

UNIVERSIDAD NACIONAL  
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
INSTITUTO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS  
POSGRADO ACADÉMICO EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

VIVENCIAS DE LAS MUJERES NICARAGÜENSES EN LA CRUZADA NACIONAL  
DE ALFABETIZACIÓN EN NICARAGUA, 1980: APORTES PARA LA  
RECONSTRUCCIÓN DE MEMORIA COLECTIVA DESDE UNA MIRADA  
ETNOPSICOANALÍTICA Y DE LAS PRODUCCIONES NARRATIVAS.

GABRIELA SEGURA UMAÑA

HEREDIA, COSTA RICA

2023

Tesis sometida a consideración del Tribunal Examinador para optar al grado de Magíster Scientiae en Estudios Latinoamericanos. Cumple con los requisitos establecidos por el Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional. Heredia. Costa Rica.

VIVENCIAS DE LAS MUJERES NICARAGÜENSES EN LA CRUZADA NACIONAL  
DE ALFABETIZACIÓN EN NICARAGUA, 1980: APORTES PARA LA  
RECONSTRUCCIÓN DE MEMORIA COLECTIVA DESDE UNA MIRADA  
ETNOPSICOANALÍTICA Y DE LAS PRODUCCIONES NARRATIVAS.

GABRIELA SEGURA UMAÑA

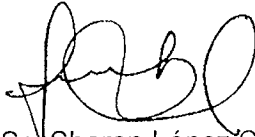
Tesis presentada para optar al grado de Magíster Scientiae en Estudios Latinoamericanos.

Cumple con los requisitos establecidos por el Sistema de Estudios de Posgrado de la  
Universidad Nacional. Heredia. Costa Rica.

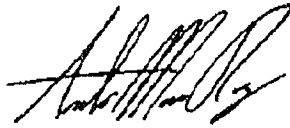
**MIEMBROS DEL TRIBUNAL EXAMINADOR**



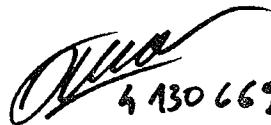
Dr. José Vega Baudrit  
Representante del Consejo Central de Posgrado



M.Sc. Sharon López Céspedes  
Coordinador del posgrado o su representante

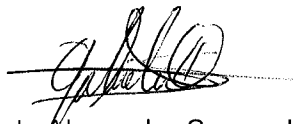


M.Sc. Andrés Mora Ramírez  
Tutor de tesis



M.Sc. Álvaro Dobles Ulloa  
Miembro del Comité Asesor

*Marcela Ramírez Hernández*  
M.Sc. Marcela Ramírez Hernández  
Miembro del Comité Asesor



Gabriela Alexandra Segura Umaña  
Sustentante

*Dedicatoria*

A las mujeres que construimos memoria

## *Agradecimientos*

Mi agradecimiento profundo a las mujeres que confiaron en mi para contar sus historias, sus voces han desafiado y creado fisuras en el marco interpretativo desde el cual la historia se estaba escribiendo.

A Allan Barboza-Leitón, gracias por soñar conmigo incansablemente y ser refugio siempre.

A Rafel Barboza Rodríguez y Ofelia Leitón Cambroneró, su cariño y apoyo han sido fundamentales.

Gracias a quienes fueron parte de este proceso: mis compañeros y compañeras de maestría, a mis docentes Rafael Cuevas Molina, Nuria Rodríguez Vargas, Abner Barrera Rivera, Deborah Leal Rodríguez, Sharon López Céspedes, Mauricio Álvarez Mora y Evelyn Cerdas Agüero. Y otras personas que me ayudaron en el proceso, especialmente a Constanza Rangel Núñez.

A mi equipo asesor, Álvaro Dobles Ulloa, Marcela Ramírez Hernández y Andrés Mora Ramírez, gracias por su escucha honesta, por guiar el camino y por impulsarme a seguir a pesar de las dificultades.

## RESUMEN

Se presentan y analizan las vivencias subjetivas de mujeres nicaragüenses que participaron como alfabetizadoras en el proyecto político “Cruzada Nacional de Alfabetización” en Nicaragua, en 1980. Se contribuye así a la reconstrucción de esa memoria colectiva, y en consecuencia al pensamiento crítico en América Latina.

Metodológicamente, se llevaron a cabo cinco entrevistas a profundidad con tres mujeres, tanto presencialmente en Nicaragua como virtualmente desde Costa Rica. El análisis de las vivencias de esas mujeres se hace desde dos métodos: el del etnopsicoanálisis y el de las producciones narrativas. Desde el etnopsicoanálisis, se expone la revisión de las producciones contratransferenciales propias de la investigadora, surgidas a partir de la interacción con las participantes. Desde las producciones narrativas, se toma en consideración el entramado social de su mundo, construido con significados y símbolos, de aquel determinado momento histórico.

Este doble método responde al reconocimiento del carácter complejo tanto de las vivencias como de su rememoración: por un lado, la estructuración psíquica que determina percepciones, pensamientos y sentimientos, por otro lado, lo sociocultural como marco simbólico.

Se tiene en cuenta la multiplicidad de temporalidades, en el sentido de que la vivencia del pasado se hizo y se registró en la subjetividad del pasado, pero la reconstrucción de su memoria se hace en la subjetividad del presente. Por lo tanto, Se discute cómo se construyen las memorias, y cómo la historia oficial hace omisiones de la pluralidad de voces “otras”. El objetivo es posibilitar la inclusión de redefiniciones y reescrituras de la historia.

Se evidencia que las vivencias de las alfabetizadoras estuvieron atravesadas por los mandatos sociales de género, reproducidos en la guerra, así como en la militancia política y social; pero también atravesadas por miedos y esperanzas compartidas en colectivo. En la rememoración de esas vivencias y en su análisis se encuentran perspectivas acerca de cómo esta experiencia habría jugado un rol fundamental en la construcción de subjetividades y abierto nuevas posibilidades de habitar otros roles y espacios en la sociedad nicaragüense.

## SUMMARY

This text presents and analyzes the subjective experiences of Nicaraguan women who participated as literacy teachers in the political project called the "National Literacy Crusade" in Nicaragua in 1980. The aim of this analysis is to contribute to the reconstruction of collective memory and promote critical thinking in Latin America.

The research methodology involved conducting five in-depth interviews with three women, both in person in Nicaragua and virtually from Costa Rica. The analysis of their experiences is approached through two methods: ethnopschoanalysis and narrative productions. Ethnopschoanalysis involves examining the researcher's own countertransference productions, which arise from the interaction with the participants. Narrative productions, on the other hand, consider the social framework of the women's world, constructed with meanings and symbols specific to that historical moment.

This dual method recognizes the complex nature of the experiences and their remembrance. It takes into account the psychic structure that influences perceptions, thoughts, and feelings, as well as the sociocultural context as a symbolic framework. The analysis also acknowledges the multiplicity of temporalities, understanding that the experiences were recorded in the subjectivity of the past but are reconstructed in the subjectivity of the present. The text discusses how memories are constructed and highlights how official history often overlooks the plurality of "other" voices. The goal is to enable the inclusion of redefinitions and rewrites of history.

The text emphasizes that the experiences of the literacy teachers were influenced by gender-related social expectations, which were reproduced in the context of war and political and social activism. However, these experiences were also shaped by collectively shared fears and hopes. Through the remembrance and analysis of these experiences, the text explores how this participation in the literacy project may have played a fundamental role in shaping subjectivities and opening up new possibilities for women to inhabit different roles and spaces in Nicaraguan society.

## ÍNDICE

<i>Dedicatoria</i> .....	ii
<i>Agradecimientos</i> .....	iii
RESUMEN.....	iv
SUMMARY .....	v
I. Introducción.....	1
1.1. Breve marco contextual .....	2
1.2. Justificación.....	5
II. Problema de Investigación .....	10
2.1. Antecedentes .....	10
2.2. Referente Epistemológico .....	19
2.3. Marco teórico .....	20
2.3.1. Psicoanálisis Crítico Social.....	20
2.3.2. Perspectiva Feminista Interseccional y Decolonial .....	24
2.3.3. Memoria colectiva.....	28
2.3.4. Vivencia.....	33
2.3.5. Concepto de revolución.....	36
2.3.6. Cruzada Nacional de Alfabetización.....	39
2.3.7. Emancipación social.....	43
2.4. Planteamiento del problema .....	47
2.5. Sujeto de investigación .....	47
III. Objetivos.....	49
3.1. Objetivo General .....	49
3.2. Objetivos Específicos.....	49
IV. Marco metodológico .....	50
4.1 Tipo de investigación .....	50
4.2 Metodología .....	52
4.3 Antecedentes metódicos.....	55
4.4 Estrategia metodológica.....	58
4.4.1. Fase de recolección de información.....	58
4.4.2 Sujetas portadoras de información y criterios de selección .....	63



4.4.3 Fase de sistematización, análisis e interpretación de la información .....	64
4.4.4 Proceso de triangulación .....	65
4.4.5 Categorías de análisis .....	65
4.4.6 Protección de los sujetos participantes de la investigación.....	68
V. Análisis e interpretación de los datos.....	69
5.1 Descripción del proceso.....	69
5.1.1 Relato de la experiencia .....	69
5.1.2 Registro de contratransferencia .....	79
5.2 Análisis categorial .....	86
5.2.1 Reconstrucción del contexto político y social.....	86
5.2.2 Vivencias.....	95
5.2.3 Ejercicio para la emancipación. ....	110
5.2.4 Reflexiones sobre las memorias colectiva.....	132
VI. Conclusiones y Recomendaciones .....	144
6.1. Conclusiones.....	144
6.2. Recomendaciones .....	149
6.2.1 Posicionamientos políticos en el quehacer investigativo latinoamericano .....	149
Bibliografía.....	151
Anexos.....	165
Anexo 1. Consentimiento informado .....	165
Anexo 2. Transcripción de entrevistas .....	168

## **Lista de abreviaturas**

Cruzada Nacional de Alfabetización – CNA

Frente Sandinista de Liberación Nacional – FSLN

Junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional – JGRN

Departamento Ecuménico de Investigaciones – DEI

Milicias Populares Anti Sandinistas – MILPAS

Teología de la Liberación – TL

Ministerio de Educación de Nicaragua – MINED

Asociación de Mujeres Nicaragüenses “Luisa Amanda Espinoza” – AMNLAE

## **Lista de descriptores**

Memorias colectivas – Alfabetización – Etnopsicoanálisis – Producciones narrativas – Emancipación – Estudios Latinoamericanos

## I. Introducción

La presente investigación es un esfuerzo que se inscribe en el campo de la reconstrucción de memorias colectivas y la contribución que éstas pueden realizar al pensamiento crítico en América Latina, en tanto pueden asumir un carácter disidente con respecto a la historia oficial, y dar cabida a las múltiples narrativas que dan cuenta de procesos históricos fundacionales, de dinámicas de resistencias y luchas, narradas desde actores y fuentes propias.

Esta tesis está constituida por seis capítulos, en el primero, *Introducción*, se da cuenta de un breve marco contextual que ayuda a ubicar al lector en una delimitación temporal y del contexto en el cual se produjeron las vivencias de las mujeres alfabetizadoras participantes de esta investigación, mismas que aportan otras lecturas y matices en la reconstrucción de las memorias colectivas sobre la Cruzada Nacional de Alfabetización llevada a cabo en Nicaragua en 1980. Además, en este capítulo se presenta la importancia de este tipo de investigaciones para los estudios latinoamericanos.

El segundo capítulo, *Problema de Investigación*, está enfocado en desarrollar el problema que se aborda a partir de la presentación de antecedentes, así como del cuerpo teórico que sustenta la propuesta, que contiene tanto posicionamiento epistemológico correspondiente al psicoanálisis crítico social y la perspectiva feminista interseccional y decolonial, así como el marco teórico, que comprende los conceptos de memorias colectivas, revolución, vivencia, emancipación social y Cruzada Nacional de Alfabetización. En este capítulo además se encuentra el planteamiento del problema, y la delimitación de los sujetos de investigación. Seguidamente, en el tercer capítulo, *Objetivos*, se exponen los objetivos trasados.

El capítulo número cuatro, *Marco Metodológico*, se describe la estrategia empleada a partir de la especificación del tipo de estudio, metodología y el diseño metodológico desarrollado. Para esta investigación se planteó una aproximación metodológica desde el etnopsicoanálisis, como método que permite la interpretación y análisis de las vivencias en el proceso de reconstrucción de memorias colectivas.

Por su parte, en el capítulo cinco, *Análisis e Interpretación de los datos*, se presenta una descripción del proceso llevado a cabo, en el cual se relata la experiencias vivida y el análisis de

la contratransferencia como elemento fundamental desde la propuesta etnopsicoanalítica; así como el análisis de los resultados que se realizó a partir de las categorías previamente construidas. Por último, el sexto capítulo recoge las principales conclusiones y recomendaciones que se desprenden del proceso investigativo.

## **1.1. Breve marco contextual**

### *Dictaduras del siglo XX y movimientos revolucionarios*

Durante buena parte del siglo XX, en la región latinoamericana se asentaron distintas dictaduras que estaban estrechamente ligadas a la política exterior de los Estados Unidos. Un caso de ello fue Nicaragua, un país gobernado durante casi medio siglo por una dinastía dictatorial, que se caracterizó por “la total concentración del poder y la riqueza nacional en manos de los Somoza” (Méndez, 1978, p. 84).

Paralelo a las dictaduras, surgen movimientos revolucionarios que trataron de derrocarlas, muchos de ellos inspirados y estimulados por el ejemplo del triunfo de la Revolución Cubana en 1959. Dichos movimientos pasaron a formar parte intrínseca de la historia de muchos países de América Latina.

En Nicaragua esto fue una excepción, ya que tras las fisuras de la dictadura y el aumento de la resistencia popular y la lucha revolucionaria, articulada a través de movimientos guerrilleros, los y las nicaragüenses marcaron un hito en la historia reciente de los pueblos latinoamericanos, al derrocar, mediante un movimiento insurreccional, al último de la dinastía somocista, y proclamar el triunfo de la Revolución Popular Sandinista, lo cual representó para miles de nicaragüenses una promesa de futuro (Agudelo, 2017).

### *Inicios de la Revolución – Alfabetización de las masas*

El Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN), junto con diversos representantes de sectores políticos y sociales del país, conformaron una Junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional (JGRN), desde donde se elaboró un programa que contó con el apoyo masivo de las fuerzas que los llevaron al poder (Agudelo, 2017).

Durante la sangrienta dictadura militar somocista, el analfabetismo, como otra forma de violencia social junto con la pobreza, era necesario y conveniente para perpetuar la dominación y facilitar el constante saqueo de la producción económica en Nicaragua.

En esa línea, una vez que se instauró la JGRN se decretó llevar a cabo la gran Cruzada Nacional de Alfabetización Héroes y Mártires de la Liberación de Nicaragua en el año de 1980 (DEI, 1981) Armas (1981) señala que,

la alfabetización de las masas populares era un proyecto inconveniente al modelo de dominación somocista. Alfabetizar y consolidar esta alfabetización, con un nivel de educación crítica, creativa, dialéctica, (...) es democratizar una sociedad y dar a las masas populares los primeros instrumentos para la toma de conciencia de la realidad explotadora y para luchar por su liberación. Por eso, alfabetizar a las masas populares era algo que la dictadura era incapaz de soportar sin negarse a sí misma. (p. 86)

La realidad concreta en el caso de la Revolución, triunfante en el año 1979, es la de una herencia de casi 50 años de dictadura y de más de 100 años de dominación colonial e imperialista, situación que se traducía en un 55% de personas analfabetas. Es por eso por lo que, tras las movilizaciones que llevaron al triunfo, le siguió como una segunda gran movilización de masas la Cruzada Nacional de Alfabetización (CNA), que tenía por objetivo la erradicación del analfabetismo como una exigencia del proyecto revolucionario, en los niveles productivo, económico, político, social e ideológico (Armas, 1981, DEI, 1981, Musset, 2005).

De tal forma, ese proyecto político buscaba atacar el poco acceso a la educación que vivía la mayor parte de la población nicaragüense y, además, erradicar el modelo de educación que estaba al servicio de reproducir la fuerza de trabajo, las relaciones sociales, la ideología y la cultura bajo el sistema operante de dominación (DEI, 1981). De esta manera, se convocó y movilizó a miles de brigadistas que partieron en todas direcciones a lo largo y ancho del territorio nicaragüense durante el llamado “Año de la Alfabetización” en 1980. La apuesta desde este proyecto era que las masas de nicaragüenses que serían alfabetizadas no solamente iban a aprender a leer y a escribir, sino que también iban a aprender, a través de un proceso de concientización y politización, a tener una participación libre y protagónica en el futuro de la Revolución (DEI, 1981, Musset, 2005).

Dentro de los objetivos de la CNA destacan: la erradicación del analfabetismo, llevar a cabo un proceso de concientización y politización, colocar las bases para la educación de adultos, fortalecimiento de las organizaciones de masas, concientización de los jóvenes de Nicaragua, formación de la nacionalidad, objetivos relativos a la salud ambiental, higiene y medicina preventiva, y recopilar historias de la insurrección (Fernando Cardenal, en DEI, 1981).

En este proyecto, se facilitó el establecimiento de relaciones entre personas alfabetizadoras y alfabetizadas; de esa manera hubo un encuentro entre distintos sectores de la sociedad y sus realidades, es decir, el aprendizaje de la participación libre y protagónica, en la construcción de una propuesta política, social, cultural y económica para la Nicaragua posterior al triunfo, se dio en ambas direcciones. Como actores fundamentales para la ejecución de este proyecto, la formación de la fuerza alfabetizadora estuvo conformada mayoritariamente por jóvenes nicaragüenses (Armas, 1981, DEI, 1981, Musset, 2005).

### *Contexto de guerra sostenido*

Cabe señalar que, en ese contexto, de forma paralela, se organizaron grupos denominados contrarrevolucionarios, que eran financiados por los Estados Unidos, en los que confluían diversos sectores e intereses (Agudelo, 2017). Se constata que hubo al menos cuatro vertientes, y una de ellas, considerada la cuarta vertiente de La Contra, fue la de origen campesino. Agudelo (2017) amplía,

Los primeros campesinos disidentes (...) estaban organizados como Milicias Populares Anti-sandinistas (MILPAS). Los MILPAS – otrora Milicias Populares Sandinistas porque en sus inicios habían apoyado la lucha contra Somoza – habían cambiado de signo político a raíz de desencuentros con el rumbo de la revolución. (p. 35)

Young (2005) menciona cómo estos movimientos tuvieron un impacto en la vivencia de los y las alfabetizadoras en tanto se infundió temor en las comunidades, “en varias regiones del Norte del país como Matagalpa y Madriz, la amenaza de asesinatos, violaciones de mujeres alfabetizadoras, y otras atrocidades llevado a cabo por estas bandas inspiraba mucho temor en las mentes de los maestros” (p. 29). Durante la Cruzada murieron docenas de alfabetizadores y asesores, la vasta mayoría de los asesinatos fueron adjudicados a bandas de contrarrevolucionarios.

De tal modo, “La Contra representaba al enemigo. Representaba además mucho dolor y la causa misma de la guerra” (Agudelo, 2017, p. 9).

Por lo tanto, es importante nombrar que las vivencias de las mujeres alfabetizadoras, que aportan otras lecturas y matices en la reconstrucción de las memorias colectiva sobre esta campaña, se inscriben en un proyecto que se proponía objetivos que se desprenden de una propuesta revolucionaria, así como también se encontraron enmarcadas en un contexto sostenido de adversidad geopolítica.

## **1.2. Justificación.**

Como mujer joven, hija de una mujer migrante nicaragüense, que nació tan solo unos pocos años antes del triunfo de la Revolución y que fue enviada a Costa Rica, siendo tan solo una adolescente, en 1986, para ayudar a soportar económicamente a su familia que estaba siendo golpeada por la guerra, mis raíces siempre han traspasado las fronteras construidas entre Nicaragua y Costa Rica; mi identidad ha sido el resultado de las experiencias que he entretelado entre ambos países, vivencias que de alguna manera han estado marcadas por la guerra, la revolución, la migración, el silencio y el olvido.

Esas razones han motivado mi interés por el estudio de las vivencias y las memorias de mujeres alfabetizadoras dentro de un proyecto político como lo fue la Cruzada Nacional de Alfabetización, en el marco de un contexto de Revolución. Es decir, la realización de este trabajo pasa también por la búsqueda de mis propias raíces y la resignificación de estas.

A partir de mi formación como psicóloga, con gran inclinación hacia el psicoanálisis crítico social y la investigación, encontré en la Maestría de Estudios Latinoamericanos, el espacio para plantearme preguntas, para conocer a través de los relatos de otras mujeres, fragmentos de la historia viva de un pueblo centroamericano.

En esa línea, surgió en mí el interés por conocer más acerca del proyecto político de la Cruzada Nacional de Alfabetización, de lo que había significado para la vida de las personas que habían sido parte. Una vez que inicié la investigación, me encontré con el hecho de que se ha explorado muy poco acerca de las vivencias tanto de personas alfabetizadoras como alfabetizados.

Lo que se ha investigado o producido sobre a la Cruzada ha estado mayoritariamente relacionado con reflexiones en torno al método utilizado para enseñar a las clases populares marginalizadas a leer y escribir en un espacio de tiempo muy corto, lo cual ha aportado a los estudios de educación popular; y en términos generales, se encuentra documentación en las cuales se privilegian narraciones históricas de los hechos, construidas desde un discurso oficial. En relación con las personas brigadistas propiamente, existe una mayor producción de quienes se sumaron al proyecto procedentes de otros países en calidad de internacionalistas.

La Cruzada Nacional de Alfabetización, fue un hecho relevante en la historia reciente de Nicaragua, y de los procesos latinoamericanos, no solo por sus alcances en cuanto a la disminución de los altos niveles de analfabetismo, producto de una dictadura, sino también en términos de promoción de procesos organizativos y de politización popular, que en palabras de Óscar Jara (2019) fue una experiencia que “potenció un derecho básico que estaba muy por encima de la también importante lectoescritura: la valorización de la voz, de la vida y las palabras de las personas”.

Aunado a esto, la Revolución Popular Sandinista, representaba también una luz de esperanza hacia los demás procesos de resistencia y lucha por la liberación de los países de la región centroamericana, y marcaba, junto con la experiencia vivida en la Revolución Cubana, una ruta u horizonte político que contemplaba procesos de alfabetización como acciones transformadoras de las relaciones de opresión, democratización y construcción de otras formas posibles de vida. En ese sentido, Musset (2005) afirmará que, entre la memoria de los individuos y la historia de la nación, así como de la región, la Cruzada ocupa un lugar esencial; y es este lugar el que es preciso analizar para comprender mejor la Nicaragua de hoy, con todas sus contradicciones y sus desgarramientos.

