias de las ex alumnas, se puede comprobar que una función principal del internado fue inculcarles normas y valores patriarcales para que perdieran su liderazgo en sus comunidades. Este aprendizaje de la subordinación, no permitió a la mayoría de estudiantes y ex alumnas asumir papeles de toma de decisión, no sólo en el internado, sino también en sus comunidades, a nivel regional y nacional. Es importante recalcar que el internado-escuela no sólo proporcionó conocimientos sino también destrezas a las jóvenes indígenas pero lo hizo con el fin de perpetuar el orden social.

El internado-escuela no ha creado hasta ahora las condiciones para que las estudiantes mayas aprendan a liberarse, existe un límite permitido para liberarse pero dentro de los objetivos establecidos por la filosofía del fundador, por las administradoras de la educación y por la política del Estado y la Iglesia.

La mayoría de egresadas regresaron a sus comunidades. Por un lado, se han encargado de llevar luz, han enseñado a leer y a escribir a varias generaciones, pero por el otro, han transmitido la sombra del conocimiento de dominación. El internado-escuela no creó mujeres indígenas capaces de hacer transformaciones, es cierto se han organizado en el magisterio, pero no han logrado puestos de poder, ha sido muy difícil porque están hegemонizadas por hombres ladinos, otras han cuestionado la religión occidental y asumieron ser *ajq'ij* (guías espirituales), pocas han construido organizaciones que velen por los derechos de los pueblos indígenas y específicamente de las mujeres mayas, algunas han sido creadoras de paradigmas alternativos de educación, y pocas han sido capaces de criticar la mala distribución de la riqueza, la imposición de la minería y la lucha por la tierra y el territorio.

La Iglesia, a través de las monjas, siempre promovió la salvación de la mujer indígena, siempre recalcaron que “somos hijas de Dios” que había necesidad de asumir el compromiso

de ser cristianas, de compartir el amor, de cumplir con los mandamientos, de colaborar en la misión evangelizadora, de vivir cristianamente, pero en el internado y fuera de este espacio existía una jerarquía racial, de género y de clase dentro de la Iglesia. En el internado, las administradoras de la fe cristiana eran las monjas ladinas, y en los pueblos eran los hombres ladinos e indígenas. La religión católica jugó un papel contradictorio, promovió un discurso de igualdad pero justificó en la práctica la dominación colonial y esta contradicción despertó la conciencia de algunas internas y ex alumnas mayas. La utopía civilizatoria que ofrecían no se podía cumplir en el contexto colonial racista y racializado. El proyecto religioso “modernizante” partía de valores liberales: todos somos iguales ante los ojos de Dios, todos somos hijos de Dios, valores muchas veces apropiados por las internas colonizadas para confrontar el proyecto mismo.

A pesar del enorme contingente de mujeres mayas, aproximadamente 800 graduadas del Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro²⁰⁸, las desigualdades continúan a la orden del día. Las familias pudientes de este país siguen teniendo los recursos, los puestos de poder y fácil acceso a la educación, mientras que la mayoría siguen analfabeta y pobre. La mentalidad colonizadora en educación persiste porque el eurocentrismo sigue siendo el camino a seguir para ser civilizados, mientras los otros saberes -maya, xinca y garífuna- son menospreciados. El Estado y los grupos de poder económico no apuestan por el bienestar de los pueblos mayas, ni tampoco por los sectores más pobres del país. Aceptan que las indígenas utilicen sus trajes en ciertos espacios sociales, que hablen sus idiomas pero criminalizan o satanizan cuando claman por sus derechos económicos, políticos y sociales. El acceso a educación ha sido a cuentagotas, y quienes han accedido apenas resuelven algunas necesidades básicas. La educación no resuelve automáticamente la pobreza, no es una solución mágica. A pesar de la educación, la estructura básica de desigualdad persiste con mutaciones.

Los internados-escuelas administrados por monjas continúan siendo muy conservadores, porque la subordinación femenina sigue atada a una jerarquía religiosa genérica, a autoridades masculinas; y la internalización de esta subordinación contribuye de alguna manera, al tipo de educación que reproducen en sus establecimientos educativos, de mujeres al servicio de Dios, de los hombres y del sistema.

²⁰⁸ Este es un dato aproximado proporcionado por las secretarías de los internados de Antigua Guatemala y de San Andrés Semetabaj.