En ese sentido, tomando en consideración la importancia que este evento macrosocial y político tuvo para la historia latinoamericana de los procesos revolucionarios y luchas contestarias, se plantea la relevancia, para los estudios latinoamericanos, de llevar a cabo una aproximación micro social, es decir, sobre los vínculos sociales, el comportamiento y la agencia social individual, a partir de la posibilidad de reconstruir memoria colectiva, desde la participación y protagonismo de las mujeres nicaragüenses en este proyecto político.



Al respecto, Manero y Soto (2005) señalan que analizar el carácter social de la memoria tiene que ver con estudiar el impacto que los factores macrosociales ejercen en los procesos individuales; para ello, se han revisado las formas en que los sucesos y el discurso sobre ellos son asimilados y reconstruidos por los individuos; bajo esta línea, han cobrado gran interés los trabajos que destacan cómo es que la memoria y el olvido son un terreno en disputa.

Como problema de investigación se planteó, por lo tanto, la reconstrucción de la memoria colectiva de mujeres que participaron como alfabetizadoras en la Cruzada Nacional de Alfabetización, a través de una lectura desde el etnopsicoanálisis, que permitió llevar a cabo una nueva revisión del proyecto desde una mirada más subjetiva del proceso, desde el lugar de quienes participaron de la Cruzada. Esto permitió, además, contrastar desde esa vivencia, el enunciado que se hace desde el espacio oficial de Gobierno acerca de que las mujeres encontraron en esta segunda revolución educativa, un espacio para la emancipación de su pueblo y de sí mismas.

Este esfuerzo investigativo se inscribe en el campo de la reconstrucción de memorias colectivas y la contribución que éstas pueden realizar al pensamiento crítico en América Latina, en tanto pueden asumir un carácter disidente con respecto a la historia oficial, y dar cabida a las múltiples narrativas que dan cuenta de procesos históricos fundacionales, de dinámicas de resistencias y luchas, narradas desde actores y fuentes propias (Cuevas, 2022). Trata en esa medida, de “visibilizar desde los actores protagónicos de las demandas sociales y políticas, trayectorias históricas que hasta este momento habían sido desconocidas por las narrativas oficiales de la historia” (Cuevas, 2008, p. 108).

Siguiendo a Peters (2019) se plantea que el punto central de referencia del debate sobre el pasado político en Latinoamérica es la historia contemporánea. Y en esa medida,

el interés de adquirir conocimiento al respecto no consiste en presentar la historia según el planteamiento del historicismo, es decir, rankiano: de “conocer las cosas tal y como realmente han sido”, sino que todas las narraciones históricas interpretan, subrayan y ponderan algunos acontecimientos, mientras que restan importancia a otros aspectos, los omiten o simplemente los olvidan. No se trata, por lo tanto, de una presentación histórica precisa o de la explicación de los procesos que culminaron en diferentes dictaduras y guerras civiles. El enfoque del análisis está más bien centrado en las narrativas

contemporáneas sobre el pasado y en las divergentes, y a veces hasta contrarias y disputadas, interpretaciones de la historia en el presente y sus posibles implicaciones para el futuro político y social. (p. 18)

En línea con lo anterior, a partir de la premisa de que la exclusión de la participación de las mujeres, su experiencia y su particular punto de vista siguen constituyéndose en un profundo déficit epistemológico, es decir, una exclusión epistémica del otro (Benhabib, 1992), como grupo social de estudio se planteó un acercamiento a las mujeres alfabetizadoras que participaron de la Cruzada, concebidas como sujetas portadoras materiales de memoria colectiva (Delgado, 2008).

Si bien la participación de las mujeres en la Cruzada fue significativa, pues representaron el 60% de los brigadistas en las montañas, y en las zonas urbanas más del 60% (DEI, 1981), lo que se ha producido en torno a la Cruzada, ha sido construido desde una historia oficial, y desde la visión del hombre nuevo como sujeto político, que excluye la particularidad de sus experiencias. Resulta, por tanto, muy valioso poder plasmar la mirada y la palabra de las mujeres partícipes de un proceso de revolución, así como constatar cómo dicho proceso configuró, de alguna manera, la subjetividad de éstas, así como el rol social de las mujeres nicaragüenses en general.

En esta investigación se partió de los referentes del Psicoanálisis Crítico Social, así como de las perspectivas del Feminismo Interseccional y Decolonial, en cuanto a la reflexión sobre el funcionamiento del poder. Reflexión que consideró los diferentes lugares sociales y culturales de los cuales son exponentes las personas implicadas en la investigación (Hauser, 2014); además de materializar la necesidad de superar la conceptualización del sujeto único, universal y homogéneo, arraigada en las perspectivas más positivistas, occidentalizadas y/o colonizadas, sobre la producción del conocimiento (Platero en Mendia, et. al, 2014; Curiel, 2009).

De esta manera, el etnopsicoanálisis como abordaje metodológico, abre la posibilidad para realizar una investigación social y cultural cualitativa que incluye la dinámica entre la persona investigadora y la persona sujeto a investigar; posibilitando que se disminuyera las diferentes condiciones inherentes de poder y de verticalidad para promover una situación más horizontal y democrática (Hauser, 1998). Martínez (2007) señala que,

implica tanto el lenguaje como la acción (que siempre es interacción) con el otro o con un producto cultural. De este encuentro resultan dos discursos manifiestos y dos discursos latentes que se entrelazan y multideterminan entre sí, los cuales se producen, verbigracia, del vínculo social y de la comprensión escénica que de este se hace. (p.47)

Además, rescatando el aporte que la Psicología puede dar a los estudios latinoamericanos, Hauser (2016) también señala que lo intrapsíquico no puede separarse de lo económico, cultural y social, y por tanto desde el etnopsicoanálisis se plantea la posibilidad de contribuir a que los pueblos puedan fortalecer su identidad y su pensar crítico de la historia.

Aunado a lo anterior, se buscó enriquecer la propuesta metodológica mediante la articulación de narrativas que facilitaron la construcción de memorias colectivas, en las cuales se logró capturar el proceso de reflexión desde la perspectiva de las personas, quienes están continuamente interpretándose y definiéndose en diferentes situaciones, es decir, el interés giró en torno al entendimiento del fenómeno social desde la visión de las personas protagonistas; tomándose en cuenta además el significado afectivo que tienen las cosas, situaciones, experiencias y relaciones que afectan a los sujetos así como la o las subjetividades sociales que les constituyen, donde el tiempo no es una condición lineal, puesto que el pasado, el presente y el futuro se encuentran constantemente superpuestos. (Taylor y Bogdan, 1998, en Chárriez, 2012).

## II. Problema de Investigación

### 2.1. Antecedentes

La Cruzada Nacional de Alfabetización (CNA) llevada a cabo en el año de 1980, se ha constituido, por su carácter masivo, participativo y solidario, en el hecho educativo y cultural más importante de la historia reciente de Nicaragua, y en uno de los procesos de alfabetización más relevantes a nivel mundial (Vannini, 2007). En ese sentido, es de suma importancia hacer un repaso por varios estudios e investigaciones que dan cuenta de los alcances a nivel educativo, así como el método utilizado y críticas al mismo; los intentos por preservar la memoria de la Cruzada y los distintos materiales que se desprenden de ella, y los esfuerzos por recolectar testimonios de alfabetizadores que contribuyan a esta preservación de la memoria.

En primera instancia, se hace referencia a estudios nacionales, que han sido muy pocos y dirigidos principalmente a hacer un recuento de los hechos y logros de la Cruzada Nacional de Alfabetización, así como al debate de la estructuración del plan de acción de este.

Como primera gran obra de sistematización de la Cruzada, el Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI) recoge en el libro *Nicaragua triunfa en la alfabetización, Documentos y Testimonios de la Cruzada Nacional de Alfabetización*, publicado en 1981, toda una documentación que da cuenta de la alfabetización como proyecto político prioritario dentro de la Revolución Popular Sandinista. En la obra se lleva a cabo un esfuerzo para “la difusión de una hazaña heroica de todo un pueblo que quisiéramos ver divulgada al máximo a lo largo del mundo” (Assmann en DEI, 1981, p. 9); este recopilatorio parte del objetivo de “brindar un testimonio o revelar un gran hecho socio-pedagógico, una verdadera "Revolución Cultural”” (Tunnermann en DEI, 1981, p. 11).

En el texto se incluyen, en forma bastante exhaustiva, los documentos que expresan la línea de orientación política y los objetivos revolucionarios de la Cruzada; se estructura en secciones el desarrollo del proceso en el tiempo, desde la fase de la preparación hasta la post alfabetización, así como los hitos importantes del Primer y Segundo Congreso. Además, cabe rescatar que en esta obra se hace una recuperación de una variedad de materiales que se generaron durante la Cruzada

como lo es la cartilla de enseñanza y los múltiples afiches, noticias, cartas, etc., lo cual constituye a esta obra como una fuente primaria de información.

Sin embargo, y en línea con lo señalado por los recopiladores, este libro, a pesar de sus muchas páginas, no tiene ni podría tener la pretensión de dar una idea cabal de todos los aspectos de la CNA. En ese sentido no hay una mayor recuperación de las experiencias de los y las alfabetizadoras, y en lo concreto se dedicaron menos de diez páginas a la visibilización de la participación de las mujeres en la Cruzada, que además se apega al discurso oficial de la Junta de Gobierno y la institucionalidad que sostiene la Cruzada.

En esta Cruzada la mujer consolida y profundiza su participación masiva, respondiendo a todas las tareas que la Cruzada impone. La encontramos en las montañas formando el 60% de los brigadistas y en las zonas urbanas más del 60%, demostrando con esto que su participación ha sido mayor que en la guerra de liberación. Con su participación en la Cruzada la mujer no sólo garantiza su integración mayor en el futuro, sino que demuestra que la lucha por su liberación no es una batalla por alcanzar simplemente la igualdad con los hombres, sino que es una batalla de hombres y mujeres por lograr las transformaciones sociales, políticas y económicas necesarias. (DEI, 1981, p. 117-118)

Además, resulta interesante el posicionamiento que se toma en cuenta a cómo determinar o nombrar lo que implicaría para las mujeres su lucha para la liberación, puesto que se deja entrever que ésta se comprende como una consecuencia dentro de la consecución de otras transformaciones como lo son lo político y lo económico, que son vistas como prioridad dentro del proceso revolucionario.

Por otra parte, Meléndez (2010) en su trabajo *Los periódicos y el quehacer educativo generado por la Cruzada Nacional de Alfabetización nicaragüense en 1980: análisis histórico documental sobre el debate de la influencia de la Teología de la Liberación*, reconstruye a través del método de análisis de contenido cualitativo por teorización y el método hermenéutico de la Teología de la Liberación (TL), una parte de la realidad social e histórica de Nicaragua desde su quehacer educativo en un contexto revolucionario, donde la práctica de su fe religiosa aparece como un elemento determinante.

Dentro de los hallazgos más relevantes de esta investigación, se destaca el nivel de concientización alcanzado por las personas involucradas en la CNA, y se remarca que, tanto dentro de los postulados teóricos de la CNA como de la TL, la concientización siempre ha de llevar a la liberación, y según las opiniones prevalecientes en el debate periodístico, hubo una participación masiva del pueblo nicaragüense que tomó conciencia de su papel de sujeto transformador actuando y llevando a la práctica libremente el derecho a la educación históricamente negado (Meléndez, 2010). El autor amplía que,

Tal y como lo expresara Paulo Freire, toda educación conlleva un carácter político y la CNA no fue una excepción. El debate mismo entre los dos periódicos estudiados demuestra las implicaciones políticas de los hechos educativos generados por la alfabetización. En este mismo sentido, fue evidente que los planteamientos teóricos de la TL establecían la interrelación entre la fe y la vida política de los creyentes. De forma que, positiva o negativamente influenciada, la CNA nació y se desarrolló como un acontecimiento político porque ejerció una transformación objetiva en la realidad nicaragüense del año 1980. Y en esa transformación se hizo sentir el liderazgo de hombres y mujeres que llevaron a la praxis su reflexión cristiana en el contexto de un hecho político educativo. (Meléndez, 2010, p. 205)

Ahora bien, dentro de esta transformación objetiva que se plantea desde el acontecimiento político de la CNA, se vuelve indispensable también reconstruir las implicaciones de la participación de las mujeres como sujetos políticos e históricos dentro de un proceso revolucionario.

En cuanto a estudios internacionales, en su mayoría han abordado el tema de la Cruzada en torno al rescate de los logros educativos y los aportes a procesos de educación popular en Latinoamérica.

Por una parte, en relación con los alcances a nivel educativo, así como la propuesta de método, Young (2005) en su estudio *Educando al Hombre Nuevo: La Pedagogía Histórica y Política de la Cruzada Nacional de Alfabetización*, rescata que la Cruzada Nacional de Alfabetización Nicaragüense “redujo la tasa de analfabetismo desde más del 50 por ciento hasta un 12 por ciento según estadísticas estimadas” (p. 4) proceso en el cual,

la educación no impartiría conocimientos inútiles, sino sería la “base de una conciencia nueva” para la población de pobres analfabetos (...). En contraste con el sistema antiguo bajo la dictadura somocista, el sistema nuevo prepararía a los analfabetos del país que fueran participantes activos en el funcionamiento de su país. (p. 4)

Además, en este estudio se llevó a cabo una revisión del contenido de las cartillas utilizadas en la Cruzada y del papel de los alfabetizadores, en tanto, se realiza una discusión acerca de las críticas de “adoctrinamiento” que se le hicieron a la Cruzada por su carácter político. En el discurso oficial, el gobierno sandinista en la década de los ochenta insistía que, “aparte de haber reducido el nivel de analfabetismo, la Cruzada había también representado el “amanecer” de la población analfabeta en cuanto a la política” (Young, 2005, p. 35-36).

El autor concluye que una parte integral de la puesta en práctica de la educación popular es el argumento que toda educación lleva un carácter político, de tal forma que,

según Freire, lo fundamental de la educación debe ser la participación igual de ambos el maestro y el estudiante en el proceso de aprendizaje. El propio objetivo de ese proceso debe ser el empoderamiento al estudiante para que analice la realidad, y también tomar acciones para acabar las contradicciones sociales, políticas, económicas, y personales que lo oprimen. (Young, 2005, p. 44)

Si bien el proceso del diseño de las cartillas no fue directamente participativo, y parece haber llevado un sesgo partidista a favor del FSLN, también es cierto que ese contenido fue recibido con entusiasmo. Por tanto, se podría afirmar que el contenido político-histórico de las cartillas de hecho sí era “popular”, ya que se trataba de “lo que el pueblo conocía, demandaba y quería” (Young, 2005).

Gutiérrez (2016) en su estudio *La cultura de Sandino y el hombre nuevo: Alfabetización, música popular y evangelio. Nicaragua 1979 – 1980*, llevó a cabo un análisis sobre los elementos determinantes que permitieron instaurar y popularizar el ideal Sandinista para construir esa idea de lo nacional y lo popular en Nicaragua. En ese sentido, rescata la experiencia de la Cruzada Nacional de Alfabetización, especialmente las cartillas utilizadas, como estrategia para una

“conformación de cultura, en particular una cultura revolucionaria y una popularización de la revolución como elemento unificador de la sociedad y la nación nicaragüense”. (p. 137)

Sobre el papel de los alfabetizadores en esta conformación, el autor concluye que fue fundamental para entender la incorporación de esa cultura revolucionaria a la cultura popular que se estaba gestando en ese momento, así como el impacto que tendría en las generaciones venideras, puesto que

como parte de las últimas lecciones de ‘El Amanecer del Pueblo’ se comienza a exaltar la labor alfabetizadora, constituyendo ahora no únicamente la historia anterior al triunfo de la revolución, sino el proyecto desarrollado en su actualidad como uno de los mayores logros de ese proceso. (Gutiérrez, 2016, p. 143)

Como señala Torres en *Nicaragua: revolución y alfabetización* (1980) “no es un hecho pedagógico con implicaciones políticas, sino un hecho político con implicaciones pedagógicas” (p. 160), en el cual más allá de enseñar a leer y escribir se trataba de alfabetizar políticamente a las masas, difundir el proyecto y la ideología revolucionaria, y estimular la participación críticamente consciente en las tareas que planteaba la Revolución Sandinista.

De tal forma, la construcción del discurso oficial en torno a la Cruzada Nacional de Alfabetización y su método pedagógico, da luces de la propuesta de hombres y mujeres “nuevos” en la revolución, que fuesen protagonistas de su realidad y de la edificación del futuro de su país. Es decir, los esfuerzos de este proceso se proyectaban más allá de sus alcances en niveles porcentuales de la erradicación del analfabetismo. Sin embargo, como plantea Torres (1980) “los efectos alfabetizadores de la Cruzada, aunque importantes, son solo una pequeña parte de los resultados obtenidos. Los efectos sociales y políticos, imponderables como son, solamente podrán evaluarse y entenderse a plenitud en el curso de los próximos años” (p. 161).

En cuanto a estudios relacionados a la Cruzada Nacional de Alfabetización que giran en torno al rescate la memoria de la cruzada, tanto del material que se produjo en la época, reportajes, entrevistas y conferencias, material periodístico, afiches, pasajes en la literatura, y subproductos de la cruzada, así como los testimonios de algunos participantes de la cruzada como alfabetizadores, estos últimos generalmente internacionalistas; destacan los siguientes.



Musset (2005) en *Hombres nuevos en otro mundo. Nicaragua de 1980 en los diarios de la Cruzada Nacional de Alfabetización*, a partir de los diarios de campo de los y las brigadistas, da cuenta lo que fue la experiencia éstos, que además de incorporarse a las tareas de alfabetizar, formaron parte de la llamada Brigada de Rescate Histórico “Germán Pomares Ordóñez”, que tenía por objetivo, como parte de un subproyecto dentro la Cruzada, recopilar el “testimonio de miles de personas que desde diferentes lugares y desempeñando múltiples tareas contribuyeron al derrocamiento de la dictadura somocista y sentaron las bases para la construcción de una Nicaragua más solidaria, justa y democrática” (p. 3).

Es decir, se conceptualizó a la Cruzada como un espacio en el cual se facilitaba la oportunidad de descubrir otro mundo: el del propio país (Musset, 2005), y en esa medida se instó desde un inicio a que los jóvenes brigadistas a que participaran de forma activa en la búsqueda de la historia oral de lo que fue la participación popular en la guerra de liberación que todavía juega un papel relevante en la memoria colectiva del pueblo nicaragüense.

El autor de esta obra recopilatoria concluye que, muchos ejes de investigación aún siguen abiertos, tanto en el ámbito de la geografía histórica como en el de la historia oral; por tanto, abre la invitación para poner en marcha nuevos proyectos de investigación sobre un tema y un momento que ha trascendido las fronteras internas de Nicaragua.

Como antecedentes de esfuerzos por la construcción y preservación de la memoria de las personas alfabetizadoras, existe mayor documentación a nivel de brigadistas internacionalistas, como lo expuesto en el *3er Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa* (García Robles y Villegas Ramos, 2014) en el que se tematizan las experiencias de solidaridad internacionalista en la alfabetización de personas adultas, del cual concluyen que,

la experiencia les ha aportado más de lo que han aportado ellos/as en el terreno (...) El factor internacionalista, unido a las concepciones políticas del proyecto, unen más la experiencia y los objetivos de la alfabetización en Nicaragua a la política y la justicia social, que a la idea popular de la solidaridad. (p.6)

Además, la experiencia de participación como alfabetizador o alfabetizadora internacionalista se ha visto plasmada en diferentes obras y formatos como por ejemplo el

documental *Brigadistas* de Daniel Rodríguez Moya (2016) en el cual se comparten imágenes históricas de la alfabetización, las convivencias en las comunidades, y reportes periodísticos sobre los sangrientos enfrentamientos de la contrarrevolución con tropas sandinistas, así como la experiencia de vida de alfabetizadores españoles dentro de la CNA en la Nicaragua de 1980.

Selser (2018) en su libro *Banderas y harapos. Relatos de la revolución en Nicaragua*, realiza una conmovedora narración sobre su experiencia vital al viajar a Nicaragua y unirse a las filas de la alfabetización, en el cual descubre y construye, con sus compañeros y compañeras, así como con su familia que la recibe en un pueblito de Waslala, otros mundos posibles que solo pueden ser contruidos desde el desencuentro y el encuentro de experiencias que buscan posibilitar y potenciar la emancipación de las masas.

En términos generales, existe muy poco material en esta línea, es decir, que vaya más allá del material audiovisual y/o periodístico de entrevistas realizadas a brigadistas nicaragüenses e internacionalistas, y que generalmente se realizan en el marco de la conmemoración del aniversario de la Cruzada cada año (Diario Hoy, 2017; Barricada, 2019; MINED, 2019).

Sin embargo, en la misma línea de investigación que intenta recopilar las experiencias de diversas mujeres que participaron en la Cruzada Nacional de Alfabetización, se encuentra el trabajo producido por Estrada (2017) titulado *Serie Radiofónica de tres capítulos “Y también les enseñamos a leer” basada en testimonios de mujeres integrantes del Ejército Popular de Alfabetización de 1980 en Nicaragua*.

Este trabajo se planteó el objetivo de ser una herramienta comunicacional de la memoria histórica colectiva de las mujeres participantes de la Cruzada que fuese más allá de los datos históricos y cuantitativos del equipo alfabetizador, que convierte a la población en cifras y porcentajes y no en historias vivas de la Nicaragua reciente. Dentro de sus principales conclusiones, Estrada (2017) destaca la importancia de este tipo de documentación para el conocimiento de la historia propia en las nuevas generaciones, así como el fortalecimiento de la conciencia del rol de la mujer como hacedora de la historia.

A través de esta mirada, en la que las mujeres sí participan, se hace una reinterpretación de la historia, donde se permite cuestionar todo lo aprendido e incorporar los nuevos datos, y

permite que las mujeres recuperen el protagonismo histórico. Rememorar, a través de los recursos orales, rescatando las individualidades, ha permitido un universo más fiel de la historia. (Estrada, 2017, p. 52)

En cuanto al tema de las mujeres como sujetas históricas y políticas en un contexto revolucionario, Suárez y Rodríguez (2015) en su tesis *Rol protagónico de mujeres durante la etapa pre y post revolucionaria en la ciudad de Estelí, Nicaragua*, realizan, a través del método biográfico, una reconstrucción de las vivencias de una mujer para visibilizar el rol protagónico de las mujeres, que contribuyeron al desarrollo psicosocial en sus ámbitos personales, familiares, comunitarios y sociales en momentos históricos relevantes, en la ciudad de Estelí.