La “superación de la indígena” (Esquit 2010) como ideal comunitario no logró hacer las transformaciones requeridas por el pueblo maya, esto se debió al sistema patriarcal y a las instituciones civilizatorias. Algunas familias pensaban que era suficiente que la niñez y la juventud tuviera acceso a la educación, es decir asimilándose mejorarían su situación y enfrentarían el racismo. Otras familias pensaban que al tener acceso a la educación podían lograr cambios profundos *kichin qa winak* (para nuestra gente), como predijo Francisco Sojuel (guía espiritual y líder de Santiago Atitlán), que los cambios iban a llegar porque los mayas educados iban a mejorar las condiciones de vida de sus familias, tendrían la oportunidad de estar en puestos de poder, aprenderían a hablar el castellano y podrían entablar diálogo con las y los ladinos. Pero este pronóstico ha sido obstaculizado por políticas y programas de asimilación, por la situación de pobreza, por la guerra, por las secuelas del genocidio reciente. Y como resultado de este aniquilamiento sistemático, pocas mujeres indígenas han logrado hacer cambios en sus comunidades y muy pocas han luchado por hacer transformaciones profundas. Las mujeres mayas no han conquistado el poder, en sus comunidades locales, en las organizaciones mayas: a nivel regional y nacional.

Descolonización de los cuerpos y la educación

La descolonización de las mujeres indígenas debe iniciar con otro tipo de educación que no sea en un internado, y que tampoco sea administrado por monjas, para lograr su libertad como mujeres y como indígenas. Existe la necesidad de trastocar ese proceso de civilización que se ha materializado en conocimientos, valores, normas, educadores y educandos, que han naturalizado la subordinación, la servidumbre, la ladinización, la evangelización y la idea de progreso.

La descolonización permite medir hasta qué punto el internado redujo al silencio los conocimientos, la cosmovisión maya, la historia indígena, los conocimientos y saberes de las mujeres mayas, el pasado y la memoria de las y los ancestros y la fuerza para luchar contra todo atropello sobre sus cuerpos y sus territorios. Descolonizar implica recuperar el pasado y la historia de las mujeres indígenas, es buscar las desesperanzas de sus cuerpos, las causas de la explotación y de las opresiones, el saqueo de sus recursos, de la prohibición que se les imponía para ser felices y para tener esperanza. Estos temas ya no deben ser tolerados porque han

tocado y herido los cuerpos de las mujeres indígenas. El internado fue un poder que trastocó el ser y saber de las mujeres indígenas, fue el instrumento para perpetuar el etnocidio cultural y para robar la subjetividad de las mujeres mayas.

Descolonizar implica reconstruir el conocimiento y pensamiento ancestrales, es luchar por *ri ketamabäl qati't qamama'* (la sabiduría de las abuelas y abuelos), *ki k'utbäl* (sus enseñanzas) *ri utziläj taq naoj* (sus buenas ideas). Es pensar desde la sabiduría, la materialidad, la experiencia y la resistencia de los cuerpos de las mujeres indígenas, de sus memorias, es pensar desde lo negado con el objetivo de ser mujeres cultas. Es una manera de sacudir el yugo colonial implantado en el internado, es confrontar el neocolonialismo o la interculturalidad. Es desmantelar la supuesta superioridad del conocimiento occidental, e ir construyendo conocimiento desde los saberes y cosmovisiones indígenas. Es hablar sobre el poder que pueden y deben tener las mujeres sobre sus tierras y territorios. Es luchar contra las diversas opresiones genericas, raciales, a nivel familiar, comunitario y de la sociedad guatemalteca. Es luchar por las cuotas de poder no sólo en el internado, sino a nivel local, regional y nacional.

Es posible que el estudio hable más de lo que ocurrió en el internado, pero lo más importante es hablar de lo que está ocurriendo. Seguramente existe un miedo a la libertad, existe todavía una sumisión frente a las monjas que hacen su papel de patronas o jefas. Es desafiar el poder que siguen manteniendo las mujeres blancas y ladinas para subordinar a las mujeres indígenas. Es enfrentar la hegemonía blanca y ladina. En palabras de Paulo Freire, es pensar cómo “sus cuerpos oprimidos, que sin haber sido consultados hospedaron a los opresores”. (Freire 1996:17). Esto nos hace pensar que han venido cargando en sus espaldas a los opresores y en el caso del internado, a las opresoras. Es importante señalar que en el análisis de la opresión genérica y en la práctica cotidiana, las mujeres blancas y ladinas han oprimido a las mujeres mayas por ser indígenas y por ser pobres. Aquí se vinculan la opresión racial y de clase. En el mundo de las mujeres y en sus relaciones sociales también se practican otras opresiones y de esta manera se ha venido reproduciendo relaciones de poder autoritarias y raciales.

Es necesario preguntarles a las monjas si saben dónde viven las estudiantes, si han convido con alguna de ellas, si han comido con ellas y si han luchado junto a ellas. Ahora que podemos hablar, afirmamos que entendimos a las monjas, pero necesitamos saber si ellas nos entendieron. Recordemos que no necesariamente tiene que ser hombres quienes inculquen las

normas patriarcales, sino también las mujeres son transmisoras de la enseñanza de esta dominación.

Ante el abuso vivido en el internado es importante participar en la construcción de una Comisión de la Verdad para conocer hasta qué punto la Iglesia y el Estado han desarrollado proyectos de etnocidio y genocidio. ¿Cuál ha sido su responsabilidad y las consecuencias de este proceso civilizatorio?, y ¿de qué manera los pueblos indígenas deben ser resarcidos física, mental y culturalmente?

Urge revisar y desatar nudos sobre el pensamiento patriarcal indígena que las mismas mujeres indígenas han internalizado y continúan reproduciendo, pero también, urge analizar el patriarcado colonialista que siguen reproduciendo las mujeres blancas-ladinas, entre ellas algunas feministas racistas que siguen obstaculizando nuestro crecimiento personal y colectivo.

Pero no basta alcanzar la comprensión más crítica de la situación de las opresiones, esto no permite liberar a las mujeres mayas; al desnudarlas damos un paso pero eso no es suficiente si no nos ajustamos a la lucha política por la transformación desde el pueblo maya. Las mujeres educadas no necesariamente son transformadoras de cambios, muchas veces se convierten en aliadas de políticas y programas etnocéntricos. Se sabe también que los cambios por sí solos no pueden lograr la transformación. Urge la reflexión y alianzas entre las mayas, con los mayas; con organizaciones y sectores que respondan al ser y saber indígena, para lograr los cambios de las condiciones concretas que causan la explotación y las opresiones no sólo de las mujeres mayas sino de la sociedad en general. Este camino de lucha nos permitirá ser sujetos históricos y transformadores de la realidad.

ANEXOS



Foto 1. Entrega del himno del Socorro a Monseñor Mariano Rossell Arellano, por parte de su autora. *Recorte de periódico, cortesía de una ex alumna.*

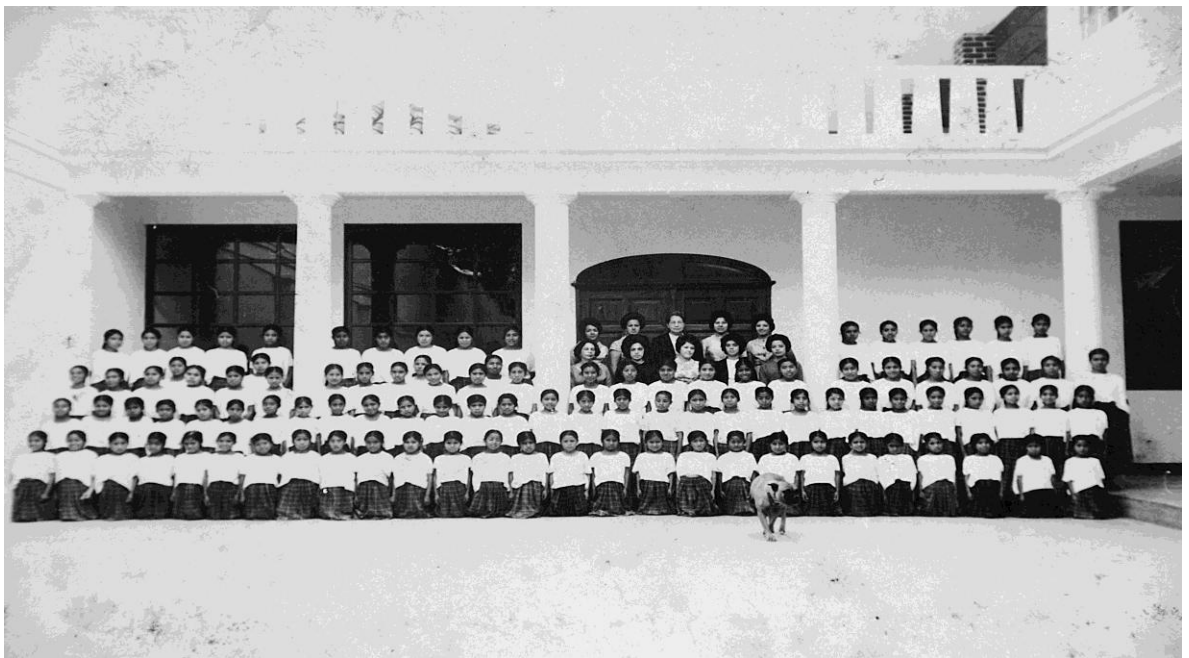


Foto 2. Estudiantes internas con la administración de María Teresa Melgar. *Foto: ex alumna*



Foto 3. Primer grupo de hermanas Betlemitas que asumió la administración del instituto. *Foto: ex alumna*



Futuras Maestras Indígenas.— La cámara de Hugo Bolton nos ofrece el conjunto de siete jóvenes indígenas alumnas del Colegio Nuestra Señora del Socorro, obra de monseñor Mariano Rosell Arellano, quienes en el mes de octubre se graduarán de maestras de educación primaria. De abajo a arriba: Ramona Pérez, Mercedes, Victoria, Ana, Guadalupe, Estrella y...