Ambas autoras problematizan que el reconocimiento del rol protagónico de las mujeres en la sociedad nicaragüense implica un proceso permanente de transformación de las concepciones, actitudes y prácticas marcadas por acciones desiguales y excluyentes que limitan el desarrollo pleno de las mujeres como ser social, siendo determinante el rol social y político de las relaciones y las oportunidades que prioricen las mujeres como grupos estratégicos para el desarrollo humano, desarrollo que se debe sustentar en los principios de la justicia social. En ese sentido, concluyen que,

la construcción de la memoria, junto a las formas de afirmación de la identidad individual, reflejadas en las autobiografías y en otros tipos de documentos personales, muestra una pluralidad de voces y de sensibilidades en la interpretación de la realidad social. Los resultados demuestran la beligerancia de las mujeres en los momentos históricos, las limitantes sociales que obstaculizan su protagonismos en el desarrollo psicosocial de los entornos diversos. Los elementos facilitadores vividos como país que propician el desarrollo de oportunidades y espacios para que las mujeres asuman roles que trascienden de los tradicionalmente asignados, perpetuados por las instituciones sociales como la familia, la escuela y la religión. (Suárez y Rodríguez, 2015, p. 81)

Por otra parte, Plaza (2010) en su estudio *Madre armada y niño. Representación de la Mujer Nueva en los murales de la Revolución Sandinista en Nicaragua*, lleva a cabo una revisión sobre cómo la “Mujer Nueva” emerge en las artes visuales revolucionarias de la Nicaragua

Sandinista, específicamente en los murales pintados a lo largo de todo el país contribuyendo a crear el nuevo paisaje revolucionario.

A través de esta revisión, la autora tematiza que a pesar de que “el Manifiesto del Partido Sandinista declaraba la igualdad de género, el rol de la mujer en la nueva sociedad revolucionaria representado en la mayoría de los murales respondía a los roles arquetipales de la maternidad y feminidad” (p. 10), sin embargo, en otras obras como la fotografía “Madre armada y niño” se da inicio a personificar el ideal de la nueva mujer Sandinista postulada por la Asociación de Mujeres Nicaragüenses “Luisa Amanda Espinoza”(AMNLAE), asociación que fue creada en agosto de 1979, a un mes del triunfo revolucionario, y que bautizan con este nombre en reconocimiento de quien fue la primera mujer guerrillera del Frente Sandinista en morir en combate.

En ese sentido, hay una apertura y deseo de avanzar hacia la construcción de un nuevo ideal de mujer en la revolución, hacia una multiplicidad de roles de la mujer en la nueva sociedad nicaragüense. La autora retrata, por tanto, que la representación de la mujer nueva en los murales de Nicaragua no fue homogénea ni monolítica, y en ese aspecto reflejaba la multiplicidad de roles y facetas de la mujer futura (Plaza, 2010).

En lo referente al tema de la emancipación de la mujer en un proceso revolucionario, Molyneux (1984) en su artículo *¿Movilización sin emancipación? Los intereses de la mujer, Estado y Revolución en Nicaragua*, problematiza que,

después de varias décadas en que la revolución socialista fue vista como un avance a favor de la emancipación femenina, ha surgido una visión más pesimista acerca de la capacidad de los gobiernos socialistas para satisfacer su compromiso con la emancipación de la mujer. (p. 179)

Sin embargo, la autora, contextualiza su crítica y cuestionamiento de la emancipación de la mujer, y concluye que,

La política sandinista sobre la mujer es ciertamente desigual, y todavía es muy prematuro hacer una evaluación concluyente de ella, especialmente mientras se vean enfrentados a presiones políticas, económicas y militares cada vez mayores. Sin embargo, es evidente que los sandinistas han ido más allá que muchos gobiernos latinoamericanos al reconocer

tanto los intereses prácticos como estratégicos de la mujer y al lograr progresos sustanciales en las condiciones de vida de muchos de los sectores más deprimidos. Con ciertas reservas en correcta la afirmación de AMLAE de que es prioritaria la defensa de la revolución, ya que ella provee las condiciones necesarias para llevar a cabo un programa para la emancipación de la mujer. (p. 194)

Por otra parte, Fernández (2006) en su artículo *Educadoras feministas: continúa la revolución inconclusa nicaragüense*, a partir de la revisión del movimiento de mujeres por la educación en Nicaragua; plantea que

En Nicaragua, después de una revolución inconclusa, las educadoras feministas siguen configurándose como sujetas cuya actuación o testimonio de denuncia y transformación radical pone de relieve los diversos aspectos injustos o deteriorados o inviables del sistema patriarcal y capitalista. Su testimonio de denuncia de este sistema las convierte en sujetas revolucionarias, hoy en día y desde siglos atrás. En la actualidad, siguen siendo las protagonistas del cambio social y las que demandaron que se diera una revolución dentro de la Revolución: una revolución feminista. (p. 27)

Tras la revisión de antecedentes, en esta investigación se identificó la necesidad de llevar a cabo una nueva revisión de la Cruzada Nacional de Alfabetización, desde la vivencia misma de las mujeres que fueron alfabetizadoras, más allá del mero hecho conmemorativo, y hacia la búsqueda de la reconstrucción de las memorias que quedaron por fuera de los discursos oficiales. Reconstrucción de la memoria que dé cuenta de este nuevo tipo de conciencia en la configuración la realidad política, cultural, económica, social y psicológica de las mujeres nicaragüenses que fueron partícipes de este evento histórico.

## **2.2. Referente Epistemológico**

Para la consecución de los objetivos propuestos en esta investigación se consideró fundamental, en el proceso de reconstrucción de la memoria colectiva, reconocer y realizar una indagación sobre las repercusiones a nivel subjetivo en las mujeres participantes de la CNA, espacio planteado como un programa general, histórico y de índole político, que se proponía impactar a la sociedad nicaragüense en su conjunto, a nivel social y educativo.

Por lo tanto, se estimó que las lecturas crítico-sociales del psicoanálisis, constituyen la base teórica y epistemológica más pertinente a la hora de llevar a cabo análisis e interpretaciones sobre los conflictos e imágenes inconscientes, afectos y representaciones en relación con distintas vivencias sociohistóricas. Como señala Calello (2003),

la teoría crítica es intervención, un conocimiento activo, emancipatorio que, revierte el chato orden de los epistemes o conjeturas sean positivistas o hermenéutico delirantes, que destruyen la complejidad de la praxis, al reducirla a una prácticas aisladas o caóticas. Una intervención que se coloca permanentemente en la reflexión teórica y en la conciencia de la historicidad y subjetividad o sea del sujeto-constructor- del -mundo-con-su trabajo desde su memoria crítica y su potencia pulsional, en el sentido que le da Sigmund Freud.

Aunado a lo anterior, esta investigación se condujo además bajo la perspectiva feminista interseccional y decolonial, desde la cual se elevan las dimensiones estructurales de opresiones interconectadas, promoviendo análisis más complejos de las relaciones de poder y las desigualdades sociales (Troncoso, Galaz y Álvarez, 2017). De esta manera, tanto la psicología social crítica como las perspectivas feministas enfatizan la dimensión política en la producción de conocimientos.

## **2.3. Marco teórico**

### **2.3.1. Psicoanálisis Crítico Social**

Hauser (2014) señala que la aplicación del pensamiento psicoanalítico, desde el enfoque del etnopsicoanálisis, al campo de la investigación social, se encuentra dirigido hacia el análisis profundo de la dialéctica entre el entorno socio-económico-cultural, en el cual las personas se socializan y actúan, y su dinámica psíquica.

Tal línea teórica deviene de un grupo de investigadores que se adherían a las teorías de Hegel, Marx y Freud y cuyo centro estaba constituido en el Instituto de Investigación Social de la Escuela de Frankfurt; dentro de sus mayores exponentes se encuentran los filósofos y otros pensadores de diferentes disciplinas como Theodor Adorno, Walter Benjamín, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, Oskan Negt o Hermann Schweppenhäuser, Erich Fromm, Albrecht Wellmer y Axel Honneth, entre otros (Uribe, 2014).

La perspectiva de la teoría crítica se opone a la teoría tradicional positivista, en dos planos que Uribe (2014) amplía: el primero, en el plano social, esta escuela sostiene que la ciencia depende de la dinámica de la estructura social. Y el segundo plano, teórico-cognitivo, una denuncia ante la separación absoluta que presenta el positivismo entre el sujeto que conoce y el objeto conocido. Es decir, que cuanto menos se involucre el investigador en lo investigado, gracias al método, más objetivo y verdadero será la investigación. De esta manera, se pierde el aporte del sujeto que hace ciencia, se absolutizan los hechos y se consolida, mediante el discurso, un orden establecido.

De esta manera, como método de investigación y lugar de enunciación epistémica, el psicoanálisis crítico social intenta romper con el tradicional desequilibrio entre investigador e investigadora y sujeto-objeto de investigación, edificando un proceso en el cual el poder del saber está más repartido entre las partes, siendo menos vertical y más horizontal (Hauser, 2014). Para tales efectos, la autora afirma que,

Se reflexiona sobre el funcionamiento del poder tomando en cuenta los diferentes lugares sociales y culturales de los cuales son exponentes las implicadas y los implicados en la investigación. Por lo tanto, se incluye como objetivo el estudio sobre el funcionamiento del autoritarismo, el racismo, el sexismo, otras formas de discriminación, etc. (Hauser, 2014, p. 14)

Por lo tanto, la corriente teórica de la Escuela de Frankfurt, se opone al positivismo de las propuestas predominantes de la época, al centrar sus aspiraciones en comprender la sociedad desde la perspectiva histórica social y convertirse, consecuentemente, en una fuerza transformadora de la misma, a través de lo que Cerdas (2019) señala como una propuesta que combina dos importantes teorías (marxismo y psicoanálisis) para generar una nueva propuesta teórica y práctica, frente a la constatación de la insuficiencia en cuanto capacidad de transformación social de las propuestas vigentes. En ese sentido, el psicoanálisis crítico sigue esta perspectiva y se propone constituirse en una praxis transformadora de la cultura. Para lograr tal planteamiento, Cerdas (2019) amplía que,

tanto autores clásicos como algunos otros más recientes, han desarrollado una propuesta epistemológica consecuente con los principios marxistas en cuanto a lucha de clases, la

conceptualización del capital como principal estructura de dominación social y la importancia de la configuración político-económica y cultural como determinantes de la subjetividad; sin dejar de lado los presupuestos fundamentales del psicoanálisis freudiano como son la existencia del inconsciente, las instancias psíquicas ello, yo y súper yo, así como la lucha del principio dual pulsional entre Eros y Tánatos, y la técnica de asociación libre e interpretación, entre otros aspectos. (Cerdas, 2019, p. 23-24)

Bajo esos presupuestos, Martínez (2007) señala que, desde el punto de vista metodológico, en el etnopsicoanálisis, la información que proporciona el sujeto tiene un valor en tanto es capaz de introducir nuevas concepciones sobre un fenómeno. Se indaga la subjetividad, que se asume como propuesta cultural y como subjetivación de la cultura, y se indagan, también, las representaciones simbólicas subjetivas, resultado de la interacción social y del encuentro de inconscientes.

Al respecto, Carrillo (2004) afirma que, desde el posicionamiento de un psicoanálisis crítico social, el abordaje de lo histórico dista de la visión academicista de la historia como una variable externa, todo lo contrario, el todo del pasado se vive en el presente, y surge en la transferencia-contratransferencia, donde justamente queda plasmado con vigor la vivencia subjetiva de la historia. Es decir, desde la perspectiva crítico-social, la injerencia de lo histórico y cultural no es para nada ajeno a la propuesta freudiana, donde se reconoce la importancia de la intromisión del contexto sobre el inconsciente. En esa línea, Carrillo (2004) señala, que una verdadera praxis crítica es aquella en la cual,

la labor de comprensión y reconstrucción de la relación interpretativa que cada uno de nosotros tenemos con nuestras experiencias subjetivas de lo histórico, lo social y lo político, y cómo se entrelazan en nuestras vidas cotidianas. En palabras más resumidas, lo inconsciente debe ser comprendido interpretativamente donde quiera y como quiera que este se manifieste, en términos de historia política y social, además de historia de vida. (p. 14)

De esta manera, Cerdas (2019) mencionando a Páramo (2006) y Devereux (1999), tematiza que, una lectura crítico social psicoanalítica, debe prestar atención a la dinámica contratransferencial que se desarrolla inconscientemente en la persona que investiga, puesto que



se identifica la contratransferencia como la base epistemológica del psicoanálisis crítico social, y se establece como elemento fundamental el análisis e interpretación de la misma, a fin de poder explicar o comprender las deformaciones de los datos, atribuibles a la falta de objetividad, determinada intrapsíquicamente.

Aunado a lo anterior, surge la preocupación por la ética, que es básica en la propuesta psicoanalítica, y ésta se instaura precisamente en el cuestionamiento de donde surge, hacia qué fines y con qué medios; de tal forma que, la ética del psicoanálisis se basa en un posicionamiento crítico de su propio quehacer y de sus propios intereses. De esta manera, el conocimiento, debería conllevar en sí mismo un efecto transformador, ya sea a nivel de técnica clínica, cuya terapéutica deviene de la acción misma de apalabrar y conocer que hay oculto en el inconsciente propio, como a nivel de cuestionamiento y crítica de la sociedad (Cerdas, 2019).

Por tanto, este es un posicionamiento dentro del psicoanálisis que resulta subversivo porque ataca y cuestiona los modos de ejercer el poder; porque no tiene como objetivo adaptar al individuo a su contexto social, sino que por el contrario, se desea que la persona adquiera más distancia crítica de su historia y pueda crear con mayor autonomía su camino (Hauser, 2014); un psicoanálisis comprometido socialmente, el cual se erige como “un arma para luchar no solamente por una liberación intrapsíquica del individuo, sino también para dar un instrumento de análisis en la investigación social y cultural, y para el campo educativo y comunitario” (Hauser, 2014, p. 14).

En términos de aproximación a la investigación, etnopsicoanálisis se plantea la meta de relacionar en la percepción del investigador la dinámica social y cultural con la dinámica propia del sujeto, lo que implica el análisis del inconsciente en la relación entre la cultura y el individuo, o dicho en otros términos, ubica la relación de tensión entre lo inconsciente y el dominio en un contexto social que va más allá de lo individual (Schramm, 2012) Resultando de tal modo que el principal objeto de estudio es la interacción del inconsciente y la conciencia insertos en la cultura (Cerdas, 2019).

El etnopsicoanálisis como método de campo, cuestiona los fundamentos positivistas de la producción de conocimiento, y renuncia a su vez a la pretensión de construcción de verdades absolutas, universales y objetivas (Schramm, 2012). En esa línea Devereux (1985) sostiene que,

No es el estudio del sujeto sino el del observador el que nos proporciona acceso a la esencia de la situación observacional. Los datos de la ciencia del comportamiento son entonces triples: 1. El comportamiento del sujeto. 2. Los “trastornos” producidos por la existencia y las actividades observacionales del observador. 3. El comportamiento del observador: sus angustias, sus maniobras defensivas, su estrategia de investigación, sus “decisiones” (= su atribución de un significado a lo observado). (p. 22)

En esa medida, como práctica metodológica aplicada, esta perspectiva promueve en el estudio del comportamiento hacer un escrutinio de la matriz completa de significados que estén incluidos en los datos pertinentes, así como una especificación de los medios con que el investigador puede acceder, o deducir cuantos significados sean posibles. Además, llevar a cabo un estudio del interés afectivo personal del que la persona que investiga siente por el material y las deformaciones de la realidad que acarrear esas reacciones de contratransferencia. Analizar la naturaleza y el lugar del deslinde entre sujeto y observador; y poder aceptar y aprovechar la subjetividad del observador y el hecho de que su presencia influye en el comportamiento de quien es observado (Devereux, 1985).

De modo tal que, partiendo de la premisa de que se está ante un método de carácter analítico e interpretativo, Martínez (2007) señala que,

implica tanto el lenguaje como la acción (que siempre es interacción) con el otro o con un producto cultural. De este encuentro resultan dos discursos manifiestos y dos discursos latentes que se entrelazan y multideterminan entre sí, los cuales se producen, verbigracia, del vínculo social y de la comprensión escénica que de este se hace. (p.47)

### **2.3.2. Perspectiva Feminista Interseccional y Decolonial**

Una de las contribuciones de la investigación feminista sobre la producción del conocimiento es el cuestionamiento de la neutralidad y la objetividad de la ciencia, Platero (en Mendieta, Luxán, Legarreta, Guzmán, Zirion, Azpiazu, 2014) señala que tal crítica alude a qué temas de investigación obtienen más o menos atención, a qué problemas sociales se analizan y cómo se enmarcan, y también, a que los propios sujetos y objetos de la investigación no son neutrales, naturales ni tampoco únicos, homogéneos y universales.

En cuanto a una articulación político-epistemológica, la exclusión de las mujeres, su experiencia y su particular punto de vista siguen constituyéndose en un profundo déficit epistemológico, que en palabras de Benhabib (1992) podría considerarse también como una suerte de exclusión epistémica del otro. De tal forma que, las aportaciones feministas son fundamentales para poder entender críticamente la producción del conocimiento hoy en día, en contraposición con quienes afirman que hacen ciencia objetiva, desde una perspectiva racional y positivista, presentada como la única perspectiva aceptable en la producción del conocimiento.

Al respecto, Gandarias y García (en Mendieta, et. al, 2014) explicitan la importancia de los conocimientos situados,

La inspiración feminista—y otras aportaciones como el socio construccionismo o la sociología del conocimiento científico (Gergen, 1985; et al., Cabruja, 2000) —, reivindican el conocimiento científico como una práctica social atravesada por relaciones de poder y dominación propias de los contextos sociales e históricos en los que se inserta. Frente a la noción de un conocimiento objetivo, universal y exento de juicio de valor, van a emerger marcos epistemológicos alternativos que apuestan por un conocimiento localizado influenciado por el contexto político y cultural. Dentro de estos conocimientos parámetros se enmarca la propuesta epistemológica de los conocimientos situados de Donna Haraway (1991). Esta propuesta, que apuesta por una mirada parcial y situada, se va a distanciar tanto de la objetividad y neutralidad del positivismo —mirada desde ningún lugar— como de la imposibilidad de acción del relativismo —mirada desde cualquier lugar—. (p. 100)

Siguiendo la línea de análisis de Platero (en Mendieta, et. al, 2014), ella señala que fruto del cuestionamiento tanto de la producción del conocimiento objetivo como de quiénes son los sujetos políticos de los diferentes movimientos sociales, es como surge el concepto de la interseccionalidad, el cual,

simboliza y materializa la necesidad de superar la conceptualización del sujeto único, universal y homogéneo, tal y como se produce en las perspectivas más positivistas sobre la producción del conocimiento, en favor de la consideración de un sujeto plural, complejo, atravesado y, por tanto, interseccional. (Además que), la producción del conocimiento requiere de todo tipo de herramientas que permitan aprehender la tarea del análisis crítico,

donde se pueda dar cuenta del carácter complejo y enmarañado de los problemas sociales, tanto a nivel de los sujetos como a nivel estructural (Platero en Mendia, et. al, 2014, p. 89).

De esta manera, para remontarnos a los orígenes de la interseccionalidad, Cubillos (2015) rescata que éste se da a partir de la década de los 70 en Estados Unidos, cuando el feminismo negro y chicano hacen visibles los efectos simultáneos de discriminación que pueden generarse en torno a la raza, el género y la clase social; y por consiguiente, el análisis feminista de la interseccionalidad viene a caracterizarse por ser un descentramiento del sujeto del feminismo, al denunciar la perspectiva sesgada del feminismo hegemónico, blanco que, promoviendo la idea de una identidad común, invisibilizó a las mujeres de color y que no pertenecían a la clase social dominante.

Por su parte, Curiel (en Mendia, et. al, 2014) refiere que la interseccionalidad remite a un reconocimiento de la diferencia colonial desde categorías interseccionadas, en que la raza y el género, por ejemplo, se presentan como ejes de subordinación que en algún momento han estado separados, con algún nivel de autonomía y que luego son interseccionados. El cual, en concordancia con Cubillos (2015), el feminismo decolonial latinoamericano retoma y continúa teorizando. Por lo tanto, Curiel (en Mendia, et. al, 2014) señala que,

una posición decolonial feminista implica entender que tanto la raza como el género han sido constitutivas de la episteme moderna colonial; no son simples ejes de diferencias, sino que son diferenciaciones producidas por las opresiones que, a su vez, produjo el colonialismo, y que continúa produciendo en la colonialidad contemporánea. (p. 55)

Siguiendo esta línea de pensamiento Curiel (en Mendia, et. al, 2014) propone llevar a cabo una antropología de la dominación, la cual supone develar las formas, maneras, estrategias, discursos que van definiendo a ciertos grupos sociales como “otros” y “otras” desde lugares de poder y dominación. La autora amplía su propuesta al problematizar el desenganche epistemológico en el cual “la propuesta decolonial propone un desprendimiento de la colonialidad del poder, del saber y del ser<sup>1</sup> que justifica la retórica de la modernidad, el progreso y la gestión democrática imperial” (p. 56-57).

---

<sup>1</sup> Para desarrollar conceptualmente estos tres postulados en la comprensión de las relaciones globales y locales dada bajo la unión tripartita de modernidad-colonialismo-capitalismo, se entiende por colonialidad del poder, las relaciones

Este desenganche epistemológico, o bien en palabras de Mohanty (en Suárez y Hernández, 2008) descolonización del feminismo, hace una crítica a las prácticas del feminismo académico (ya sea de lectura, escritura, crítica o textual) que están inscritas en las relaciones de poder, relaciones a las que se enfrentan, resisten o, quizás, incluso respaldan implícitamente, y plantea por tanto que no existe, la academia apolítica.

De tal forma, Curiel (en Mendieta, et. al, 2014) propone el reconocimiento y la legitimación de saberes subalternizados “otros” y la problematización de las condiciones de producción de conocimientos, en la cual se hace fundamental analizar la colonialidad del saber, del poder y del ser y buscar alternativas para eliminarla. En ese sentido, se comparte las siguientes afirmaciones expresadas por Curiel (2009),

La descolonización para nosotras se trata de una posición política que atraviesa el pensamiento y la acción individual y colectiva, nuestros imaginarios, nuestros cuerpos, nuestras sexualidades, nuestras formas de actuar y de ser en el mundo y que crea una especie de “cimarronaje” intelectual, de prácticas sociales y de la construcción de pensamiento propio de acuerdo con experiencias concretas. Se trata del cuestionamiento del sujeto único, al eurocentrismo, al occidentalismo, a la colonialidad del poder, al tiempo que reconoce propuestas como la hibridación, la polisemia, el pensamiento otro, subalterno y fronterizo. Estas propuestas críticas del feminismo latinoamericano y caribeño son posiciones de oposición al feminismo ilustrado, blanco, heterosexual, institucional y estatal, pero sobre todo un feminismo que se piensa y repiensa a sí mismo en la necesidad de construir una práctica política que considere la imbricación de los sistemas de dominación como el sexismo, racismo, heterosexismo y el capitalismo. (p. 4)

De esta manera, como compromiso epistemológico y ético, en esta investigación se vuelve fundamental historizar a quien hace investigación, es decir, evidenciar un lugar de enunciación que definitivamente afecta las interpretaciones sobre las investigaciones que se hacen. En palabras

---

sociales de explotación/dominación/conflicto en torno a la disputa por el control y el dominio del trabajo y sus productos, naturaleza y recursos de producción, sexo y productos, reproducción, la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento y la autoridad junto con sus instrumentos de coerción. La colonialidad del ser refiere a la negación de humanidad, inferiorización de poblaciones que han sido consideradas como un obstáculo para la cristianización y para la modernización después. Y la colonialidad del saber se corresponde con la racionalidad técnico-científica, epistemológica, que se asume como el modelo válido de producción de conocimiento. Saber neutro, objetivo, universal y positivo (Mendieta, et. al, 2014).

de Curiel (en Mencia, et. al, 2014) hacer etnografía de nuestras prácticas académicas, metodológicas y pedagógicas, de la lógica de la intervención social que hacemos, de nuestros propios lugares de producción del conocimiento, de las teorías que utilizamos y legitimamos y de los propósitos para los cuales se hacen.