Foto 4. Estudiantes de la primera promoción. Recorte de periódico. Cortesía de Ramona Pérez.



Foto 5. Maestras de la primera promoción. *Foto. Adela Otzgy*



Foto 6. Estudiantes de la XIV promoción.
Foto: Argelia Benito



Foto 8. Profesor Adolfo Méndez Vides (izquierda) acompañado de su asistente Luis Aceituno (derecha) al recibir el premio en teatro, por la participación de un grupo de estudiantes del Socorro .

BIBLIOGRAFÍA

Academia de Geografía e Historia de Guatemala (1997), *Anales de la Academia de Geografía e Historia de Guatemala*, Año LXXIII, Tomo LXXII, Guatemala.

Adams, Richard N. (1956) “La ladinización en Guatemala” en *Integración social en Guatemala*, Seminario de Integración Social Guatemalteca, Volúmen I, Publicación No. 3, Guatemala.

Adams, Richard y Santiago Bastos (2003), *Las relaciones étnicas en Guatemala, 1944 – 2000*. CIRMA, Guatemala.

Alexander Jacqui y Chandra Mohanty (2004), “Genealogías, legados, movimientos” en *Otras inapropiables: Feminismos desde las fronteras*, Traficantes de sueños, Madrid.

Alvarado, Blanca Estela (2004), *Uk’u’x eta’manik, Fundamentos de la Educación Maya*, Guatemala.

Alvarez-Gayou, Juan Luis Jurgueson (2005), *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. Paidós, México.

Argueta Hernández, Bienvenido (2011), *El nacimiento del racismo en el discurso pedagógico*. Volumen 1. El Instituto Agrícola de Indígenas, Guatemala.

Armesto, Felipe (2004), *Historia de la comida. Alimentos, cocina y civilización*. TusQuets, España.

AVANCSO (1998), *Imágenes homogéneas en un país de rostros diversos: El sistema educativo formal y la conformación de referentes de identidad nacional entre jóvenes guatemaltecos*, Guatemala.

Asturias, Linda (1985), *Comalapa: El traje y su significado*. Ediciones del Museo Ixchel, Guatemala.

Ayús Reyes, Ramfis y Enrique Eroza Solana (2008), *El cuerpo y las ciencias sociales*. Revista Pueblos y frontera, La noción de persona en México y Centroamérica No. 4, Dic. 2007 – Mayo 2008, en: http://www.pueblosyfronteras.unam.mx/a07n4/pdfs/n4_art02.pdf, consultada el 11 de octubre de 2009.

Baella, Manuel (2005), “La batalla de los cuerpos: Ensayo sobre la simbólica de la pobreza en un contexto neo-colonial”. Borrador del artículo publicado en *Itinerarios de la protesta y del conflicto social*, Centro de Estudios Avanzados, editorial Córdoba, Argentina.

Bastos Santiago y Aura Cumes (2007) *Mayanización y vida cotidiana. La ideología multicultural en la sociedad guatemalteca*, Cholsamaj, Guatemala.

Bauer Paiz, Alfonso (1956), *Cómo opera el capital yanqui en Centroamérica (el caso de Guatemala)*, Guatemala.

Bell, Hooks (2004), “Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista” en *Otras inapropiables, Feminismos desde las fronteras*. Traficantes de sueños, Madrid.

Anderson, Benedict, (2005), *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, Fondo de Cultura Económica, México.

Bourdieu Pierre, Jean- Claude Passeron (1981), *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia. España.

_____ (2003), *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Siglo Veintiuno Editores, Argentina.

Bourdieu Pierre (1984), *Sociología y cultura*. Editorial Grijalbo, México.

_____ (2002), *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*, Taurus, México.

_____ (2007), *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo Veintiuno Editores, México.

Borrayo, Ana Patricia (2007), *En el trazo de mujeres, historia de las precursoras en la Educación Superior*. Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala.

Bryan, S. Turner (1989), *El cuerpo y la sociedad: Exploraciones en teoría social*. Fondo de Cultura Económica, México.

Burke, Peter (1996), *Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia*, Gedisa, Barcelona.

_____ (1998), *Los avatares de El cortesano. Lectura y lectores de un texto clave del espíritu renacentista*, Gedisa, Barcelona.

Butler, Judith (2005), *Cuerpos que importan, Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*, Paidós, Buenos Aires.

_____ (2007), *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós, Barcelona.

Bryson, Anna (2002), "De la cortesía a la civilidad. Códigos cambiantes de conducta en la Inglaterra moderna". En Torres, Valentina, *Producciones de sentido, el uso de las fuentes en la historia cultural*. Universidad Iberoamericana, México.