Así como a su vez, abrir espacio para el reconocimiento y legitimación de saberes subalternizados “otros”, a partir de una aproximación horizontal a las sujetas de investigación, es decir, en conjunto poder identificar conceptos, categorías, teorías que surgen desde las experiencias subalternizadas, que son generalmente producidas colectivamente, que tienen la posibilidad de generalizar sin universalizar, de explicar distintas realidades para romper el imaginario de que estos conocimientos son locales, individuales, sin posibilidad de ser comunicados (Curiel, en Mencia, et. al, 2014).

### **2.3.3. Memoria colectiva**

En cuanto al concepto de **memoria colectiva**, Páez, et al. (1996) sostienen que,

Los hechos que conforman las memorias colectivas son aquellos que han impactado a los individuos y a las colectividades, que le han llevado a modificar sus instituciones, creencias y valores, que han sido conservadas públicamente y conmemorados, o aquellos hechos impactantes que han sido reprimidos políticamente, pero que subsisten como hábitos, tradiciones orales, monumentos y archivos históricos distribuidos y potencialmente recuperables. (p. 50)

Además, Schudson (1992 en Vázquez y Leetoy, 2016) indica que la memoria colectiva surge de los modos en que los recuerdos grupales, institucionales y culturales del pasado, dan forma a las acciones de la gente en el presente. Pensamos como pensamos sobre nuestro pasado porque lo que sabemos sobre él se nos ha comunicado de una determinada manera. Puesto que,

Todo orden social se sostiene sobre el enaltecimiento de unas memorias particulares que consagran un cierto tipo de versión de la historia. En estos relatos, se glorifican unas personas al otorgarles el estatus de héroes. Ellas por lo general pertenecen a ciertos sectores de clase, grupos políticos, así como a un género en particular, una opción sexual, una etnia,

una raza, una región, una religión, una casta y grupo lingüístico. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p.23)

Sin embargo, Halbwachs (1995) nos recuerda que “entre el individuo y la nación hay muchos otros grupos, más restringidos que ésta, que también tienen su memoria y cuyas transformaciones actúan mucho más directamente sobre la vida y el pensamiento de sus miembros” (p. 212).

Por tanto, la reconstrucción de una memoria colectiva pasa por el trabajo que se lleve a cabo con “las memorias individuales y colectivas como fuentes dinámicas y medios para documentar e interrogar el pasado, y comprender las variadas formas mediante las cuales la memoria moldea las opciones de vida y las reivindicaciones” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p. 14)

En ese sentido, se establece que las memorias colectivas, se encuentran dirimidas en contextos en que se juegan los intereses sociales y los dispositivos de poder, y, por tanto, se instituyen marcos en que se mueven los trozos de historia viva, los cuales se articulan en los recuerdos (Dobles, 2009). Augé (en Dobles, 2009), distingue entre el recuerdo y la memoria, que el primero tendría que ver con las huellas mnémicas individuales, aunque ha quedado explícito que no se producen en solitario, de modo que los recuerdos y olvidos serán pensados como procesos más individuales; por su parte, la memoria, está compuesta por estos dos ingredientes y nace cuando los recuerdos, que implican también a los olvidos, son puestos en palabras, y entran así en lo social y lo intersubjetivo.

De este modo, se pueden plantear, en línea con Jelin (2002) tres premisas: la primera es entender a las memorias como procesos subjetivos anclados en experiencias y en marcas simbólicas y materiales, lo cual permite pensar los aspectos sociales y colectivos de la memoria. La segunda premisa es la idea de reconocer a las memorias como objetos de disputa, lo que apunta a prestar atención al rol activo y productor de sentido de los participantes de esas luchas. Por último, la tercera premisa, es la que hace referencia a la necesidad de historizar las memorias y reconocer que existen cambios históricos en el sentido del pasado que responden a los intereses y proyectos de los llamados emprendedores de memoria.

Jelin (2014) desarrolla y aporta una discusión muy interesante acerca de los diferentes niveles y la multiplicidad de temporalidades involucradas en los registros de la rememoración y la inclusión del pasado en la subjetividad del presente. Señala que hay un primer registro que se podría denominar “fáctico” que se corresponde con el momento histórico en que ocurrieron los hechos y el cruce con el momento biográfico y las temporalidades familiares intergeneracionales.

Sobre ese trasfondo, Jelin (2014) plantea que se generan los diversos niveles o capas de memoria y subjetividad, y estos pueden presentarse de las siguientes maneras:

como narrativas de los hechos recordados de ese pasado; como recuerdos de los sentimientos de ese momento y esa época; como sentimientos generados en el acto de rememoración en la entrevista misma: miedos ligados a seres cercanos, silencios personales y grupales, retracción; como formas de transmisión intergeneracional: quién cuenta, quién recibe, quién silencia; como reflexiones sobre lo vivido, en función del momento del curso de vida en que se vivió y de las miradas actuales sobre ese pasado; como reflexión sobre el lugar de cada uno en el mundo y sobre la propia responsabilidad social. (p. 147-148)

Es así como en la superposición de estas capas y en sus interacciones es donde se manifiesta la multiplicidad de temporalidades; por ejemplo, tiempo biográfico del contenido de lo que se relata; tiempo histórico en que ocurrieron esos hechos; tiempo histórico-cultural del testimonio, en los que se incluyen cambios en el tiempo, permisos, silencios, etc. Por lo tanto, Jelin (2014) señala que en la multiplicidad de historias y de tiempos, hay tensiones situadas, en tanto, éstas se encuentran enmarcadas histórica y socialmente; y en ese sentido amplía,

Sabemos que la manera como se nombra marca la experiencia, tanto en el momento en que se la vive como cuando se la rememora. Aun la parte “fáctica” de lo vivido está mediada por las categorías de pensamiento, y esto se torna más central con el paso del tiempo, con la incorporación de la experiencia humana y de los sentimientos de entonces y del después, con los cambios en los climas sociopolíticos y en los marcos interpretativos disponibles. (p. 160)

Por su parte, desde el planteamiento del psicoanálisis crítico social, Hauser (2014) plantea sobre la construcción de la memoria, que



Solamente si conocen su verdadera historia y son capaces de elaborarla a nivel subjetivo y colectivo, pueden fortalecer su identidad y crear los conocimientos necesarios que les ayude a entender la historia familiar, de su barrio, su ciudad, su país. Esta es la base para la toma de posiciones ideológicas y políticas, para no reaccionar emocionalmente con rencor, resentimientos, confusión, indiferencia y otras emociones que profundizan la posible neurosis y la disfunción social. (p. 309)

De modo tal que, la memoria, entendida como las representaciones colectivas del pasado tal como se forjan en el presente, es una pieza fundamental en la estructuración de identidades sociales, inscribiéndolas en una continuidad histórica que otorga un sentido (Traverso, 2007). Mora y Sánchez (2016) coinciden en que existe una asociación entre memoria-identidad basada en la significación social, es decir, a nivel individual la memoria se produce en la reconstrucción de la experiencia identitaria del sujeto (subjetivación), pero a su vez, en lo colectivo la identidad resulta del auto reconocimiento de pertenencia a un grupo en la experiencia rememorada.

Por lo tanto, la memoria resulta del vínculo social y una historia compartida que a la vez expresa los contenidos de esa misma identidad. Esta interrogación sobre el pasado es entonces, un proceso subjetivo, siempre activo y construido socialmente, en diálogo e interacción.

Desde una perspectiva feminista, reconstruir la historia de quienes han quedado excluidas del relato oficial, ha sido considerado, en años recientes por el movimiento de mujeres, una necesidad para su reconocimiento como sujetas políticas. Valdivieso (2007) señala que acceder al pasado para comprender el presente, hacer visible lo invisible, han sido los principios orientadores de las investigaciones, y en esa línea “la realización de esa tarea ha favorecido la recuperación de la memoria colectiva femenina y ha dimensionado el papel que cumple esta en la elaboración de las construcciones sociales.” (p. 34)

De esta manera, se piensa la memoria como una forma de acción o práctica social, política y cultural que es construida simbólicamente y tiene un carácter interpretativo y relacional. Troncoso y Piper (2015) argumentan que,

La memoria, así entendida, constituye una acción social de interpretación del pasado que se realiza de manera continua en el presente y que tiene efectos concretos en la construcción

de realidades. La fuerza simbólica de la memoria radicaría justamente en su carácter productor de sujetos, relaciones e imaginarios sociales. (p. 67)

Bajo esa lógica, las autoras sostienen que una mirada feminista nos insta a cuestionar quién, desde dónde y con qué fin se construyen determinadas versiones sobre el presente y el pasado, es decir sobre la realidad social y sus memorias; puesto que como señala Jelin (2002) toda narrativa del pasado implica una selección, ya que la memoria es selectiva, en tanto, la memoria total es imposible.

Y es que, en esa medida, la memoria como operación de dar sentido al pasado, se da en la interacción con los otros como agentes activos que recuerdan, y que a menudo intentan transmitir, e incluso imponer sentidos del pasado a otros, Jelin (2002) remarca que esta caracterización debe acompañarse con un reconocimiento de la pluralidad de “otros” y de la compleja dinámica de relación entre el sujeto y la alteridad. Sobre esto, Troncoso y Piper (2015) insistirán en que,

es mediante la construcción de memorias selectivas que se mantiene el orden social del género imperante, en el cual las mujeres deben ocupar un determinado lugar. Para ello se hace imperativo recordar sólo lo que encaja con el modo habitual en el cual nos pensamos como género, es decir, aquello que no interrumpe el orden establecido. (p. 70)

Jelin (2001) plantea, por tanto, que las voces de las mujeres cuentan historias diferentes a las de los hombres, y de esta manera introducen una pluralidad de puntos de vista. Esta perspectiva implica el reconocimiento y legitimación de “otras” experiencias además de las dominantes, que históricamente han sido masculinas y desde lugares de poder. De modo tal que entran en circulación narrativas diversas: “los “otros” lados de la historia y de la memoria, lo no dicho que se empieza a contar.” (p. 538) Sobre esta línea, la autora sostendrá que,

el proceso de “dar voz a las enmudecidas” es parte de la transformación del sentido del pasado, que incluye redefiniciones profundas y reescrituras de la historia. Su función es mucho más que la de enriquecer y complementar las voces dominantes que establecen el marco para la memoria pública. Aun sin proponérselo y sin tomar conciencia de las consecuencias de su acción, estas voces desafían el marco desde el cual la historia se estaba

escribiendo, al poner en cuestión el marco interpretativo del pasado. (Jelin, 2001, p. 539-540)

Troncoso y Piper (2015) señalan que es importante considerar que las mujeres no recuerdan de un modo particular por el simple hecho de ser mujeres, sino que son las prácticas de recordar las que las constituyen como tal; puesto que el sujeto “mujer” sólo tiene sentido en relación con un sujeto “hombre”, y es el contexto androcéntrico y patriarcal el que ha establecido esta relación con sus características jerarquizadas, dicotómicas y sus dinámicas de dominación. En esa medida, las autoras reflexionan, y plantean a su vez una ruta, en la que invitan a pensar que, “si nuestras prácticas de memoria operan manteniendo el orden del género, tienen a su vez el potencial de deconstruir y desestabilizarlo” (p. 71), esto a partir de,

La diversificación de narraciones sobre el pasado y la proliferación de voces capaces de tensionar memorias hegemónicas, dando cuenta de realidades fragmentadas, contradictorias y múltiples pasa en parte por reconocer esta variedad de interlocutores posibles. (Troncoso y Piper, 2015, p. 84)

Es así como registrar las narraciones de las vivencias de las mujeres que fueron alfabetizadoras, es un esfuerzo más en dirección a nutrir la memoria colectiva de lo que fue la Cruzada desde el reconocimiento de estas como sujetos políticos.

#### **2.3.4. Vivencia**

Desde la postura del psicoanálisis crítico social, Lorenzer (1972, en Cerdas, 2019) establece que psicoanalíticamente se entiende que la vivencia como tal, está estructurada por la acción, el pensamiento, los sentimientos y la percepción, determinados pulsionalmente, es decir, por la depositación afectiva libidinal que realiza el sujeto sobre los objetos de amor; mientras que, desde el materialismo histórico, dichas estructuras dependen de un proceso histórico que consiste en el enfrentamiento del sujeto con su contexto.

En esa línea de análisis, la vivencia es determinada por la pulsión, es decir, las vivencias son determinadas por procesos corporales y materiales, siendo las pulsiones necesidades físicas, que impregnan de contenido dichas vivencias (Lorenzer, 1972, en Cerdas, 2019), ampliando tal concepto, las pulsiones solo pueden dotarse de objeto y destino en relación con los demás.

Al respecto, Izquierdo (1996) explica el vínculo social en la lectura de Freud a partir del proceso de socialización, en el cual, las características psíquicas del individuo son el resultado de procesos que tienen lugar entre dos polos, el físico y el social. Señala, por tanto,

Durante el proceso de socialización que Freud elabora en su teoría del desarrollo sexual, la criatura va constituyendo el objeto y el destino de sus pulsiones, así como las normas que limitan la descarga de estas. En algún sentido, este proceso es el resultado de las transacciones realizadas por el *yo* frente a los deseos procedentes del *ello* y las restricciones que tienen como fuente el *super-yo*. (Izquierdo, 1996, p. 167)

De lo anterior, cabe resaltar que los deseos no son intrínsecamente psíquicos o físicos, sino sociales, dado que las experiencias de satisfacción han tenido lugar en relación con otras personas, en la mayor parte de los casos. Al mismo tiempo no se puede negar que son dependientes de las características psicofísicas del individuo, el cual elabora lo social de un modo propio (Izquierdo, 1996). En cuanto a las restricciones que impiden la realización de los deseos, aunque procedentes de la propia persona, del *super-yo*, tienen un origen anterior, las relaciones del sujeto con el exterior, concretamente con una figura de autoridad; puesto que el *super-yo*, no es otra cosa que la internalización de esa relación, o bien, la internalización de las vivencias experimentadas, de lo que se sintió y percibió, al margen de que coincida o no con lo que los restantes sujetos involucrados sintieron o percibieron (Izquierdo, 1996).

Por lo tanto, Lorenzer (1972, en Cerdas, 2019) afirmará que la vivencia es la sedimentación de la interacción en las experiencias escénicas de la niñez, determinada corporalmente y que puede ser comprendido en la realidad. De esta manera, Cerdas (2019) concluye que,

Estas características configuran una trama de sentido de una biografía, proporcionando el marco de significados de las vivencias singulares. Por tanto, el concepto de vivencia desde la postura Psicoanalítica crítico social, corresponde a la construcción realizada a partir de las percepciones, pensamientos y sentimientos, determinados por la estructuración psíquica, así como la sociocultural, con las cuales se desarrolla determinada persona. (p. 28)

En lo línea con lo anterior, Lorenzer (1973) coincidiendo con Freud (1895), propone por lo tanto que, el sujeto logra hacer una interpretación de sus propias vivencias a partir de las particularidades del contexto sociocultural al cual pertenece, y es en el mismo donde construye su propia subjetividad. Al respecto Camacho y Sandoval (2014) dirán que “si bien la vivencia trata de una experiencia subjetiva de la cotidianidad, las representaciones conscientes e inconscientes se encuentran directamente influenciadas por el proceso de socialización primario y secundario, dando lugar a la integración de lo psíquico con lo social” (p. 31).

Pértega por su parte (2019) plantea que hay dos cualidades fundamentales para la comprensión de una vivencia, que son su capacidad constituyente o conformante del yo; y su condición vital en lugar de racional. Sobre esto amplía que la capacidad de conformar el yo, es decir, la particularidad que hace de la vivencia una “experiencia fundadora” es precisamente la interrelación con otros seres significativos como condición para darse. Y su carácter vital, se explica por el hecho de que la vivencia es una clase de experiencia que trasciende el mero conocimiento racional, para abrir la posibilidad de un descubrimiento esencial, una revelación, no sólo del mundo sino también del sí mismo.

Ahora bien, en esta investigación se prioriza la comprensión de las vivencias, y en ese sentido cabe señalar, en línea con Pértega (2019) la diferenciación del término experiencia, en tanto, el matiz distintivo estriba en la naturaleza del sustrato perceptivo, es decir, según desde dónde surge un tipo u otro de conocimiento, así la autora, apoyada en Ortega y Gasset, señala que mientras que la experiencia consiste en el hecho de conocer a través de los sentidos, la vivencia se enraíza más allá de lo sensitivo para anclarse en la propia vida desde el yo.

Bajo esta lógica, resulta interesante entonces cómo desde las aproximaciones feministas lo que se ha nombrarlo como experiencia tiene que ver con evocar una autorrepresentación que no remita a lo automático o a lo irreflexivo, sino la experiencia como proceso semiótico que involucra procesos de interpretación de signos que dan como resultado una cierta disposición ante el mundo, para nombrar ese peculiar proceso por el cual se crea la subjetividad, a partir de la interacción con otro (Esquivel, 2023).

### 2.3.5. Concepto de revolución

Sobre el **concepto de revolución**, según Gallardo (1992), se puede considerar dos formas de entender el término revolución: una lo reduce a la práctica de la toma (y ejercicio) del poder (propuesta por diversas tendencias políticas), por tanto,

se produce así una identificación entre el acto de apropiación y destrucción (súbita y violenta o gradual e institucional) de las instituciones políticas y la revolución. Es fácil percibir esta identificación reductiva en la decantación de la simbología revolucionaria: la Revolución Cubana, por ejemplo, se celebra el 26 de julio, día del asalto al Cuartel Moncada (1953), y la revolución popular nicaragüense, con dirección sandinista, el 19 de julio, fecha del ingreso de las columnas guerrilleras a Managua (1979). (p. 13)

Y la otra se concentra y expresa las prácticas plurales y complejas que configuran la capacidad sociohistórica, subjetiva, objetiva y subjetiva, de los actores y fuerzas sociales que se disponen a ejercer un nuevo tipo de poder para lo cual dan testimonio con su acción liberadora de la posibilidad de transformar el carácter del poder (Gallardo, 1992);

la categoría de revolución tendría que indicar tanto su articulación constructiva y destructiva con las diversas lógicas e instituciones sociales, su interpenetración “hacia afuera”, por decirlo así, como su carácter de proceso social en el que se constituyen y autoconfiguran, desde identificaciones que se rechazan y combaten, identidades revolucionarias, la autotransformación cualitativa de los actores y sujetos revolucionarios: la anticipación de la utopía revolucionaria en los comportamientos personales y organizacionales. (p.13)

En esta lógica, de la construcción discursiva de la revolución como una práctica fundamental constante, Gallardo (1992) sostiene que “estrictamente revolución debe asociarse, en primer término, con *liberación y emancipación*. Liberación y emancipación, a su vez, remiten a procesos de autoencuentro social de independencia, de autodeterminación, o sea a la *configuración de sujetos*.” (p. 14), es decir, el acto de “liberarse” se constituye en la condición necesaria para ir ganando histórica y socialmente, la categoría de sujeto.

En línea con el autor, lo anterior permite poner de manifiesto que, “socialmente, lo revolucionario consiste en la configuración de sujetos colectivos cuya actuación o testimonio de denuncia y transformación radical pone de relieve los diversos aspectos injustos o deteriorados o inviables de un sistema de dominación.” (Gallardo, 1992, p. 14). Es decir, “"Revolución" determina, pues, tanto una necesidad/posibilidad de la historia como una acción específica de algunos de sus actores humanos” (Gallardo, 1992, p. 15). Y bajo esta premisa del concepto de revolución,

esta actuación revolucionaria supone una raíz social, procedimientos de organización ligados a su efectividad práctica y a la consecución de identidad propia, y una utopía alternativa. Obviamente, lo revolucionario comprende aquí oposiciones, resistencias, luchas y especialmente el testimonio de autoencuentro de la dignidad humana material y espiritualmente negada por la dominación. (Gallardo, 1992, p. 14)

Desde el psicoanálisis crítico social se establece un vínculo importante entre la realidad social y la realidad psíquica que invita a reflexionar sobre la influencia de las estructuras de poder, en general de la organización social y sus instituciones, en la psique del individuo; y cómo responde el aparato psíquico a estas demandas. Por lo tanto, mediante el análisis de una historia individual se produce, al mismo tiempo, una investigación social y cultural, solo así se puede entender lo personal como parte de lo social, y evitar que la sociedad se oponga como una abstracción a la subjetividad (Hauser, 2014).

Hauser (2014) desarrolla acerca de la investigación psicoanalítica de las relaciones de poder, y en última instancia la vivencia misma de la posibilidad de cambiar tales relaciones, que la concientización tiene efectos emocionales y psíquicos, puesto que,

la experiencia demuestra que nuestra sociedad, nuestro ambiente humano, puede ser cambiado. (...) los implicados viven nuevas experiencias y se concientizan sobre los procesos de transferencia y contratransferencia de viejas relaciones de dependencia y la repetición inconsciente de estos modelos. (...) Con la recuperación de los deseos de autodeterminación e independencia, mediante un proceso emocional de concientización histórica, se puede vencer la presión hacia la regresión. (p. 38)

Ahora bien, rescatando los aportes realizados por Carosio (2017) al pensamiento crítico desde los feminismos a las realidades de América Latina y el Caribe, mismos que tienen la función de llevar a cabo una crítica a los poderes hegemónicos, así como visibilizar los saberes sometidos y las memorias silenciadas, la autora plantea que,

cobra particular importancia la develación de la multiplicidad de la dominación/opresión, sus muchas caras y sus circunstancias. El conocimiento social debe estar consciente de la necesidad de mostrar, revelar, indagar en los varios sistemas, procesos y prácticas sociales que generan la desigualdad y la discriminación y que son la base y sustento de la explotación en lo concreto, ampliando así la mirada a las desigualdades que no tienen su origen en la clase. El enlace entre discriminación, opresión y explotación sintetiza un tipo de dominación que es, al mismo tiempo, dominación de clase, de género, y de etnia, entre otras. (p. 24)

En esa línea, es el sistema patriarcal, en alianza con el capitalismo y el eurocentrismo, uno de los ejes de dominación que ha sometido históricamente a las mujeres, mismo que se sostiene a partir de instituciones políticas, sociales, económicas, ideológicas y afectivas, que tiene como consecuencia la producción y reproducción de prácticas de enajenación en los espacios público y privado (Carosio, 2017)

Si bien en la conceptualización del término de revolución, hay una demanda de llevar a cabo una revisión de las estructuras de poder y dominación, éstas han sido pensadas y puestas en práctica, en distintos procesos latinoamericanos, desde un enfoque que gira mayoritariamente en torno a la lucha de clases, la redistribución de la riqueza, la lucha antiimperialista y por la soberanía, lo cual responde a una lógica más tendiente a la liberación nacional, entendida como el desplazamiento del poder controlado por intereses económicos, militares y políticos de sectores nacionales y extranjeros, que en el caso de Nicaragua además, contemplaban una lucha contra una dictadura instaurada.

Esto se distancia en cierta medida, de una noción más amplia de liberación social, que refiere a la necesidad de liberar a los sujetos de estructuras sociales de opresión, en las cuales se incluyan aquellas que crean y reproducen desigualdades debido al género, por ejemplo. Por motivaciones que respondían a un contexto social, político y cultural determinado, se establecía,



si es que había espacio y capacidad para su reconocimiento, que esas formas otras de dominación tomaban un lugar secundario, o bien que surgirían como consecuencia inmediata de los procesos de liberación nacional, sin que mediara un plan programático en esa dirección.

En el caso de la Revolución Popular Sandinista en Nicaragua, esta concepción no fue muy diferente, incluso en la construcción discursiva de lo que fue la Cruzada Nacional de Alfabetización, se pueden encontrar planteamientos en torno a la participación de la mujer en las tareas de la revolución que seguían la siguiente línea,

Con su participación en la Cruzada la mujer no sólo garantiza su integración mayor en el futuro, sino que demuestra que la lucha por su liberación no es una batalla por alcanzar simplemente la igualdad con los hombres, sino que es una batalla de hombres y mujeres por lograr las transformaciones sociales, políticas y económicas necesarias. (DEI, 1981, p. 117-118)

De esta manera, a pesar de las limitantes que tiene el concepto de revolución, que saltan a la vista a partir de una lectura feminista que nombre los efectos del patriarcado, que señale las múltiples opresiones, el proyecto político de la Cruzada Nacional de Alfabetización en Nicaragua será entendido en esta investigación como una acción revolucionaria situada en su contexto político, social y cultural, que pretendía configurarse en un espacio para abrir la posibilidad de desestructurar relaciones de poder establecidas; esto mayoritariamente en función de propiciar un proceso de liberación del pueblo nicaragüense, a través de la enseñanza de la lectoescritura.

### **2.3.6. Cruzada Nacional de Alfabetización**

El proyecto político de la Cruzada Nacional de Alfabetización, llevada a cabo en Nicaragua en los meses de marzo a agosto del año 1980, se ha constituido en un hecho que marcó no solo la vivencia de los y las nicaragüenses de la época, sino que se ha convertido en un referente de las distintas luchas llevadas a cabo en América Latina en la segunda mitad del siglo XX.

Ahora bien, como antecedente a la Cruzada Nacional de Alfabetización en Nicaragua, y por consiguiente uno de los modelos más cercanos e influyentes a la conceptualización del proyecto, se encuentra el proceso llevado a cabo en Cuba.

En la Campaña Nacional de Alfabetización llevada a cabo en Cuba, que el 22 de diciembre del año de 1961 proclamó el territorio libre de analfabetismo; se determinó la alfabetización como un fenómeno de masas, en el cual se fijó la educación popular y la alfabetización como necesidades históricas del propio desarrollo del proceso revolucionario (Pérez-Cruz, 2011). En ese sentido, Pérez-Cruz (2011) señala que,

la voluntad política de la Dirección revolucionaria y su capacidad de aglutinar al pueblo y estimular su propio protagonismo en la construcción de un inédito movimiento educacional de masas se constituyeron en los elementos disparadores del proceso educacional como actividad cultural, política e ideológica; pero la movilización de recursos humanos y materiales que la realización de tal empeño demandaba, precisaba, además de la incorporación de los instrumentos de las ciencias, y en particular de las Ciencias de la Educación. A la Pedagogía le correspondía una parte importante de la realización de las finalidades estratégicas de la dirección revolucionaria. (p. 13-14)

De esta manera, “la concepción central de la alfabetización como tarea de pueblo donde el pueblo debía enseñar al pueblo, sería la base de la utilización en Cuba de los alfabetizadores populares, que actuarían bajo la dirección técnica de maestros” (Pérez-Cruz, 2011, p. 15). Y por su parte, “los referidos instrumentos didácticos serían los elementos básicos del trabajo de educación y formación político-ideológica dentro del movimiento de masas de la alfabetización” (Pérez-Cruz, 2011, p. 16).

Cabe destacar, además, cómo estuvo configurada esta masa de alfabetizadores populares, para ello Pérez-Cruz (2011) comenta que,

Fidel realizó el llamado a la juventud cubana para constituir un ejército de cien mil alfabetizadores entre los estudiantes desde trece años en adelante. La trascendental iniciativa de Fidel reforzó el carácter popular masivo del movimiento educacional de la alfabetización. El líder revolucionario involucraba directamente a la familia cubana en la obra alfabetizadora. (p. 16-17)

Del caso de Cuba, como antecedente al proyecto en Nicaragua, se evidenció que la alfabetización de un pueblo, tanto como el hecho educativo mismo y del desarrollo de una

pedagogía acorde, es un acontecimiento cuyo éxito depende de la participación masiva y unánime de todas las organizaciones existentes y de todos los sectores de la población.

Por otra parte, de la experiencia en Chile como antecedente a la Cruzada Nacional de Alfabetización en Nicaragua, se puede destacar la incidencia del pensamiento educativo elaborado por Paulo Freire (1921-1997), quien vivió en Chile entre 1965 y 1971 y colaboró con el Ministerio de Educación Pública de este país, específicamente con el desarrollo del Programa Nacional Extraordinario de Educación de Adultos, en ese período (Pinto, 2004). De tal forma, Pinto (2004) señala que,

Entre los muchos recuentos y sistematizaciones que se han intentado hacer del pensamiento educativo de Paulo Freire en el mundo, hay dos afirmaciones que parecieran lograr plena coincidencia y unanimidad: 1) El legado humanista de que por medio de la educación es posible luchar y tener la esperanza de transformar las relaciones de opresión, por otras que valoren la liberación y la convivencia más colaborativa entre los sujetos; y 2) El legado pedagógico de que nadie se educa solo, todos nos educamos entre sí, mediatizados por el mundo, que es natural y cultural a la vez. Es decir, mediante la pedagogía del diálogo y la pregunta es posible construir conocimientos más efectivos para la convivencia democrática. (p. 235)

Por tanto, siguiendo la línea de Pinto (2004), este pensamiento, en el cual se promueve la acción humana a partir de una comunicación intersubjetiva, aporta a la conceptualización del proyecto de alfabetización en la medida que,

la experiencia vital es siempre vivir socialmente el mundo situado, que mediatiza las interacciones en la comunicación cotidiana, el acto de construcción del hombre como ser cultural, la posibilidad de aprender conocimientos que nos permitan leer, comprender, pronunciar y transformar el mundo en una realidad más humana, en fin, movilizar nuestra conciencia para que colectivamente develemos las raíces e identidades históricas y situacionales que provocan la opresión, y nos organicemos para cambiar esta realidad. (p. 245)

Ambos antecedentes, dan luces de los rasgos con los que se nutre el proyecto político en la Nicaragua de 1980, además de que, en palabras de Rivero (1990) al realizarse un balance de los efectos de las campañas de alfabetización como la cubana y nicaragüense, se destaca que, “por su carácter masivo, éxito e impacto siguen constituyendo referentes obligados para demostrar que la alfabetización nacional es posible si se dan singulares circunstancias sociopolíticas de transformación nacional, con efectos en alfabetizados y alfabetizadores que trascienden lo educativo” (p. 140).

En lo específico la Cruzada Nacional de Alfabetización fue formulada como el proyecto político prioritario de la revolución, en la cual se relacionaría la educación, como cualquier otra actividad social o sociocultural, con las realidades y las exigencias materiales que determinaban la vida del pueblo nicaragüense, y que partían además de las necesidades de progreso y de justicia para los obreros y campesinos (Meléndez, 2010).

En ese sentido, la Cruzada fue conceptualizada con un profundo contenido político, ya que se planteaba que “solo a través de ese abrir de ojos que va a significar para nuestro pueblo esta campaña, nosotros podremos irnos, gradualmente, planteando metas cada vez más profundas para posibilitar las transformaciones planificadas.” (Meléndez, 2010, p. 107) y, por lo tanto, se estableció como premisa que la toma real del poder por parte de la clase explotada debía radicar en su capacidad técnica y política para dirigir su propio destino, es decir, dirigir los medios de producción y la sociedad.

Los objetivos planteados desde la formulación de la Cruzada Nacional de Alfabetización son visualizados como aportes a la historia de emancipación del pueblo de Nicaragua, y esta tarea se llevó a cabo con la utilización del método proveniente de la **educación popular y la pedagogía del oprimido**, como instrumentos de emancipación y liberación personal y de transformaciones sociales, en la aproximación y construcción de un nuevo sujeto político.

Es así como, la nueva pedagogía de los oprimidos tiene un poder político para que con conciencia social se puedan enfrentar a la dominación opresora y buscar la transformación social y política de esa realidad. Por ello, se debe buscar que el oprimido tome conciencia de su situación de opresión y se comprometa en la praxis con su transformación (López, 2008). Freire (1970) señala que,

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. (p. 55)

Ahora bien, en este proceso de permanente liberación, cabe rescatar los aportes que se hacen desde la **educación popular feminista**, la cual ha desempeñado un papel en los movimientos sociales y, por ende, en las transformaciones sociales, y no sólo en la reproducción social, como en el caso del proceso revolucionario nicaragüense; si no como señala Vinent (2001) acerca de que ha fortalecido los movimientos de mujeres que, a su vez, repercuten en el entramado de los movimientos sociales que apuntan hacia una verdadera democracia en su dimensión sustantiva, más allá de los aspectos formales y fundamentales.

La **educación popular feminista**, incorpora al análisis de la opresión, propio de la educación popular, la doble discriminación que sufren las mujeres de sectores populares, por razones de clase y de género. Esta doble dimensión mantiene en el horizonte la transformación del sistema capitalista y del sistema patriarcal y además pretende la eliminación de la dualidad clase-género que no es más que la expresión de formas complementarias de dominación (Vinent, 2001).

Por consiguiente, los aportes de la educación popular feminista incluyen una concreción aún mayor del interés emancipador al especificar, dentro de los oprimidos, el colectivo de mujeres, tomando en cuenta que debe ser incorporada al análisis detectando las contradicciones que se dan en el ámbito privado, los aspectos subjetivos, el saber cotidiano de las mujeres y el fortalecimiento de la organización y consolidación del movimiento de mujeres en vistas a la construcción de una sociedad sin dominación alguna (Vinent, 2001).

### **2.3.7. Emancipación social**

A partir del desarrollo del término revolución, así como los objetivos que se perseguían desde la formulación de la Cruzada Nacional de Alfabetización como proyecto; ambos pensados para la incorporación de la ciudadanía y el acceso de los sujetos colectivos a la toma de decisiones

sobre asuntos políticos (Cálix, 2010); se desprende el concepto de **emancipación social**, el cual Cattani (2004) caracteriza como el proceso

ideológico e histórico de liberación de comunidades políticas o de grupos sociales, de la dependencia, tutela y dominación en las esferas económicas, sociales y culturales. Emanciparse significa librarse del poder ejercido por otros, conquistando, al mismo tiempo, la plena capacidad civil y de ciudadanía en el Estado democrático de derecho. Emanciparse significa acceder a la mayoría de conciencia; con eso se refiere a la capacidad de conocer y reconocer las normas sociales y morales independientemente de criterios externos impuestos o equivocadamente presentados como naturales. (p. 221)

De esta manera, Stallmach (1980) señala que la emancipación no es “simplemente un acto individual de independencia o de auto liberación de individuos, sino un movimiento de cambio social, la liberación de grupos sociales enteros en una lucha común por los derechos de libertad y por la igualdad política” (p. 476). Y amplía que, en el despertar de la conciencia y el destino propio,

todo esfuerzo por lograr el desarrollo de la libertad moral (...) y de la capacidad de decidir siempre cada vez más por coincidencia propia, por la conciencia de la propia responsabilidad y de la visión personal de los valores, todo este proceso de personalización desde su "constitución primera" a su "constitución total" ("personalidad") convierte la historia de cada individuo en historia de emancipación. (Stallmach, 1980, p. 478-479)

Por su parte, Calello (2003) aporta que la teoría y filosofía de los procesos emancipatorios se funda en la afirmación marxista de que el objeto de la filosofía no es el de responder a la pregunta ontológica sobre el ser universal, sino sobre el ser social, por el trabajo humano, que dice de un sujeto, no como entidad aislada, sino en su relación con el otro. De tal manera, el autor señala que,

al proceso emancipatorio se integra el psicoanálisis freudiano en tanto teoría de la liberación desde un yo que se va apropiando de su destino en la construcción historicista de su subjetividad, una dialéctica de transformación de la asimetría de las relaciones con un otro opresor que dentro de la sumisión al capitalismo lo somete a humillación y explotación. (Calello, 2003)

Adorno (1987, en Calello, 2003) en su formulación de la “teoría crítica” se acerca a una interpretación de Freud como un buscador permanente de emancipación, a través de la descodificación de una memoria censurada que oculta la humillación y la violencia de un otro opresor. Tal proceso de permanente emancipación en la investigación social pasa por una necesaria lectura de una subjetividad historicista capaz, no solo de reconstrucción la memoria censurada, sino también de desarrollar una transformación radical del presente, esto a partir de la vinculación intersubjetiva y contextual política.

Hauser, en *Psicoanálisis y poder* (2014) problematiza que el poder institucionalizado se presta para establecer en los oprimidos una inconciencia social (Erdheim, 1982) o, dicho de otra manera, una falsa conciencia (Marx, 1859). En ese sentido, el sistema de poder tiene intereses que están en contradicción con los intereses de los dominados, y se necesita convencer de alguna manera a estos últimos. Para esto, se hace uso, entre otros, del factor psicológico importante para imponer y asegurar el poder, el cual surge de la ahistoricidad, que es la base de toda institución, y que está en relación directa con el funcionamiento del inconsciente.

Por su parte, Butler (2001) es enfática en señalar que “una evaluación crítica de la formación del sujeto podría ayudarnos a entender mejor los callejones sin salida a los que a veces nos conducen los esfuerzos de emancipación” (p. 41), y señala que, al hablar sobre poder, estamos acostumbrados y acostumbradas a concebirlo como algo que ejerce presión sobre el sujeto desde fuera, algo que subordina, coloca por debajo y relega a un orden inferior. Y si bien, esta podría ser una descripción adecuada de una las partes o formas de manifestación del poder, Butler plantea que, siguiendo a Foucault, el poder se puede entender como algo que también forma al sujeto.

En ese sentido, el sujeto es él mismo un lugar de ambivalencia, puesto que emerge simultáneamente como efecto de un poder anterior y como condición de posibilidad de una forma de potencia radicalmente condicionada; en la cual el sometimiento es el proceso por el cual el sujeto se convierte en garante de su propia resistencia y oposición. En tal sentido, no existe ningún cuerpo fuera del poder, puesto que la materialidad del cuerpo – de hecho, la materialidad misma – es producida por y en relación directa con la investidura del poder (Butler, 2001).

Este ocupar el lugar de sujeto indica que no hay un sujeto previo al proceso de subjetivación que lo somete, pero que es ese mismo proceso el que le otorga esa posibilidad de ocupación, de

agencia, y por lo tanto de existencia y reconfiguración de las experiencias e invención formas otras de participación y estructuración social.

Por su parte, los feminismos aportan a la construcción del concepto de emancipación, estableciendo que ésta es más que la alternativa al poder establecido, puesto que es, o implica, la construcción de sujetos, de hegemonía y de relaciones sociales que no sean enajenantes. Y sobre su vinculación con la memoria, Carosio (2017) señala que la creación de los referentes de sentido para la emancipación es esencial para superar las formas tradicionales de dominación. Relacionado a esto, amplía que

A las diversas formas de dominación es pues también necesario hacerles un ejercicio de lectura comparativa, esto debido a que a la investigación social no le puede bastar la descripción de escenarios de conflicto, guerra y opresión, en los que se circunscribe dicha dominación. Esta tarea se refiere al planteamiento y esclarecimiento de las condiciones en las que se da el espacio de lo social al interior de estas formas de dominación: justamente en el escenario de la dominación aparece el espacio de la reivindicación del derecho, en la vida de las oprimidas y los oprimidos aparecen sellos morales como la hospitalidad y la solidaridad, en los escenarios de vulnerabilidad surgen nuevas formas de acción colectiva organizada que suponen la agencia activa detrás de la víctima. (p. 29)

Sobre este orden de cosas, resulta muy valioso la problematización que realiza Oberti (en Basile, 2021) a raíz de la militancia de mujeres en Argentina, acerca de lo que ella cataloga como “corrimientos” a las acciones que las mujeres fueron efectuando a medida que participaban activamente de procesos políticos de izquierda, ya que señala que,

si bien sus acciones no lograron una transformación del patriarcado, si supusieron una interpelación a las normas y valores (...) y un empoderamiento de las mujeres como sujetos políticos, como fuerzas y agentes de la historia. Ellas marcan una fisura en la imagen tradicional que les era otorgada y logran desbordar los roles asignados a su género. (p. 66)

En esa medida, extendiendo de los márgenes posibles para teorizar la emancipación, Basile (2021) rescata que la participación política implicó para las mujeres salir de los lugares tradicionalmente estipulados a lo femenino, actuar en el espacio público de una manera nueva, y



de esta forma convertirse en un sujeto político, con capacidad de formar parte de las fuerzas de la historia que intentaban transformar la sociedad, aunque eso no significara correrse del todo de los límites del patriarcado.

#### **2.4. Planteamiento del problema**

A partir de la contextualización y revisión de antecedentes, surgieron las siguientes interrogantes: ¿cómo vivieron las mujeres su participación en este proceso?, ¿podría considerarse que la Campaña Nacional de Alfabetización se erigió como espacio para la emancipación de las mujeres?, ¿cómo fue que este evento configuró nuevos roles sociales de las mujeres nicaragüenses?, y pasados más de 40 años, ¿cómo fue elaborado el desenlace de la Cruzada Nacional de Alfabetización?, ¿cómo influyó también esa elaboración en la estructura subjetiva de las mujeres nicaragüenses contemporáneas?

Por lo tanto, como problema de investigación se plantea:

¿Cómo fueron las vivencias subjetivas, que contribuyen a un proceso de reconstrucción de la memoria colectiva, de las mujeres nicaragüenses que participaron como alfabetizadoras en la Cruzada Nacional de Alfabetización en Nicaragua, a partir de una lectura desde el etnopsicoanálisis y las producciones narrativas?

#### **2.5. Sujeto de investigación**

Al hablar sobre las mujeres nicaragüenses que participaron como alfabetizadoras en la Cruzada Nacional de Alfabetización, se hace necesario precisar al sujeto de investigación, bajo la **categoría de mujeres**, la cual puede resultar problemática, pero a continuación se hará un esfuerzo por hacer una revisión crítica del mismo. Siguiendo la línea de crítica a los feminismos hegemónicos, Mohanty (2008) señala que el término “Mujer” se corresponde con un compuesto cultural e ideológico del Otro construido a través de diversos discursos de representación (científicos, literarios, jurídicos, lingüísticos, cinemáticos, etc.); en contraposición, la denominación de “mujeres” interpela a sujetos reales, materiales, con sus propias historias colectivas.

Es decir, para esta investigación se parte de la premisa de las mujeres como sujetos históricos, y no de la representación de la mujer producida por discursos hegemónicos, además, se

rescata la demanda, desde el feminismo latinoamericano, de una categorización de las mujeres como sujetas de la acción política transformadora (Carosio, 2009).

Por lo tanto, resulta imperante cuestionar el término “mujeres” como categoría de análisis, específicamente la premisa de que todos los miembros del género femenino, independientemente de clase y cultura, están constituidos como un grupo homogéneo identificado de forma previa al proceso de análisis (Mohanty, 2008). La autora amplía,

Lo que resulta problemático en este uso de “mujeres” como grupo, como categoría de análisis estable, es que se asume una unidad antihistórica y universal entre las mujeres, fundada en la noción generalizada de su subordinación. En vez de demostrar analíticamente la producción de las mujeres como grupos socioeconómicos y políticos dentro de contextos locales particulares, esta jugada analítica limita la definición del sujeto femenino a la identidad de género, ignorando por completo identidades de clase o étnicas. (Mohanty, 2008, p. 27)

Por su parte, Hauser (2014) en referencia al concepto de otredad aplicado a lo “femenino” como construcción discursiva y política, señala que, para el etnopsicoanálisis, la dinámica entre lo propio y lo ajeno, lo conocido y lo diferente es un punto central para estudiar, por lo tanto, plantea que, la reflexión empieza en el etnocentrismo, el egoísmo, y el yo como punto de referencia, “igual que él o la bebé en su estado narcisista, cuando se piensa el centro del mundo” (p. 141).

De esta manera, es importante comprender que las mujeres están constituidas como mujeres a través de una complicada interacción entre clase, cultura, religión y otras instituciones y marcos de referencia (Mohanty, 2008), es decir, sus procesos de socialización y subjetivación de las experiencias. Mohanty (2008) afirma que, “situaciones superficialmente similares pueden tener explicaciones radicalmente distintas y específicas históricamente, y no pueden tratarse como idénticas.” (p. 33), puesto que al hacerlo se les roba su agencia histórica y política.

### **III. Objetivos.**

#### **3.1. Objetivo General**

Contribuir a un proceso de reconstrucción de la memoria colectiva, a través del análisis de las vivencias subjetivas, de mujeres nicaragüenses que participaron como alfabetizadoras en la Cruzada Nacional de Alfabetización en Nicaragua, a partir de una mirada desde el etnopsicoanálisis y las producciones narrativas.