Cambranes, J. C. (1992), *500 años de lucha por la tierra, estudios sobre propiedad rural y reforma agraria en Guatemala*. FLACSO, Guatemala.

Cano, Georgette Gabriela y José Valenzuela (2001), *Cuatro estudios de género en el México urbano del siglo XIX*. PUEG, México.

Carnoy, Martín (2006), *La educación como imperialismo cultural*. Siglo XXI, México.

Carrasco, Pedro (1982), *Sobre los Indios de Guatemala*. Editorial José de Pineda Ibarra, Guatemala.

Carreño, Manuel Antonio (2007), *Manual de Urbanidad y buenas maneras*. Grupo Editorial Patria, México.

Carrillo, Lorena (2004.), *Luchas de las guatemaltecas del siglo XX, mirada al trabajo y la participación política de las mujeres*. Ediciones del pensativo, Guatemala

Casaús Arzú, Marta Elena (1994), *Guatemala: Linaje y racismo*. Programa Costa Rica, FLACSO, Costa Rica.

_____ (2008), *Genocidio: ¿La máxima expresión del racismo en Guatemala?*, F&G editores, Guatemala.

Civera Cerecedo, Alicia (2008), *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. El Colegio Mexiquense, A.C., México.

Smith, Dennis (1999), “The Civilizing Process and The History of Sexuality: Comparing Norbert Elias and Michel Foucault”, *Theory and Society* 28, núm. 1, pp. 78-80

Duarte, Klaudio Mundos Jóvenes, mundos adultos: Lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. Una mirada desde la convivencia escolar. En: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=19501604>, consultada el 15 mayo de 2010.

Cházaro, Laura y Rosalina Estrada (2005), *En el umbral de los cuerpos*, El Colegio de Michoacán, México.

Chirix, Emma (2005), *Una aproximación sociológica de la sexualidad kaqchikel de hoy*, tesis de maestría. FLACSO, Guatemala.

_____ (2010), *Ru rayb'äl ri qach'akul, Los deseos de nuestro cuerpo*. Ediciones del Pensativo, Guatemala.

Curruchiche, María Luisa (2011), “Las mujeres Kaqchikeles y sus aportes productivos en los hogares de San Juan Comalapa, entre la tradición y el cambio” (Tesis de grado), Escuela de Ciencia Política, Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala.

Csordas, Thomas J. (1994), *The Sacred self: a cultural phenomenology of charismatic healing*, University of California Press, Berkeley.

Diócesis del Quiché (1994), *El Quiché: el pueblo y su iglesia 1960 – 1980*, Santa Cruz del Quiché, Guatemala.

Douglas, Mary (1973), *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Siglo Veintiuno Editores, España.

Dussel, E., et al. (1985), *Historia general de la iglesia en América latina VI América Central*. ediciones sígueme. CEHILA.

Early, Jhon D. (2011), *Los mayas y el catolicismo, El encuentro de dos visiones del mundo*, AVANCSO, Guatemala.

Elias, Norbert (1987), *El proceso de la civilización, investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica, México.

_____ (1994), *Conocimiento y poder*, Las ediciones de la Piqueta, Madrid.

_____ (1996), *La sociedad cortesana.*, Fondo de cultura económica, México.

Esquit Choy, Edgar Arturo. (2008), “Disciplinando al subalterno: Vínculos de Violencia y de Gobierno en Guatemala” En: *Multiculturalismo y futuro en Guatemala*. Editorial Junajpu, Guatemala.

_____ (2010), *La superación del indígena: La política de la modernización entre las elites indígenas de Comalapa, siglo XX*. IDEI-USAC, Guatemala.

Esteban, Mari Luz (2008), *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*, Barcelona Ediciones Bellaterra, 2004 reseña elaborado por Guadalupe Georgina Poot Campos En: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172008000200014, consultada 5 de julio de 2012.

Fanon, Franz (1986), *Los condenados de la tierra*. Fondo de cultura económica, México.

Foucault, Michel (1992), *Microfísica del poder*. Las ediciones de La Piqueta, Madrid.

_____ (1996), *Genealogía del racismo*, Editorial Altamira, Argentina.

_____ (1996), *La sociedad cortesana*. Fondo de cultura económica, México.

_____ (2008), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno Editores, México.

Zabludovsky, Gina (2007), *Norbert Elias y los problemas actuales de la sociología*. Fondo de cultura económica, México.

Gleijeses, Piero (1991), *La esperanza rota, la revolución guatemalteca y los Estados Unidos, 1944 – 1954*. Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala.

Goffman, Erving (2007), *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu, Buenos Aires.