#### **3.2. Objetivos Específicos**

1. Indagar en conjunto con las mujeres alfabetizadoras las implicaciones subjetivas de su participación, a partir de la experiencia vivida en este proyecto social y político de alfabetización dentro de un proceso revolucionario.
2. Problematizar el concepto de emancipación planteado desde el discurso oficial en contraposición a las experiencias concretas y subjetivas de las mujeres que participaron como alfabetizadoras en la Cruzada Nacional de Alfabetización.
3. Elaborar en conjunto con las mujeres participantes nuevas aproximaciones a la memoria colectiva de la Campaña Nacional de Alfabetización.

## IV. Marco metodológico

### 4.1 Tipo de investigación

La presente investigación es de carácter cualitativo, en la cual se buscó profundizar en las perspectivas, puntos de vista y vivencias de las participantes de la investigación. En ese sentido, el trabajo de investigación se adentró en las emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos relacionados con la participación como mujeres alfabetizadoras de la Cruzada Nacional de Alfabetización en Nicaragua en el año 1980 para el enriquecimiento de un proceso de construcción y recuperación de memoria.

La investigación cualitativa ha sido definida como el estudio interpretativo de un tema o problema específico en el que el investigador se convierte en una pieza central para la obtención de sentido (Banister et al, 2005, en Dobles, 2018), es decir, en la cual se afianza una lectura de las especificidades de las situaciones, y se da espacio para “poner a jugar la subjetividad del propio investigador o investigadora” (Dobles, 2018, p. 32).

Dobles (2018) también señala que, como cualquier otra actividad, la investigación se hace desde lugares sociales determinados, desde entramados de poder, y el mismo hecho de realizarla tiene un efecto sobre las relaciones sociales. En ese sentido, pensar una investigación que tome en consideración una perspectiva latinoamericanista implica necesariamente precisar el lugar de enunciación de los aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos adoptados para investigar las realidades latinoamericanas.

Lemos y Rodrigues (2019) plantean que los Estudios Latinoamericanos, poseen una potencialidad e importancia para la producción de conocimiento en el ámbito de las ciencias sociales y humanidades, ya que dadas sus especiales características, como la perspectiva regional, la interdisciplinariedad y la promoción de estudios comparativos y multisituados, éstos se encuentran en una posición privilegiada para pensar el contexto mundial actual y sus complejidades.

En esa medida, un aporte de la perspectiva latinoamericanista a la investigación gira en torno a la problematización como guía para el camino, metodológico, puesto que se posibilita el emprender la tarea de deshilvanar una realidad pluridiversa que acaudala lógicas, discursos y

prácticas, hechos y eventos, desde lo cual se pueden orientar los caminos hacia el reconocimiento de los contextos y lugares desde donde se producen esas formas de saber (Pérez, 2019).

Como un espacio para la producción de saberes otros, una perspectiva latinoamericana permite además llevar a cabo una crítica a la denominada cultura academicista, la cual según Pérez (2019) se pretende científica y universal, por lo cual ha impuesto rigores metódicos para organizar de manera homogénea la producción de conocimiento, como práctica que se ha reproducido históricamente y crea unas visibilidades, pero, también perpetuas invisibilizaciones sustantivas. Sobre esto, el autor amplía,

En torno a las visibilidades producidas, éstas emergen dentro del marco referencial de una lógica universal del conocimiento y sus formas de producción, encunadas en la antigua tradición filosófica e identificada como la primera forma humana de filosofar, desde la cual se dio paso a la evolución, casi que, por etapas, de un encadenamiento de lógicas siempre adosadas a las formas euro-estadounidenses de comprender el mundo, la realidad y la humanidad, sus orígenes, problemas y alternativas. Con bastante precisión, suele resaltarse la universalidad de la ciencia y del conocimiento generado en esos límites geopolíticos y convertidos en patrones hegemónicos de dominación filosófica, teórica y metodológica; por lo cual, sólo era y sigue siendo validado como conocimiento admitido universalmente aquel construido dentro de tales límites y nunca fuera de ellos, a la vez que posicionaba a sus creadores y poseedores como figuras emblemáticas de un saber cosificado y reproducido técnicamente mediante el artilugio de la aplicabilidad de sus principios reguladores. (Pérez, 2019)

Por lo tanto, Pérez (2019) sostiene que una perspectiva latinoamericanista en la investigación es una oportunidad para ampliar los ámbitos del saber y extender una convocatoria a las distintas manifestaciones de luchas y resistencias que nos unen y nos diferencian a la vez, desde la filosofía de la producción condicionada por la praxis de la vida propia. Ello significa quedar en el silencio y favorecer la escucha de la voz del otro que penetra desde la exterioridad.

En lo particular a la investigación sobre memorias colectivas, una perspectiva latinoamericana puede facilitar, como plantea Arenas (2018) el camino para la ejecución de trabajos que evidencian, en las luchas por la memoria, un gesto de sublevación, de protesta, de

resistencia frente a los relatos dominantes que inundan la esfera pública y no permiten la expresión de otras narrativas, ni el surgimiento de memorias otras.

## **4.2 Metodología**

Con el psicoanálisis de investigación social se logra una nueva forma de metodología cualitativa que utiliza fundamentalmente los conocimientos psicoanalíticos en la dinámica entre investigador/a y su “objeto-sujeto” a investigar; es decir, que la subjetividad de las dos partes involucradas en la investigación son objeto de estudio, puesto que “la experiencia del etnopsicoanálisis demuestra que se dan errores fatales en las investigaciones psicológicas y sociales, si la subjetividad del/la investigador/a está excluida del proceso y si no se entienden los procesos transferenciales” (Hauser, 1998, p. 7).

Lo especial de este enfoque en el campo de la investigación social es por tanto, la introducción a la discusión del inconsciente como fenómeno, producto y fuerza social, el cual se puede entender únicamente dentro de una situación parecida a la del “encuadre psicoanalítico”: mínimo de tiempo para que se pueda desarrollar un proceso emocional entre las dos partes involucradas, relativa abstinencia social del/la investigador/a, regularidad en las sesiones de encuentro, devolución permanente de las observaciones al “sujeto de investigación”, búsqueda de entender e interpretar los fenómenos de transferencia y resistencia, etc. (Hauser, 1998).

Para el desarrollo de esta investigación se planteó como propuesta de acercamiento al problema de investigación, el método del etnopsicoanálisis, ya que desde este encuadre de investigación se abre la posibilidad para llevar a cabo una investigación social y cultural cualitativa que incluye la dinámica entre el investigador y el sujeto a investigar; lo cual a su vez permite que se logren disminuir las condiciones inherentes de poder y de verticalidad, y se pueda crear una situación más horizontal y democrática a la hora de llevar cabo la investigación (Hauser, 1998). Además, rescatando el aporte que la psicología puede dar a los estudios latinoamericanos, Hauser (2016) también señala que lo intrapsíquico no puede separarse de lo económico, cultural y social, y por tanto desde el etnopsicoanálisis se plantea la posibilidad de contribuir a que los pueblos puedan fortalecer su identidad y su pensar crítico de la historia.

Esta perspectiva posibilita el estudio de las representaciones conscientes e inconscientes en el marco de una cultura determinada, así como el abordaje del malestar producido por la conflictiva

entre los deseos pulsionales y las demandas del entorno sociocultural (Rodríguez y Valverde, 2020).

Bajo esta metodología, se trabaja de forma análoga a como lo hacen los psicoanalistas en la situación terapéutica, es decir, con atención flotante, autorreflexión y supervisión de su propia contratransferencia, y asociaciones libres (Hauser, 2014), en la cual la curiosidad y el compromiso ideológico son motores de la investigación. Aunado a esto, es de suma importancia lo que señala Devereux (1985) acerca de la lectura del comportamiento de los investigadores durante el desarrollo de la investigación, en el sentido de que éste forma parte de las observaciones, ya sea en forma de irritación, aburrimiento, cansancio, tristeza, enfermedad u otras; todas estas se conciben como resistencias de una inhibición inconsciente de los sujetos investigadores.

la manera de conocer la dinámica emocional que existe entre cultura y sujeto, es por medio del trabajo con la emocionalidad propia y la subjetividad, mediante el enfrentamiento de percepciones entre sujetos de culturas y características distintas, así como la transmisión de comunicación no verbal, que se expresan en las reacciones emocionales de quien investiga y que muchas veces no son del todo conscientes, racionales, controladas o teóricas; sino que por el contrario, pueden ser densas, contradictorias y caóticas. Para ello, la autora recomienda analizar la contratransferencia, por medio del diario de campo como texto que recoge elementos de lo sentido, vivido y experimentado por parte de quien investiga. (Cerdas, 2019, p. 36)

En ese sentido, Devereux (1985) afirma que es la contratransferencia el dato de importancia decisiva en toda la ciencia del comportamiento, y el análisis de este es más productivo en cuanto a la comprensión de la naturaleza del hombre; de tal forma sostiene que negarse a utilizar creativamente las dificultades que introduce la contratransferencia, solo puede llevar a la recolección de datos cada vez menos pertinentes, más segmentarios, periféricos y hasta triviales. Es por esto por lo que insiste en que “el científico debe cesar de destacar exclusivamente su manipulación del sujeto y tratar de entender al mismo tiempo – y a veces primordialmente – a sí mismo *qua* observador.” (p.21)

La propuesta metodológica también se enriqueció a partir del uso de las producciones narrativas, las cuales toman en consideración que el mundo social es un mundo construido con

significados y símbolos, que permiten dar cuenta del entramado social de un determinado momento histórico. Por lo tanto, implica la búsqueda de esta construcción y de sus significados a partir del énfasis del conocimiento situado, es decir, asumir una objetividad parcial y un posicionamiento políticamente responsable (Balasch y Montenegro, 2003), la cual en la perspectiva de los conocimientos situados de Haraway (1991, en Balasch y Montenegro, 2003) sugiere trascender el debate realismo-relativismo en torno al conocimiento, puesto que,

Desde posturas positivistas el conocimiento es producido a través de la mirada homologadora y universal de la ciencia omitiendo al sujeto del conocimiento. (...) desde posturas discursivistas se ha considerado que la mirada es relativa al sujeto de conocimiento. Ambas perspectivas comparten, por tanto, una concepción del conocimiento totalizante ya que este es producido, o bien desde ninguna parte (positivismo), o bien desde todas partes por igual (discursivismo), negando la parcialidad de la mirada. (p. 45)

Sobre esto, Schramm (2012), desarrolla, a partir de las reflexiones de Erdheim sobre la jerarquización entre el sujeto y el objeto como categorías opuestas y exclusivas, y la apropiación y cosificación del Otro, que, la relación entre sujetos no está libre de conflictos, siendo uno de ellos, la tensión que existe entre las narraciones hegemónicas y subalternas. De modo tal que, mientras las primeras ejercen su eficacia en la sociedad y en la cultura, las segundas articulan contralecturas del poder hegemónico. En esa tónica, se plantea que una lectura desde el etnopsicoanálisis convoca a que exista la posibilidad de desprendernos de categorías fijas, coherentes y ahistóricas.

De tal forma, y en concordancia con el etnopsicoanálisis, en las producciones narrativas se da cuenta de experiencias biográficas, se recogen aquellos eventos de la vida de las personas que son dados a partir del significado que tengan los fenómenos y experiencias de aquello que han percibido como una manera de apreciar su propia vida, su mundo, su yo, y su realidad social (Chárriez, 2012), puesto que como señala Dobles (2009) la memoria es siempre una producción y una construcción social. Por tanto, las narrativas permiten encontrar o construir los sentidos del pasado (Jelin, 2002), Además, estas narraciones permiten visualizar, entender e interpretar las voces que siempre han estado pero que los discursos dominantes de nuestras sociedades nos han imposibilitado ver (Cotán, 2013).



### 4.3 Antecedentes metódicos

En línea con el proceso investigativo que se llevó a cabo, un antecedente metodológico, situado en el contexto latinoamericano y que aporta muchos elementos claves al posterior análisis, es la tesis doctoral de Úrsula Hauser: *Mujeres en camino* (1994), una investigación etnopsicoanalítica llevada a cabo en la capital Managua, que utilizó el método de la conversación psicoanalítica y su evaluación como base, y en la cual la propia subjetividad de la investigadora figuraba como una parte importante en el trabajo de investigación.

Este estudio se llevó a cabo en la primera mitad del proceso de Revolución Sandinista, y tenía el fin de estudiar los efectos de la lucha de liberación y de las cambiantes relaciones de poder en las áreas del trabajo, la familia y la experiencia subjetiva de las mujeres nicaragüenses. Al respecto, Hauser (1994) planteaba acerca de la metodología que,

Mi suposición era que las mujeres nicaragüenses podrían, por medio de un proceso de "recordar, repetir y reelaborar", especialmente en una conversación conmigo - una extranjera - hacer más conscientes e intensos sus propias experiencias y experimentarse a sí mismas como "sujetos haciendo historia". Yo quería reconocer en ellas, las mujeres de otra cultura, el potencial para la resistencia y por medio de eso probablemente reencontrar mi propio lado rebelde. Al mismo tiempo estaba presente la antigua búsqueda de nuevas formas de intensificar las vidas de las mujeres, así como el deseo de crear puentes por encima del abismo de la historia colonial.

Dado que la subjetividad de la mujer durante la revolución sandinista era de su interés, en la elección de este método eran fundamentales tanto las consideraciones políticas y las psicoanalíticas (Hauser, 1994) y a partir de esto plantea algunas interrogantes, las cuales retomo:

¿Cómo evitar que la investigación se convirtiera en sólo una ilustración descriptiva ó panfletaria de la revolución, ó que corriera el riesgo de ser un estudio de psicologización, ó que sea un discurso inanimado, distante y abstracto sobre el cambio social en Nicaragua? ¿Cuál es la mejor manera de entender las relaciones de poder y dominación que están sujetos a cambios radicales? ¿Cómo valorar debidamente a las mujeres en su lucha por la emancipación? (...) ¿Cómo capturar los sutiles conflictos psicológicos que se dan en los turbulentos tiempos de una revolución? ¿Cómo evitar el peligro de la parcialidad excesiva

ó de la sobre-identificación, la cual resultaría en el desarrollo de una postura defensiva inconsciente, que me llevaría lejos de una evaluación objetiva de la situación? (...) ¿Cómo trabajar científicamente sin caer en la ilusión de la "objetividad" o, al contrario, presentar una opinión demasiado subjetiva? (...) ¿Cómo asociar la teoría con la práctica de una manera viva y creativa, que lleve a un proceso dialéctico de investigación? (...) ¿Cómo superar la brecha entre ciencia y política? ¿Cómo crear un verdadero proceso de intercambio? ¿Cómo asegurar para mí, y para los participantes de la investigación, la posibilidad de cuestionamiento y aprendizaje permanente y, sin embargo, hacer declaraciones científicas? (p. 15-16)

De esta manera, el etnopsicoanálisis ofrece un método y una teoría muy adecuada para explorar los conceptos de "*dominación, adaptación y resistencia*" en la experiencia subjetiva de individuos de diferentes culturas, y para evitar caer presa de los habituales límites puestos por los prejuicios exotizantes ó xenófobos en la posición del investigador.

La autora aporta además que, la tesis de que la revolución representa para las mujeres en Nicaragua una oportunidad para su desarrollo personal necesita ser analizada en relación con el **proceso de socialización**. Debido a que, en las sociedades colonizadas en América Latina, la mayoría de los hombres adultos casi nunca están en casa porque tienen un trabajo asalariado, a menudo estacional y en zonas muy alejadas, y tampoco pasan el tiempo libre con su familia, para las niñas y los niños la persona de referencia más importante, y en su mayoría única, es su madre o abuela, la cual es experimentada en lo interno de la familia y en el desarrollo psicológico de los niños como "omnipotente", y por esa razón ejerce un poder extraordinario (Hauser, 1994).

De esta manera la autora concluye que,

En mi investigación llegué a la conclusión de que la revolución sandinista dio, sobre todo a las mujeres, oportunidad para la emancipación. Las reglas tradicionales fueron rotas, las mujeres podían manifestar conscientemente sus impulsos libidinosos y agresivos anteriormente "prohibidos", y expresar y realizar sus energías y deseos de participar en el proceso social de una manera activa y creativa. Si anteriormente solo eran posibles las estrategias de poder ocultas y los deseos de autonomía disfrazados, la revolución hizo posible la integración de las verdaderas fuerzas y fortalezas de las mujeres en el proceso

social, no sólo de una manera compensatoria definida por "el mito de su dominio". Para muchas mujeres nicaragüenses la experiencia de la revolución fue vivida como una ampliación de su círculo de acción real y simbólica, y permitió la integración de partes previamente inconscientes de su emocionalidad individual y su cultura femenina en el comportamiento consciente.

En cuanto a las historias de vida como estrategia biográfica narrativa, cabe destacar algunas reflexiones metodológicas que apuntan Puyana y Barreto (1994) sobre esta estrategia como un recurso en la investigación cualitativa. En primer lugar, sostienen que ésta se constituye en una estrategia de investigación encaminada a generar versiones alternativas de la historia social a partir de la reconstrucción de las experiencias personales.

De modo tal que, se constituye en un recurso de primer orden para el estudio de los hechos humanos, porque facilita el conocimiento acerca de la relación de la subjetividad con las instituciones sociales, sus imaginarios y representaciones simbólicas. Es decir, la historia de vida permite traducir la cotidianidad en palabras, gestos, símbolos, anécdotas, relatos, y constituye una expresión de la permanente interacción entre la historia personal y la historia social. En esa línea las autoras desarrollan,

La historia de vida proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual se expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente; constituye, por tanto, una herramienta invaluable para el conocimiento de los hechos sociales, para el análisis de los procesos de integración cultural y para el estudio de los sucesos presentes en la formación de identidades. (Puyana y Barreto, 1994, p.187)

Por último, Puyana y Barreto (1994) concluyen también en destacar el significado de las historias de vida como medio de recuperación de la palabra de mujeres de sectores populares y de otros grupos poblacionales que no han sido reconocidos en la historia oficial. De esta manera, se posibilita el conocimiento y análisis de los complejos procesos de construcción de identidades, así como permite contribuir a develar relaciones de subordinación de género, de clase y de raza, y su influjo en la vida social.

#### **4.4 Estrategia metodológica**

El proceso de investigación se llevó a cabo en tres fases: la primera fase, de recolección de la información por medio de técnicas paralelas al encuadre psicoanalítico, en este caso a través de entrevistas y construcción de narraciones; la segunda fase, de sistematización y categorización de la información; y, por último, la tercera fase, enfocada en el análisis de los datos obtenidos. En las tres fases se rescata y analiza los aspectos contratransferenciales, mediante la asociación libre y análisis de los afectos subjetivos de la persona que investiga, recopilados en la bitácora.

##### **4.4.1. Fase de recolección de información**

En esta fase se llevó a cabo el primer contacto con las mujeres participantes de la investigación. En dicho encuentro se planteó el tema a investigar, así como el encuadre del proceso, y se llevaron a cabo las primeras indagaciones sobre la participación de ellas dentro del proyecto de la Cruzada Nacional de Alfabetización. Cabe destacar que, con dos de las participantes este primer encuentro se dio en el año 2019 en Nicaragua, en una visita realizada a sus comunidades respectivas. Posteriormente, se retomó la investigación hacia finales del año 2021, y por el contexto mundial de pandemia por COVID-19, las entrevistas se trasladaron a la virtualidad. En ese momento se reestableció el encuadre y se hizo lectura del consentimiento informado, el cual fue aceptado de manera oral por cada una de las participantes.

##### *Acerca de la virtualidad*

A inicios del 2020, muchas personas investigadoras, así como estudiantes que tenían proyectos de investigación en marcha, se vieron ante la situación de no poder continuar el trabajo de campo que habían planeado con el fin de recabar los datos necesarios para su análisis. Las restricciones físicas impuestas, bajo el denominado “distanciamiento social”, derivadas de la emergencia por COVID-19 y el riesgo de contagio, tuvieron un impacto directo en las posibilidades de movilidad y las modalidades de las interacciones. Esto, por ejemplo, para el caso de esta investigación implicaba además restricciones entre países, como lo fue el cierre de la frontera entre Costa Rica y Nicaragua.

Con el paso de los meses, se hizo evidente que la postergación del trabajo de campo tendría que dar paso a una reformulación del diseño de investigación, en cuanto a replantear cómo se iba

dar el registro de la información. En esa medida, se dio paso al uso de herramientas tecnológicas que permiten la comunicación cara a cara, como lo fue el uso de la plataforma de Google Meet y videollamada de Telegram. Hamui y Vives (2020) plantean que,

Cada plataforma virtual tiene sus propias peculiaridades, empero, la mayoría comparten las características de ser gratuitas, posibilidad de videograbar las sesiones (...) En ellas, los diálogos son sincrónicos y existe la posibilidad de grabar los encuentros de manera digital de tal forma que pueden ser revisados asincrónicamente para su análisis. Los investigadores cualitativos que ya tenían programadas sus entrevistas o grupos focales tienen la posibilidad de reconvertir los encuentros físicos en virtuales y continuar con su plan original. (párr. 11)

El contexto de la pandemia, por lo tanto, puso en juego la necesidad de hacer adaptaciones a falta de poder encontrarnos como estábamos acostumbrados a hacerlo, y en el caso de la metodología de recolección, se hizo necesario readaptar la técnica de la entrevista a lo virtual. Sobre esto, Maris y Giadas (2021) señala que ésta es una nueva modalidad de entrevista que se desarrolla por una interacción entre dos o más personas mediada por las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TICs), donde, en sincronidad y a través de la creación de un espacio privado común virtual recreado desde dos espacios propios distintos, puede recuperarse la presencia del otro por medio de una plataforma de videollamadas que permita visualizar y comprender expresiones corporales y/o faciales, intencionalidades de acción y códigos del lenguaje.

A continuación, se detallan las técnicas, así como los instrumentos, utilizados para la obtención de los datos que las mujeres participantes de la investigación consideraron significativos a la hora de recordar su experiencia y darles un sentido en el proceso de reconstrucción de la memoria de la Cruzada.

#### **4.4.1.1 Técnicas de recolección.**

Se utilizaron tres técnicas: la entrevista o conversación bajo un encuadre psicoanalítico, la construcción de narrativas biográficas, y el registro de la contratransferencia.

*Entrevista psicoanalítica.* Según Ruiz (2003) la entrevista psicoanalítica es el comienzo de una serie de encuentros tendientes a reformular la historia de vida de un sujeto, en la cual se amplía

el espectro de ideas, fantasías y afectos accesibles a su conciencia. En la entrevista psicoanalítica es fundamental la comunicación de inconsciente a inconsciente, la empatía y la comprensión de las sucesivas constelaciones que se gestan de transferencia y contratransferencia.