Gómez, Jun Q’anil (2011), *La cosmovisión Maya: un referente para la construcción de sociedades en diálogo*. En Primera Colección de Ensayos, Escuela de Formación, Reconstitución del ser Mayab’, Asociación Maya Uk’u’x B’e, Guatemala.

González, Carlos (2007), *Historia de la Educación En Guatemala*. Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala.

González-Ponciano, Jorge Ramón (1998), “*Esas sangres no están limpias*”, *El racismo, el Estado y la Nación en Guatemala (1944-1997)*. Talleres Gráficos del Estado, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.

_____ (2011), “La patria del shumo: Mestizaje, Civilización y Blancura en Guatemala”. Guatemala. (Versión preliminar no publicada).

González Turmo, Isabel (1997), *Comida de rico, comida de pobre, Evolución de los hábitos alimenticios en el Occidente andaluz (Siglo XX)*, Universidad de Sevilla, España.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar (1990), *Historia de la educación en la época colonial, El mundo indígena: El Colegio de México*, México.

Goody, Jack (1995), *Cocina, cuisine y clase. Estudio de sociología comparada*. Editorial Gedisa, Barcelona, España.

Guerra, Borges, Alfredo (2004), *Guatemala: 60 años de historia económica (1944 – 2004)*. PNUD, Guatemala.

Guerrero Jiménez, Bernardo (2006), “Escribir la historia de un club deportivo. Algunas reflexiones metodológicas”. *Revista de Ciencias Sociales*, (CI) numero 017 Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile. Pp. 107-124. En: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/708/70801707.pdf>, consultada 16 de marzo de 2009.

Grandin, Greg (2007), *La sangre de Guatemala, Raza y nación en Quetzaltenango 1750 – 1954*. Editorial Universitaria, USAC, Guatemala.

Grigulevich, I. (1980), *Historia de la Inquisición*. Editorial progreso, URSS.

Grosso, José Luis (2008), *Semiopraxis en contextos interculturales poscoloniales. Cuerpos, fuerzas y sentidos en pugna*. *Revista Espacio Abierto* No. 002, Abril-Junio Año/vol. 17. Asociación Venezolana de Sociología Maracaibo Venezuela pp. 231-245. En <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/122/12217202.pdf>, consultada 12 octubre de 2009.

Hacking, Ian (2001), *¿La construcción social de qué?*, Paidós, España.

Hale, Charles (2007), *Más que un indio: ambivalencia racial y multiculturalismo neoliberal en Guatemala*. AVANCSO, Guatemala.

Haraway, Donna (1991), “Manifiesto para cyborgs: ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX”, en *Ciencia, Cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, Cátedra. Madrid.

Hermana Bethlemitas. (2006), “Proyecto Educativo Institucional Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro” (Documento Base) Guatemala. Instituto Indigenista Nacional. (1957). Boletín 1 – 4, Volumen I, Segunda época. Guatemala: Editorial del Ministerio de Educación Pública.

Jiménez, Ajb’ee (2008), “Tb’ee Qanq’ib’il: Qkojb’il Qaq’unb’een b’ix Qxe’chil. Los caminos de la resistencia: Comunidad, política e historia maya en Guatemala”. Tesis Doctoral en Antropología. Universidad de Texas en Austin.

Jonas, Susanne (1981), *Guatemala: plan piloto para el continente*. Editorial Universitaria Centroamericana, San José Costa Rica.

Johnson, Calder Bruce (1970), *Crecimiento y cambio de la Iglesia Católica Guatemalteca 1944-1966*, editorial José de Pineda Ibarra, Seminario de Integración Económica, Guatemala.

Kobayashi, José María (2007), *La educación como conquista: empresa franciscana en México*. El colegio de México, México.

Kogan, Liuba (2003), *La construcción social de los cuerpos o los cuerpos del capitalismo tardío*. Universidad de Lima, Facultad de Psicología, Lima.

Lagarde, Marcela (2006), *Los cautiverios de la mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. UNAM, México.

Lander, Edgardo (compilador), (2003). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, Argentina.

Le Breton, David (2002), *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión, Argentina.

_____ (2002), *La sociología del cuerpo*. Ediciones Nueva Edición, Buenos Aires

Wacquant, Loïc (2004), “Decivilizing and Demonizing: Remaking of the Black American Ghetto”, en *The Sociology of Norbert Elias*, ed, Stephen Quilley and Steven Loyal, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 97)

Macleod, Morna (2006), “Reivindicaciones de identidad y cultura”, en *Dialogando Alteridades, identidades y poder en Guatemala*, UNAM, México.

_____ (2011), *Nietas del fuego, creadoras del alba: Luchas político-culturales de mujeres Mayas*. FLACSO, Guatemala.

Martínez Peláez, Severo (2011), *Motines de indios, la violencia colonial en Centroamérica y Chiapas*. F&G Editores, Guatemala.

Mauss, Marcel (1979), *Sociología y Antropología*. Editorial Tecnos, Colección de Ciencias Sociales, Serie de sociología. Madrid.

Melville, Arthur (2002), *Ojos que ven*. Editorial Cuatro Vientos. Santiago de Chile.

Melville, Thomas y Marjorie (1975), *¿Para quién es el cielo?* Ediciones Roca S.A., México.

Mires, Fernando (2006), *En nombre de la cruz. Discusiones teológicas y políticas frente al holocausto de los indios*. Buenos Aires, Argentina.

Mintz, Sidney W. (2003), *Sabor a comida, sabor a libertad: incursiones en la comida, la cultura y el pasado*, Ediciones de la Reina Roja, México.

Mohanty, Chandra Taldape (1991), *Bajo la mirada occidental: la investigación feminista y los discursos coloniales*. p. 5, Original en lengua inglesa y publicado en: Mohanty, Chandra Taldape, Ann

Russo and Lourdes Torres, eds. *Third World Women and the Politics of Feminism*. Bloomington: Indiana UP.

Monzón, Ana Silvia (2002), *Entre líneas, participación política de las mujeres en Guatemala 1944-1955*, Guatemala.

_____ (2008), *Mujeres, género y etnia en Guatemala, aproximaciones conceptuales*. Ponencia presentada en el XI Congreso Centroamericano de Sociología, El Salvador.

Nelson, Diane M. (2006), *Man Ch'it'íl, un dedo en la llaga, cuerpos políticos y políticas del cuerpo en Guatemala del quinto centenario*. Editorial Cholsamaj, Guatemala.

Nouzeilles, Gabriela (2002), *La naturaleza en disputa, Retóricas del cuerpo y el paisaje en América Latina*, Paidós, Argentina.

Nuestro Guía, -decano de la prensa escolar- (1985). Publicación de los alumnos del colegio "San Sebastián", XXXV Promoción, año XXXVI, No. 385. julio/agosto, Guatemala.

O'Flaherty, Edward (1984), *Iglesia y Sociedad en Guatemala (1524-1563) Análisis de un proceso cultural*. (PSAA) Universidad de Sevilla. España.

Orlandini Navarro, Alberto (1996), *Diccionario del amor*. Editorial Oriente, Santiago de Cuba.

Pedraza Gómez, Zandra (2003), "Cuerpo e investigación en teoría social". Departamento de Antropología, Universidad de los Andes. Trabajo presentado en la Universidad de Colombia, sede Manizales, en el marco de la Semana de la Alteridad en octubre de 2003. En: <http://antropologia.uniandes.edu.co/zpedraza/zp1.pdf>, consultada 15 de octubre 2009.

Perrot, Michelle (2008), *Mi historia de las mujeres*. Fondo de cultura económica, Argentina.

Piedra Santa, Irene (2011), *Alfabetización y poder en Guatemala, los años de la guerra fría 1944 – 1984*. Guatemala.

Pinto Soria, Julio (2003), *El debate sobre la cuestión étnica en Guatemala (1944 – 1970)*, cuadernos pedagógicos No. 27, MINEDUC, Guatemala.

Pontón Ceballos, Jenny (2006), "Mujeres que cruzaron la línea: vida cotidiana en el encierro", Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO, Ecuador, Quito. En: http://www.flacso.org.ec/docs/mujerescruzaron_jponton.pdf, consultada 14 de junio de 2012.

Presta, Ana M. (2005), "Indígenas, españoles y mestizaje en la región andina", en *Historia de las Mujeres en España y América Latina*.: Volumen II, El mundo moderno, Madrid.

Rodríguez Shadow, María J. (2000), *Intersecciones de raza, clase y género en Nuevo México*. Revista Política y Cultura, Numero 014, REDALYC. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, Distrito Federal, México. En: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=26701406>, consultada 17 de noviembre de 2009.

Rossell Arellano, Mariano. (1948), Carta Pastoral sobre la Justicia Social Fundamento del Bienestar Social, ante el tiempo de advenimiento en el Año del Señor de Mil Novecientos Cuarenta y Ocho, Guatemala.

_____ (1954), Oración Fúnebre, Tip. Sánchez & de Guise. Guatemala.

_____ (1957), Primera Carta Pastoral dirigida a los sacerdotes y fieles de la nueva prelatura Nullius de Nuestro santísimo Señor Jesucristo de Esquipulas, por el excelentísimo y reverendísimo Monseñor Mariano Rossell Arellano XV Arzobispo de Guatemala y primer Prelado Nullius De nuestro Santísimo Señor Jesucristo de Esquipulas. Tip. Sánchez & de Guise, Guatemala.