Por lo tanto, la entrevista a profundidad de corte psicoanalítico posibilita rastrear una narrativa biográfica, y Ruiz (2003) remarca que se accede al pasado no como un cúmulo de datos rígidos e inalterables que están ahí para ser recapturados, sino que es a través del encuentro de dos subjetividades se produce algo nuevo, que se refleja la historia libidinal de los sujetos y dicha historia se mira desde una perspectiva diferente, marcada por el presente específico. De modo tal que el reconocimiento de la subjetividad también se produce en la interacción.

Para el caso de esta investigación, la entrevista o conversación bajo un encuadre psicoanalítico estuvo diseñada con preguntas generadoras que giraban en torno a un evento específico en la historia de vida de las mujeres participantes. Se les solicitó que narraran el proceso anterior a la Cruzada de Alfabetización, los últimos meses antes del triunfo de la Revolución Popular Sandinista, el momento en que deciden ser parte del proceso de alfabetización, los meses de alfabetización, el retorno, así como la impresiones en cuanto a lo que pudo implicar para ellas y para la sociedad como tal haber sido partícipes de este proyecto político. Además, se rescató temas emergentes, que no habían sido contemplados como parte de la construcción de la memoria.

*Producciones narrativas.* Jelin (2014) sostiene que las narrativas personales implican una multiplicidad de voces, y una circulación de múltiples “verdades”; así como también silencios y cosas no dichas, que pueden ser expresiones de huecos traumáticos. Dentro de las funcionalidades que pueden cumplir las narrativas están también ser estrategias para marcar la distancia social con la audiencia, con el o la otra. O responder a lo que los y las otras están preparados para escuchar. Ampliando sobre esto la autora señala que las narrativas son,

al mismo tiempo una fuente fundamental para recoger información sobre lo que sucedió, un ejercicio de memoria personal y social en tanto implica una narrativa que intenta dar algún sentido al pasado, y un medio de expresión personal por parte de quien relata y quien pregunta o escucha. (Jelin, 2014, p. 161)

Como se menciona, las narrativas pueden implicar además a quienes escuchan, ya sea por medio del reconocimiento de uno mismo en la narrativa, o bien, produciendo un extrañamiento y distancia. Jelin (2014) afirma que las posibilidades de escuchar varían a lo largo del tiempo, de si el clima social, institucional y político está ávido de relatos. Nuevamente aquí debemos plantear la urgencia de historizar, de incluir la temporalidad y la historicidad.

En esa medida, los métodos biográficos, ponen en tensión a la narración, y también a las memorias, no solo en su contenido, sino también en su articulación, construcción y en sus implicaciones (Dobles, 2018), en ese sentido, son una herramienta de indagación no estructurada de historias de vida, tal y como son relatadas por los propios sujetos, en la cual se busca potenciar la generación de versiones alternativas de la historia social y oficial, a partir de la reconstrucción de las experiencias personales, es decir, la recopilación de conocimientos situados en una relación dialógica entre subjetividades.

De tal modo que, emerge o bien se visibiliza la relación entre participante e investigadora como sujetos múltiples constituidos por relaciones de poder que imbrican la clase, la sexualidad, la edad y la etnicidad (Gandarias y García, en Mendieta, et. al, 2014). De esta manera,

A través del conocimiento narrativo construido a partir de las historias de experiencias vividas y de los significados creados, es posible comprender la ambigüedad y complejidad de las vidas humanas, así como retar las visiones tradicionales de verdad, realidad y conocimiento. (Gandarias y García, en Mendieta, et. al, 2014, p. 100)

Es decir, la historia de vida permite traducir la cotidianidad en palabras, gestos, símbolos, anécdotas, relatos, y constituye una expresión de la permanente interacción entre la historia personal y la historia social (Puyana y Barreto, 1994).

Para efectos de la presente investigación, las narrativas de historias de vida se construyeron a partir de la entrevista o conversación bajo enfoque psicoanalítico.

*Registro de contratransferencia.* Devereux (1995) afirma que el análisis de la contratransferencia es el dato fundamental del psicoanálisis como método de investigación, y como tal, está definida como

la suma total de aquellas distorsiones en la percepción que el analista tiene de su paciente, y la reacción ante él que le hace responder como fuera una imagen temprana y obrar en la situación analítica en función de sus necesidades inconscientes, deseos y fantasías, por lo general infantiles. (Devereux, 1995, p. 69-70)

En ese sentido, es de suma importancia haber podido llevar a cabo un registro de los elementos contratransferenciales que surgieran durante el proceso investigativo, es decir, recopilar las sensaciones, emociones, sentimientos, pensamientos, lapsus, temores y sueños que tiene lugar en relación con el tema de investigación, con el fin de ser supervisados y analizados en la fase de interpretación de la información obtenida. Cerdas (2019) amplía que la importancia de dicho registro está en que posibilita reconocer y dar seguimiento a situaciones o elementos que se dan en la interacción entre quien investiga y las personas participantes.

#### **4.4.1.2 Instrumentos.**

Los instrumentos que se utilizaron para efectuar las etapas de recolección y de análisis de datos se expondrán de acuerdo con las tareas para las que fueron utilizados. Cabe destacar que todas las entrevistas se registraron por medio de grabaciones de audio, lo cual enriqueció la etapa de análisis de la información.

*Bitácora.* Se utilizó una bitácora digital en la cual se hizo registro de los aspectos que se movilizaron en la persona investigadora. Tal auto registro se realizó como un esfuerzo para plasmar los sentires, pensares y preguntas con los cuales se pudiese rescatar posteriormente todo aquel material inconsciente del proceso de investigación.

*Transcripciones.* Todas las entrevistas realizadas fueron grabadas, y por lo tanto se hizo una transcripción de cada una de ellas para la construcción de la historia de vida que enriqueciera el análisis posterior de las mismas. El ejercicio de transcripción fue muy valioso para recuperar los temas emergentes de cada entrevista, los tonos de voz, las pausas realizadas, y en general el sentido que cada una de las participantes le fue otorgando a su memoria de la experiencia vivida.



#### 4.4.2 Sujetas portadoras de información y criterios de selección

La fuente de información primaria para la presente investigación fueron las narrativas de la vivencia de las mujeres que fueron partícipes de la Cruzada Nacional de Alfabetización en Nicaragua.

En ese sentido, se plantearon los siguientes criterios de inclusión:

##### *Criterios de inclusión*

- Mujeres
- Ser nicaragüenses o haber vivido la mayor parte de su vida en Nicaragua
- Haber participado en la Cruzada Nacional de Alfabetización
- Que muestren disponibilidad e interés para participar del proceso

De esta manera, como sujetas participantes de esta investigación, fueron seleccionadas tres mujeres nicaragüenses, de las cuales, dos de ellas cumplieron la tarea de alfabetizadoras durante todo el período de la Cruzada, y la tercera inició como alfabetizadora, pero concluyó con otras tareas igualmente vinculadas a la Cruzada. Las tres viven actualmente en Nicaragua, y son de municipios considerados urbanos pero alejados de la capital.

Al ser una investigación cualitativa, el objetivo de esta no es la generalización de los resultados, sino que, por el contrario, se privilegia la particularidad de los testimonios. En ese sentido, a pesar de que la muestra, o el número de entrevistas podría considerarse reducida, resulta lo suficientemente significativa, puesto que permite una aproximación, como se verá en la sección de resultados, a vivencias que crean fisuras en el discurso oficial acerca de lo que fue la Cruzada Nacional de Alfabetización, al mostrar contradicciones que se presentan dentro de proyectos que se dicen o se hacen dentro de procesos revolucionarios; y en esa medida aportan nuevas lecturas que enriquecen las memorias de este proyecto político.

Aunado a esto, facilitó en términos metodológicos, llevar a cabo el análisis de la contratransferencia producida con cada una de las entrevistas, esto como dato de importancia decisiva en la comprensión del objeto de estudio (Devereux, 1985).

#### 4.4.3 Fase de sistematización, análisis e interpretación de la información

En esta fase se privilegió el análisis de contenido, a través de un proceso de identificación y categorización de los principales ejes de significado que subyacen en los datos que se recopilaron, es decir, se realizó un análisis que va más allá de la descripción de los componentes obvios y visibles de los datos, entendidos como contenido manifiesto, para interpretar, realizando una abstracción de los datos, lo que se constituye como el significado oculto de los mismos, o bien, el contenido latente (González y Cano, 2010).

Dicha abstracción se realiza sin que se pierda de vista la importancia de la exploración de la subjetividad en sí misma, como una apuesta investigativa que indaga en forma más directa los factores socioculturales que influyen en la subjetividad y se manifiestan también a través de ella (González y Cano, 2010).

En ese sentido, el análisis de los datos recuperados no pretende constituirse en una explicación generalizable del tema, sino que procura profundizar en la singularidad de las historias de las personas participantes, su contexto histórico, social y cultural de carácter específico, y las conformaciones subjetivas únicas e irrepetibles que dan cuenta de los significados que enriquecen la memoria de un evento social y político, es decir, como lo señala Dobles y Leandro (2005) se trabajó en un ámbito de las vivencias y los significados, y no el de las “verdades”; esto además, en diálogo constante con los procesos contratransferenciales de la persona investigadora.

Siguiendo la línea planteada por González y Cano (2010) se llevaron a cabo los siguientes pasos para la sistematización, análisis e interpretación de la información:

*Organización de la información.* Hubo una primera familiarización con los datos recopilados desde el momento de las entrevistas y la posterior transcripción de estas, así como el contenido de las bitácoras, con el objetivo de construir una perspectiva general y completa de la información obtenida.

*Identificación.* En esta etapa el esfuerzo estuvo dirigido a intentar identificar todo aquel material que dé cuenta de procesos latentes en la investigación, es decir, aquellos significados inconscientes ocultos en el discurso, y que se expresan a partir de palabras, frases, temas emergentes que resultaron contradictorios o repetitivos dentro de los datos recolectados.

*Categorización.* Se reagruparon las unidades de significado que se desprenden de la etapa de identificación para categorizarlas en unidades de análisis que se corresponden con el marco teórico, así como con los objetivos de la investigación.

*Exposición de los datos.* Se buscaron relaciones entre las unidades de análisis que conforman cada categoría y entre las categorías entre sí, con el objetivo de realizar una comparación constante entre los elementos presentes, logrando establecer vínculos y explicaciones sobre la información recolectada en todos los instrumentos y el objeto de estudio.

*Análisis.* A partir de lo planteado en el marco metodológico, se llevó a cabo una aproximación desde el etnopsicoanálisis al objeto de estudio, lo cual implicó un diálogo permanente de subjetividades, por tanto se planeó realizar un análisis en tres niveles: a) asociar libremente con el material recopilado, b) identificar o subrayar el material latente que la persona quiso comunicar en la entrevista y, c) analizar todo lo anterior a partir del marco referencial y teórico, valorando a su vez lo singular de cada entrevista.

#### **4.4.4 Proceso de triangulación**

Para garantizar los criterios de validez científica de la presente investigación se empleó el proceso de triangulación, entendido como “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes” (Cisterna, 2005, p. 68).

En ese sentido, se plantearon los siguientes tipos de triangulación: 1) metodológica: entre las diversas fuentes de investigación, 2) teórica: con el marco teórico y profesionales afines a la temática.

#### **4.4.5 Categorías de análisis**

A continuación, se presentan las categorías de análisis del estudio con sus respectivas definiciones conceptuales, operacionales e instrumentales, a partir de las cuales se abordaron los objetivos de la investigación.

<b>Categoría de análisis</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición operacional</b>	<b>Instrumentos</b>
Contexto político y social	Refiere al espacio o entorno, físico o simbólico que sirve de marco para la comprensión de los fenómenos sociales, y que generalmente los organizan o condiciona. Abarca los factores culturales, económicos e históricos.	-Vínculos entre la realidad social y la realidad psíquica que invitan a reflexionar sobre la influencia de las estructuras de poder.	Narrativas biográficas  Entrevista etnopsicoanalítica
Vivencias	Construcción realizada a partir de las percepciones, pensamientos y sentimientos, determinados por la estructuración psíquica, así como la sociocultural, con las cuales se desarrolla determinada persona. (Cerdas, 2019)	-Experiencias de vida y de participación estructuradas por la acción, pensamiento, sentimientos y percepciones, confrontadas al contexto.	Narrativas biográficas  Entrevista etnopsicoanalítica
Memoria colectiva	Los hechos que conforman las memorias colectivas son aquellos que han impactado a los individuos y a las colectividades, que las han	-Representaciones colectivas del pasado tal como se forjan en el presente, como pieza fundamental en la	Narrativas biográficas  Entrevista etnopsicoanalítica

	<p>llevado a modificar sus instituciones, creencias y valores, que han sido conservados públicamente y conmemorados, o aquellos hechos impactantes que sido reprimidos políticamente, pero que subsisten como hábitos, tradiciones orales, monumentos y archivos históricos distribuidos y potencialmente recuperables. (Páez, et al, 1996)</p>	<p>estructuración de identidades sociales.</p>	
<p>Ejercicio para la emancipación</p>	<p>Entendido más allá que el simple acto individual de independencia o de auto liberación de individuos, sino un movimiento de cambio social, la liberación de grupos sociales enteros en una lucha común por los derechos de libertad y por la igualdad política. (Stallmach, 1980)</p>	<p>-Procesos de subjetivación que dan cuenta de la posibilidad de ocupación, de agencia, y por lo tanto de existencia y reconfiguración de las experiencias e invención formas otras de participación y estructuración social.</p>	<p>Narrativas biográficas Entrevista etnopsicoanalítica</p>

Fuente: Elaboración propia

#### **4.4.6 Protección de los sujetos participantes de la investigación**

Se hizo lectura y aprobación del consentimiento informado (Anexo 1) a las mujeres participantes de la investigación, en el cual se dio una clara explicación de la naturaleza de la investigación, así como el su rol de ella como sujetas co-constructoras de narrativas. Se especificó, por lo tanto, los objetivos del estudio, derechos y compromisos de las partes involucradas, así como los riesgos y beneficios de este.

## V. Análisis e interpretación de los datos

### 5.1 Descripción del proceso

Se presenta a continuación una compilación de los resultados recolectados que comprende una exposición de la experiencia vivida, los detalles más importantes del registro contratransferencial extraído de las bitácoras y las supervisiones; y, por último, una sinopsis de las entrevistas realizadas.

#### 5.1.1 Relato de la experiencia

En este apartado se da cuenta de las etapas del proceso investigativo, y se recuperan en esa misma lógica, tanto fragmentos de la bitácora de trabajo, así como elaboraciones propias que surgen mientras realizo el análisis, que brindan datos relevantes en cuanto a la vivencia e interpretación por parte de la persona investigadora. Dichos fragmentos se pueden identificar por su redacción en *cursiva*.

Es importante destacar que el proceso de investigación inició mucho antes del primer contacto con las mujeres participantes. En ese sentido, el siguiente texto, escrito ante la pregunta ¿cómo llegué a la Cruzada Nacional de Alfabetización?, refleja aspectos contratransferenciales que me mueven, como persona investigadora, y que se entrecruzan a lo largo de la investigación.

*Para el año 2017, me aventuré por primera vez a conocer una Nicaragua desde una óptica que nunca había imaginado. En los años de mi infancia, el viajar a Nicaragua era sinónimo de alegría, de visitar a mi familia, de paseos, comidas y lugares increíbles, pero todo quedaba hasta ahí, mi conocimiento sobre Nicaragua y mis raíces era tan superficial como mis viajes.*

*Cuando estaba en el momento de mi vida en el cual necesitaba desesperadamente encontrarme a mí misma, me empecé a dar cuenta, y no por casualidad del destino, que no sabía absolutamente nada de mi familia y de ese país al que cada año viajaba. Me encontré con un silencio abismal en torno a la historia familiar y a la de Nicaragua. Con la edad de 20 años, creo que supe por primera vez, que en Nicaragua hubo una dictadura y una guerra para la liberación, y más sorprendente aún, que mis abuelos, así como mi*

*madre, tíos y tías habían sido testigos de éstas, la habían vivido en carne propia y habían sufrido sus consecuencias. Así que tímidamente empecé a preguntar por un tal Sandino, por unos guerrilleros sandinistas, ¿quién había sido Somoza?, ¿cómo fue la guerra?, ¿vieron alguna vez a un guerrillero, conocieron a alguno?, ¿conocieron a alguien de la Guardia Nacional?, ¿de qué lado estaban?*

*Muchas de esas preguntas nunca las pude hacer, y algunas quedaron sin respuesta, y en general creo que no hay una única respuesta para cada una. Quise intentar recolectar pedacitos de esa historia y me encontré con muchas resistencias, que me enojaban, me hacían sentirme excluida de mi propia vida, pero con el pasar de los años puedo entender la motivación detrás de tanto silencio. Sin embargo, eso no pudo hacerme indiferente a mi necesidad de conocer, de explorar y de reconstruirme una historia en la que me pudiera ver a mí misma.*

*Así que para el año 2017 visité a otra Nicaragua, y participé de varias actividades que se estaban realizando en el marco de la celebración del 38 aniversario del triunfo de la Revolución Popular Sandinista. De esas actividades fui a la proyección de un documental en el cual se contaba la historia de varios españoles que habían participado como brigadistas internacionalistas en la Cruzada Nacional de Alfabetización.*

*Ver ese documental fue para mí una explosión de emociones, de preguntas, y de un sentimiento profundo de admiración e ilusión por ese proceso. Creo que nunca había escuchado de la Cruzada, y poder ver imágenes y escuchar historias de cómo lo vivieron ciertas personas me maravilló completamente. También me entró un profundo sentimiento de tristeza al pensar en cómo todas las agresiones que vivió Nicaragua en ese tiempo parecían haber echado por tierra toda esa ilusión, todo el esfuerzo de quienes la vivieron.*

*Al finalizar el documental me sentía un poco confundida, tenía la impresión de haber vivido yo misma esa experiencia y no entendía muy bien por qué. Pensaba en mi familia, y me preguntaba cómo habrán vivido la Revolución, incluso cómo habrán vivido la Cruzada.*



*Cuando terminó la proyección hubo espacio de conversatorio y recuerdo que fue un compartir muy emotivo para las personas que se encontraban en la sala. En algún momento el director del documental comentó “estoy seguro de que en esta sala debe andar algún alfabetizador, o alguien hijo de un alfabetizador” y en ese momento más de la mitad de la sala levantó la mano para decir que habían sido alfabetizadores.*

*Para el año de 2018 me propuse entrar a la Maestría de Estudios Latinoamericanos, y cuándo se nos solicitó presentar un tema para investigar en la maestría no sabía en realidad qué quería investigar, y hablando con un amigo del aquel momento salió la idea de que tal vez yo podría investigar sobre algo que me gustara o que estuviera involucrado con mi historia o mis raíces, y recuerdo que pensé en la alfabetización, quería saber cómo había sido, pero lo quería saber desde dentro, cómo lo habían vivido las personas que estuvieron ahí. (Segura, 5 de enero de 2021).*

Una vez planteada y aprobada la investigación, inicié la etapa de recolección de los datos, en la cual hubo un primer acercamiento a dos de las sujetos participantes. Hice una visita a sus comunidades respectivas, donde les expliqué el carácter de la investigación y les invité a participar. En esa visita, además, llevamos a cabo conversaciones y entrevistas preliminares bajo un encuadre psicoanalítico con dos de las participantes, en las cuales les solicité recordar y narrar cómo había sido la participación de cada una de ellas en la Cruzada Nacional de Alfabetización.

Ese primer encuentro se llevó a cabo en julio de 2019, fue la primera vez que viajaba sola a Nicaragua, y tras muchas horas y 632 kilómetros de viaje, que inicié desde San José de Costa Rica, pasando por la frontera de Peñas Blancas y Managua, llegué a la comunidad de Muelle de los Bueyes, que es un municipio de la Región Autónoma de la Costa Caribe Sur de Nicaragua, donde fui recibida por unos familiares.

Mi paso por ahí era de visita y de descanso en mi camino hacia Nueva Guinea, donde ya había hecho un contacto con una alfabetizadora, sin embargo, conversando con mis familiares les hablé sobre mi investigación y rápidamente pensaron en que en la comunidad debía haber alguna mujer que hubiese participado de la Cruzada, y en menos de lo que yo imaginaba una prima ya había contactado a una alfabetizadora y había coordinado con ella que yo la fuera a entrevistar.

*Yo me asomé por la puerta abierta, y una muchacha al verme me preguntó que qué ocupaba, yo le dije que era la prima de Marisol, y que venía a hablar con doña Victoria. Al entrar me dijo que me sentara. Yo para ese momento estaba muy nerviosa porque sabía lo que le quería preguntar, pero no tenía un orden. Empecé por contarle quien era yo, y cuál era mi interés en la investigación. Le pregunté si estaba interesada en participar y me dijo que sí, que a ella le parecía importante. Le pedí permiso para grabar y tuvimos una conversación de alrededor de 40 minutos. (Segura, 6 de julio de 2019)*

Recuerdo que al final de la entrevista no me sentía muy segura sobre la misma, y en ese momento pensé que lo que ella me había contado sobre su experiencia no se ajustaba a los intereses de mi investigación, sin embargo, tiempo después, al volver a escuchar la entrevista y al hacer revisión de aspectos contratransferenciales, que serán profundizados en la sección destinada para ello, llegué a la conclusión de que la vivencia de Victoria es relevante para la reconstrucción de la memoria de la Cruzada.

*La entrevista con Victoria había sido particularmente difícil para mí, ya que estaba muy enfocada en recolectar la información que yo creía necesitar, y siento que eso hizo que de alguna manera se saturara mi escucha. De esto me di cuenta tiempo después, cuando estaba en el proceso de transcripción, pude darme cuenta cómo cada vez que Victoria se “alejaba” de lo que yo quería saber, yo me quedaba pérdida, no le cuestionaba lo dicho, o simplemente ignoraba lo que me estaba diciendo y planteaba otra pregunta. ¿Qué era lo que me molestaba de su discurso?*

*Esta fue mi primera entrevista, y fue mi primer encuentro con el darme cuenta que lo que yo había imaginado sobre lo que podría haber significado vivir la Cruzada, era muy distinto, y me parece que en ese momento rechacé esa idea adjudicándolo al hecho de que Victoria, en ese momento, estaba posicionada abiertamente en contra de lo que hoy representa el FSLN, y yo pensaba que eso estaba permeando su mirada de su vivencia, en términos de que le estaba quitando valor a algo que yo consideraba como una hazaña admirable; de modo que me sentí muy pérdida con sus intervenciones, puesto que no sabía cómo “sacarla” de eso que me estaba relatando desde su molestia, y no me planteé profundizar un poco más sobre esto, entendiendo que era el marco desde el cual ella estaba construyendo su memoria.*

Luego de estar algunos días en Muelle, seguí mi camino hacia Nueva Guinea, que al igual que Muelle, es un municipio de la Región Autónoma de la Costa Caribe Sur de Nicaragua. En ese lugar me estaba esperando Elena. Con ella yo ya había conversado por teléfono acerca de la investigación y ella se mostró en disposición de participar desde el inicio. La historia de Elena se entrecruza con la mía, ya que poco tiempo después de que yo hubiese sido admitida en la maestría, Elena, mi tía, había hecho una publicación en su muro de Facebook acerca del aniversario del regreso de la Cruzada a Managua, acompañada de esa publicación ella escribió “orgullosa de haber participado”.