Ruz, Mario Humberto. (1996), *El cuerpo: Miradas etnológicas*. En Ivonne Szasz Susana Lerner, Para Comprender la Subjetividad. El colegio de México, México.

Saravia, Raquel. (1972), “La Enseñanza Primaria en Guatemala Durante la Época Colonial”. Tesis, Facultad de humanidades, Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala.

Scott, James C. (2007), *Los dominados y el arte de la resistencia, Discursos ocultos*. Ediciones Era, México.

Scott, Joan. (1996), “El género una categoría útil para el análisis histórico” en: Marta Lamas, ed. *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual*, Porrúa-UNAM, México.

_____ (2001), “*Historia de las mujeres*” en Peter Burke, ed., *Formas de hacer historia*. Alianza editorial, Madrid.

_____ (2008), *Género e historia*. Fondo de cultura económica, México.

Suárez Pazos, Mercedes (2003), Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares Revista de Educación, núm. 335 (2004), pp. 429-443. En: http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_27.pdf, consultada 15 de marzo de 2011.

Szasz, Ivonne y Susana Lerner (1999), *Para Comprender la subjetividad, Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. El Colegio de México, México.

Scribano, Adrian (2008), “Sensaciones, conflicto y cuerpo en Argentina después del 2001”. Revista Espacio Abierto, Abril-Junio Año/vol. 17. Numero 002, Asociación Venezolana de Sociología Maracaibo Venezuela REDALYC. Universidad Autónoma del Estado de México. En: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=12217201>, consultada 17 de febrero de 2010.

Schlesinger, Stephen y Stephen Kinzer (1984), *Fruta amarga, la C.I.A. en Guatemala*. Siglo Veintiuno Editores, México.

Schirmer, Jennifer (1998), *Intimidaciones del proyecto político de los militares en Guatemala*, FLACSO, Guatemala.

Smith, Andrea (2005), *Conquest Sexual Violence and American Indian Genocide.*, M.A. South end Press. Cambridge.

Smith, Dennis (1999) “The Civilizing Process and The History of Sexuality: Comparing Norbert Elias and Michel Foucault”, en *Theory and Society* 28, núm. 1 Feb 1999.

Spivak Chakravorty, Gayatri (2003), “¿Puede hablar el subalterno?”, *Revista Colombiana de Antropología*, Volumen 39, Colombia.

Suárez Navas, et al. (2008), *Descolonizando el feminismo: Teorías y prácticas desde los márgenes.* Ediciones Cátedra, Madrid.

Taracena, Arturo. (2004), *Etnicidad, estado y nación en Guatemala, 1944 – 1985*, Volumen II, CIRMA, Guatemala.

Taylor, S.J. y Bodgan R. (1998), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación, la búsqueda de significados.* Paidós, Barcelona.

Torres Rodríguez, José Alejandro Erwin “La educación o la ideologización de la servidumbre , miércoles 26 de octubre de 2011

<http://www.elperiodico.com.gt/es/20111026/opinion/202712/>, consultada 30 de octubre de 2011

Torres Septien, Valentina. (2002), *Producciones de sentido, el uso de las fuentes en la historia cultural.* Universidad Iberoamericana, México.

_____ (1997), *La educación privada en México 1903-1976.* El Colegio de México, México.

Tuñón, Julia (compiladora) (2008), *Enjaular los cuerpos, Normativas decimonónicas y feminidad en México.* El Colegio de México, México.

Turner, Bryan (1989), *El cuerpo y la sociedad, exploraciones en teoría social.* Fondo de cultura económica, México.

Turner, Víctor (1980), *La selva de los símbolos.* Siglo XXI, Madrid.

Valles, Miguel S. (2003), *Técnicas cualitativas de investigación social, Reflexiones metodológicas y práctica profesional.* Editorial Síntesis, Madrid.

Vasilachis de Gialdino, Irene (2006), *Estrategias de investigación cualitativa.* Gedisa, Barcelona.

Viveros Vigoya, Mara. (2008), “La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual” En: http://www.ucaldas.edu.co/docs/seminario_familia/Ponencia_MARA_VIVEROS.pdf, consultada 25 de octubre de 2009.

Wade Peter, et al, (2008), *Raza, etnicidad y sexualidades: ciudadanía y multiculturalismo en América Latina.* Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de estudios Sociales (CES), Escuela de Estudios de Género. Colombia.

Walsh, Catherine (2005), *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial: reflexiones latinoamericanas*, Universidad andina Simón Bolívar / ediciones Abya-Yala, Quito.

Wacquant, Loïc (2004) “Decivilizing and Demonizing: Remaking of the Black American Ghetto”, En *The Sociology of Norbert Elias*, ed, Stephen Quilley and Steven Loyal Cambridge: Cambridge University Press, 2004: 97-115.