En ese momento me sentí sorprendida de que una familiar mía haya sido alfabetizadora, y sentí que se abrían muchas posibilidades para investigar, y sobre todo para explorar un poco de mi historia en esas vivencias. A partir de esa publicación me puse en contacto con ella y había planificado este viaje para iniciar la recopilación de experiencias. Pasé varios días en Nueva Guinea y pudimos hacer una entrevista en la cual ella me contó cómo recordaba que había sido ser alfabetizadora.

*...fue interesante al fin escuchar a alguien de mi familia hablar sobre esa época y sobre cómo lo vivió. Me parece que fue muy valioso escucharla hablar de mi abuela, me hizo recordar que una vez, años atrás, viajamos para una Semana Santa me parece, a donde otra tía en Nicaragua y en la tarde nos habíamos sentado en la acera, frente a la casa, para conversar varias tías y sobrinas, y en algún momento alguien preguntó por la abuela y cómo había sido cuando ella murió; y fue muy interesante que cada una de mis tías y mi mamá contó su versión de ese día y se dieron cuenta que ninguna conocía la versión de la otra, aunque las historias se cruzaran. Por ejemplo, recuerdo que mi mamá contó que a ella le tocó ir hasta Managua a buscar a mi tía Elena, que estaba estudiando magisterio, para decirle que había muerto su mamá y devolverse juntas a Carazo, recuerdo que mi tía no se acordaba de eso, y más curioso aún es que ninguna recordaba nada del viaje de regreso de Managua a Carazo. Y bueno mi tía me contó, ahora en la entrevista, que cuando ella llegó a Managua el día del regreso de la Cruzada, mi abuela la fue a recibir a Managua, y sentí que ella atesora mucho ese recuerdo. (Segura, 11 de julio de 2019)*

*Esta primera entrevista con Elena fue ambivalente para mí, ya que representó un darme cuenta de muchas cosas que antes desconocía de mi familia, pero también me dejaba con la sensación de que más bien en este caso lo que Elena se limitaba a contarme pasaba un poco por sostener mi entusiasmo en relación con la Cruzada, en el sentido de que todo era recordado como una experiencia muy linda, muy alegre, sin profundizar mucho. Para mí fue difícil porque se trataba de una tía a quien no veía desde hacía muchos años, y era como una extensión del silencio, en términos de que yo sentía que le quería hacer muchas preguntas, pero nuevamente me limité a lo que creía que era necesario para mi investigación.*

Posteriormente, a mi regreso a Costa Rica, pude revisar con calma las entrevistas realizadas y a partir del reconocimiento de los primeros datos recolectados, establecí el formato de una entrevista semiestructurada, abierto y flexible, que se desarrollaría a través de conversaciones psicoanalíticas, con el fin de construir una narración subjetiva de la vivencia. De esta manera, la consigna consistía en que narraran su vivencia de la Cruzada Nacional de Alfabetización en tres momentos: a) anterior al triunfo de la Revolución Popular Sandinista, b) convocatoria y participación de la Cruzada, y c) resignificación de la experiencia vivida. Cuando se estaba en el momento de la resignificación, planteé la interrogante acerca de la premisa de este proyecto político como un espacio para la emancipación de la mujer y las repercusiones que ellas consideran que tuvo en las mujeres que participaron.

Como consecuencia de la pandemia por Covid-19, que lo trastocó todo a nivel mundial, las siguientes entrevistas se realizaron a través de plataformas virtuales, y de esta manera fue posible trabajar con tres participantes.

En el año 2022 tuve la oportunidad de viajar a Honduras al II Encuentro Regional de Memoria celebrado en la Semana Internacional del Detenido Desaparecido, en la cual llegaron varias delegaciones que trabajan por la recuperación de la memoria, la verdad y justicia de Guatemala, El Salvador, Nicaragua y Honduras. En el encuentro pudimos compartir y trabajar en un plan regional de memoria, y entre una cosa y la otra, recuerdo haberme cruzado con Juana, una mujer bellísima, morena, de ojos muy negros y de sonrisa pronta, desde que la vi tuve el impulso de acercarme a ella y presentarme. Cuando lo hice me contó que era de Nicaragua y que trabajaba

con mujeres rurales en la lucha agraria, yo por mi parte le conté de mi tesis y ella sin dudar me dijo “mirá, yo conozco a alguien que te puede ayudar”, y así fue como llegué a Malena.

Unas semanas después del Encuentro, me puse en contacto nuevamente con Juana, y ella me dijo que ya había hablado con Malena y que ya me podía dar el número de ella, que la llamara. Sin perder mucho tiempo, le escribí un mensaje por WhatsApp, y su respuesta fue “llamáme”. Así lo hice; en esa llamada nos presentamos y acordamos una fecha para la primera entrevista.

*Algo que me gustó mucho de esta entrevista es que Malena señala que una vez que estudió pudo darle una nueva significación a toda la experiencia de la alfabetización, e hizo un recuento de cómo ese proceso estuvo atravesado por el machismo. Además, pudimos conversar acerca de la palabra emancipación y me resultó muy interesante saber su punto de vista. Al final de la entrevista quedé muy contenta y satisfecha, y varias de las cosas que me dijo me ayudaron a entender de alguna manera lo que por ejemplo me había mencionado Elena de su participación en la Cruzada. (Segura, 8 de agosto de 2022)*

*Las entrevistas con Malena fueron las últimas que realicé para esta investigación, y fueron entrevistas que vinieron de alguna forma a terminar de darle sentido a las producciones de las otras participantes. Me parece identificar que hay en Malena aún algún tipo de militancia con los ideales que se habían propuesto en la Revolución, que ha trasladado a sus actividades presentes, y en esa línea, el marco desde el que construye su memoria está atravesado por cierta nostalgia de lo que se buscaba construir en la revolución, así como también de un cuestionamiento y pensar crítico del género, por ejemplo, que ahora ella puede nombrar.*

*Para estas entrevistas me sentí con mayor libertad de explorar, de escuchar y dejarme movilizar por las narraciones, y de permitirme ver que mi deseo de buscar historias que cumplieran con mis expectativas académicas, me estaba llevando a no poder capturar los aspectos subjetivos que se estaban jugando a la hora de hacer el ejercicio de recordar.*

Al finalizar el período de recolección de los datos, se llevaron a cabo 5 entrevistas, dos con Elena, dos con Malena, y una con Victoria, con quien no fue posible completar una segunda entrevista. Todas las conversaciones fueron grabadas, lo cual permitió un grado alto de fidelidad en los datos, aunque en algunas de las entrevistas se presentaron algunas dificultades para retomar

lo dicho, ya sea por ruidos externos o por cortes en la conexión a internet tanto de las participantes como de la persona investigadora. Posteriormente, se transcribieron todas las conversaciones, incluidas las que se habían pensado como entrevistas preliminares, y se procedió al análisis de estas.

A modo de presentación, se elaboraron las siguientes fichas técnicas que comprenden los datos generales de las mujeres participantes de la investigación. Se retoma la confidencialidad y se establecen seudónimos.

<b>Ficha técnica 1</b>	
<b>Pseudónimo</b>	Elena
<b>Edad</b>	60 años
<b>Residencia</b>	Nueva Guinea, Nicaragua
<b>Profesión</b>	Maestra pensionada.
<b>Sinopsis</b>	Elena participó como alfabetizadora en la CNA, tenía 18 años para ese momento. Era del municipio de Carazo y se tuvo que movilizar a un poblado cercano en Diriamba. Vivió con una familia donde la señora hacía pan, entonces ella aprendió a hacer pan, y en general se integró a las actividades del campo que realizaba la familia. Alfabetizó a cinco personas, tres adultos y dos jóvenes. Posterior a la CNA, ingresó a la Normal para convertirse en maestra, profesión que desempeñó hasta su jubilación.
<b>Apuntes de análisis</b>	La narrativa de la participante refleja la importancia que tuvo para ella y su familia el haber sido partícipe de este proyecto político, en términos de sumarse a una iniciativa que buscaba erradicar los altos niveles de analfabetismo, más que por una convicción política del momento histórico que vivían. Sobre esta línea, la participación en la Cruzada es vista también como una oportunidad de

	<p>recuperar el tiempo perdido, producto de la guerra, que había provocado que la participante tuviese que abandonar sus estudios de secundaria.</p> <p>Sobre desde dónde se recuerda, da la impresión de que ella lo hace desde la alegría y el orgullo de haber sido parte de una colectividad que le permitió tener otras experiencias distintas a lo que vivía en su hogar, a “dar un paso al frente” y sentirse capaz y responsable de algo que consideraba de gran valor social.</p> <p>En la actualidad no parece haber un posicionamiento político claro, o al menos en las entrevistas no hubo pistas sobre eso, si parece que hay más un mantenerse al margen de la política actual del país.</p>
--	---

<b>Ficha técnica 2</b>	
<b>Pseudónimo</b>	Victoria
<b>Edad</b>	55 años
<b>Residencia</b>	Muelle de los Bueyes, Nicaragua
<b>Profesión</b>	Maestra
<b>Sinopsis</b>	<p>Victoria participó como alfabetizadora en la CNA durante los primeros tres meses aproximadamente, luego se ubicó a trabajar como secretaria del Estado Mayor de Propaganda logística de la Cruzada. Tenía 13 años para ese momento. Vivía en Managua y durante el año de la Cruzada estuvo en el municipio de Matiguás y posteriormente en Muelles de los Bueyes.</p> <p>Al finalizar la CNA quiso estudiar, pero el contexto de guerra le imposibilitó desplazarse a la universidad. Luego tuvo una oportunidad de hacerle una incapacidad de una maestra, y a partir de ese momento empezó a trabajar y terminar de formarse como docente, tarea que cumplía hasta el momento de llevarse a cabo la entrevista.</p>

<p><b>Apuntes de análisis</b></p>	<p>La narrativa de la participante refleja cómo su experiencia estuvo atravesada de experiencias que podrían considerarse traumáticas como la amenaza real de grupos Contra, la violación a compañeras y la muerte, como acciones contra los cuerpos de las mujeres, que traen a la luz una marca histórica de opresión, violencia y dominación legitimados por el sistema patriarcal.</p> <p>Su participación se vio impulsada por su padre, quien era simpatizante de los ideales de la revolución. Sin embargo, como ella señala, conforme fue avanzando el proceso, ella y su familia se sintieron “engañados”, y da la impresión de que, desde este lugar, es que la participante construye sus recuerdos, y los entremezcla con el contexto de conflictos recientes (protestas de abril de 2018) en Nicaragua.</p> <p>En la actualidad, se reconoce, por tanto, un claro posicionamiento político crítico del partido de gobierno actual.</p>
-----------------------------------	---

<p><b>Ficha técnica 3</b></p>	
<p><b>Pseudónimo</b></p>	<p>Malena</p>
<p><b>Edad</b></p>	<p>58 años</p>
<p><b>Residencia</b></p>	<p>Jinotega, Nicaragua</p>
<p><b>Profesión</b></p>	<p>Maestra, educadora popular</p>
<p><b>Sinopsis</b></p>	<p>Malena participó como alfabetizadora en la CNA, tenía 16 años en ese momento. Estuvo alfabetizando cerca de donde vivía y alfabetizó a siete personas. Cuando terminó la CNA se fue a estudiar a Managua, con una beca del gobierno, y estudió para ser maestra. Posteriormente se formó como educadora popular y ha trabajado el tema de mujeres y procesos agrarios.</p>



<p><b>Apuntes de análisis</b></p>	<p>La narrativa de la participante se encuentra atravesada por su militancia política que dio inicio desde muy temprano en su adolescencia, primeramente, como respuesta a sus circunstancias y luego como un ejercicio producto de un proceso de concientización.</p> <p>Da la impresión de que la participante recuerda un poco desde la nostalgia de la construcción de posibilidades que abría un proyecto como lo fue la Cruzada, en esa línea problematiza sobre la importancia de la lectoescritura como acción subjetivante y que devuelve el carácter de sujetos de derechos a quienes fueron alfabetizados.</p> <p>Además, a partir de un distanciamiento en sus experiencias, la participante se da el permiso de mirar críticamente sus vivencias, al señalar cómo el patriarcado se encontraba inmerso en proyectos dentro de la revolución y de las militancias que procuraban construir una nueva sociedad. Y sobre esa misma línea, plantea cómo a pesar de estas contradicciones que se presentaban, la Cruzada representó para muchas mujeres un ruptura en los mandatos sociales de género.</p> <p>Malena tampoco detalla su posicionamiento político, en términos partidarios, pero se deja ver cómo esta experiencia marcó su vida y ella continua con una militancia política que sigue trabajando desde una apuesta por el trabajo con comunidades y desde la educación popular.</p>
-----------------------------------	---

### 5.1.2 Registro de contratransferencia

Como ha sido señalado a lo largo de la presente investigación, el registro de la contratransferencia por parte de la persona investigadora es de gran interés y relevancia para poder clarificar aspectos que podrían afectar o enriquecer el análisis de los datos obtenidos. En esa línea, en primer lugar, resulta pertinente compartir las razones o motivaciones personales que me llevaron a la elección del objeto de estudio, así como de las sujetos participantes.

Como mujer joven, hija de una mujer migrante nicaragüense, mis raíces siempre han traspasado las fronteras construidas entre Nicaragua y Costa Rica; mi identidad ha sido el resultado de las experiencias que he entretejido entre ambos países, vivencias que de alguna manera han estado marcadas por la guerra, la revolución, la migración, el silencio y el olvido.

Esas razones han motivado mi interés por el estudio de las vivencias y la memoria de mujeres alfabetizadoras dentro de un proyecto político como lo fue la Cruzada en el marco de un contexto de Revolución. Es decir, la realización de este trabajo pasa también por la búsqueda de mis propias raíces y la resignificación de estas.

En ese sentido, me vi implicada en el proceso investigativo y a lo largo de éste pude identificar, así como registrar, distintas emociones, sentimientos y sensaciones corporales generadas a la hora de establecer un vínculo con la temática, así como con las mujeres que narraron sus historias.

Dentro de las manifestaciones contratransferenciales destacan los sentimientos de idealización del proyecto político de la Cruzada y el constante contraste entre esa idealización y las memorias narradas por parte de las mujeres protagonistas. Esto llevó a que experimentara emociones como la irritación, impotencia, enojo, añoranza, alegría, miedo, soledad, entre otras. Estas manifestaciones pueden ser comprendidas dentro de la relación transferencial y los elementos subjetivos de mi historia de vida, que entran en juego en dicha relación.

Además, hubo presencia de dolores de cabeza, cansancio físico y agotamiento emocional, como expresiones de malestar que no pudieron ser puestas en palabras al momento de la recolección de los datos.

Tras el proceso de análisis de las manifestaciones contratransferenciales antes mencionadas, se lograron identificar algunos afectos propios que aparecieron reiteradamente en el proceso de recolección de datos y los cuales son presentados a continuación.

#### *5.1.2.1 Idealización de la Cruzada*

Uno de los mayores afectos que se movió a través del proceso de investigación fue el de la idealización de la Cruzada. A partir del documental, que me llevó a querer saber más sobre este

proyecto político y sobre las vivencias de quienes fueron parte, deposité ideas y sentimientos de admiración profunda por lo que representó la Cruzada y en específico por las mujeres que participaron. En ese sentido idealicé la revolución y los discursos oficiales que afirmaban que este proyecto político se había constituido en un espacio para la emancipación.

Sin embargo, conforme me fui adentrando en las historias de mujeres que participaron como alfabetizadoras, me encontré con que la realidad de la Cruzada fue mucho más compleja y contradictoria de lo que yo habría querido imaginar dentro de un proceso revolucionario. Esto de alguna manera ya lo sabía, pero al escucharlo en las narraciones de las mujeres participantes, pude identificar que me sentí conflictuada e irritada, porque iba en contra de lo que yo imaginaba o lo que yo esperaba y deseaba escuchar.

Esto se presentó en la primera conversación que tuve con Victoria, en la cual ella da cuenta de situaciones de abuso hacia las mujeres y de la complejidad del momento histórico que vivieron, en tanto sus experiencias se encontraron atravesadas por el la lógica dominante patriarcal, hubo una fuerte presencia de grupos Contra y posteriormente hubo una desilusión o desencantamiento, por una parte, de la población, con lo que representaba el proceso revolucionario. Recuerdo que una vez que terminamos, mi primera reacción fue pensar que esa entrevista no me serviría, que no se ajustaba a la línea investigativa que yo proponía. No obstante, conforme tuve las siguientes entrevistas con Elena y Malena, pude identificar que estos relatos se repetían y que eran aspectos que habían sido una parte relevante de la vivencia de ellas; lo cual había sido sistemáticamente invisibilizado por parte del discurso oficial, por ejemplo.

*Me pongo a pensar que entré a la investigación con una idea de lo que fue la alfabetización muy idealizada, y siento que, al escuchar las contradicciones dentro de la misma, o los problemas actuales, me causa rechazo, y es un no querer escuchar esa versión de la historia, lo cual contradice en todo a lo que me propongo en la investigación, que es justamente recuperar esas memorias de la cruzada, que van más allá del discurso oficial. Siento que de manera inconsciente estaba esperando que esas memorias me confirmaran el discurso oficial, y no me mostraran las contradicciones que se presentan dentro de proyectos que se dicen o se hacen dentro procesos revolucionarios. (Segura, 24 de septiembre de 2022)*

En ese sentido, a través del análisis de mi contratransferencia, me pude dar cuenta de que a pesar de que una de las líneas de mi investigación giraba en torno a contrastar el discurso oficial con las experiencias de las mujeres, yo no esperaba que esas experiencias fueran muy distintas, y en el fondo deseaba que fueran una afirmación de dicho discurso.

Otro momento en el cual pude identificar mi idealización del proceso de la Cruzada fue cuando Elena me contó que una de las razones por la cual había participado como alfabetizadora era el hecho de que eso les valdría para pasar el año lectivo. Recuerdo que me sentí un poco molesta por eso, porque yo había imaginado que todas las personas que habían participado de la Cruzada lo habían hecho a partir de un convencimiento y compromiso total con la apuesta de la Revolución. Sin embargo, cuando Malena me habló de lo mismo y pude hacer comparaciones entre ambas historias, mi mirada se amplió hacia la realidad contextual del momento y lo que representaba para estas mujeres el poder completar un año de estudios.

*...hubo como una pequeña molestia cuando Elena menciona que parte de lo que la motivó a participar de la Cruzada era que le iban a convalidar el año, siento que nuevamente estaba idealizando la participación y queriendo ver ese proceso como algo homogéneo para todos los que fueron participantes, pero había un contexto detrás de cada participación, así que al realizar una nueva escucha y transcripción de la entrevista me doy cuenta que antes de la Cruzada puede que muchas personas tuvieran la sensación de que habían perdido mucho tiempo en la guerra, si se puede decir así; se habían tenido que salir de estudiar por temor a la guerra, entonces ahora entiendo el ver en este proyecto también una oportunidad para retomar metas que cada uno tenía planteado para su vida.  
(Segura, 11 de marzo de 2022)*

En síntesis, el hacer análisis de esta manifestación contratransferencial me permitió darme cuenta de los aspectos subjetivos que se jugaban en mí como investigadora y cómo estos estaban saturando mi mirada y mi escucha, ya que pude verme, y ver cómo proyectaba mis deseos inconscientes sobre cómo creía que debía haber sido la vivencia como alfabetizadora en la Cruzada.

### 5.1.2.2 Ser la extranjera

Como ya quedó descrito anteriormente, un aspecto importante del porqué sentí interés en llevar a cabo esta investigación, gira en torno a la búsqueda de mis propias raíces, de conocer sobre la historia del país de origen de mi familia materna y poder incorporar, amarrar y darles significado a esas experiencias en mi propia construcción subjetiva.

A pesar de esto, cuando realicé el viaje a Nicaragua y pude compartir experiencias con las mujeres que logré entrevistar, tuve que reconocer que yo era percibida como una persona extranjera, lejana a la realidad de estas mujeres, vista además desde las representaciones que existen sobre una mujer costarricense en Nicaragua, una mujer de ciudad, “delicada”, que habla distinto, que nunca ha hecho tareas que se hacen en el campo.

Sobre esto último recuerdo que en una ocasión una de las mujeres que fue alfabetizadora me dijo que tenía unos pollos que tenían “moquillo” y que había que echarles gotas para evitar que se enfermaran más o contagiaran a otros pollos. Entonces me preguntó que, si la quería acompañar, yo fui con ella con toda la intención de ayudarla, pero ya en el lugar, los pollos no eran como yo los imaginaba, esos pollitos amarillos bonitos, sino que eran más grandes y honestamente feos, y me dio tanto miedo que no la pude ayudar, ni siquiera cuando se le empezaron a salir de la caja donde los tenía, yo no los pude agarrar, y ella tuvo que llamar a su nieto para que la ayudara.

*Me reflejó cómo yo soy una extranjera en la vida y las dinámicas de las personas que estoy entrevistando, cómo somos diferentes o vemos el mundo de manera distinta. Y aun así estoy intentado tender puentes para conocer experiencias a través de los ojos de ellos. (Segura, 5 de enero de 2021)*

Otro aspecto relevante del ser extranjera que se jugó dentro de las dinámicas de las entrevistas fue lo que pude percibir como una pregunta no hecha sobre el por qué yo estaba ahí, por qué quería recopilar estas memorias, y eso fue interesante ya que se dio en un contexto de incertidumbre producto de lo que había implicado las protestas de abril de 2018 en Nicaragua.

En ese sentido, en el caso de Victoria, da la impresión de que la entrevista fue para ella una oportunidad de exponer su disconformidad con lo que ella consideró como un engaño por parte de quienes conformaban la Junta de Gobierno durante la Revolución, y al mismo tiempo, realizar

críticas al gobierno por los conflictos recientes. Por otra parte, en el caso de Malena, ella misma expresó que se había “asustado” cuando le dijeron que había una muchacha tica que la quería entrevistar por lo de su participación en la Cruzada. Sin embargo, en ambos casos las entrevistas se pudieron concretar por el hecho de que yo iba recomendada por una persona de confianza.

### *5.1.2.3 Sensación de cansancio y agotamiento emocional*

A lo largo de la investigación, no todos los afectos experimentados fueron agradables o estaban ligados a aspectos subjetivos que se pudieran calificar como positivos. Hubo momentos en los cuales experimenté mucho cansancio, agotamiento emocional y resistencias. Esas sensaciones fueron principalmente detonadas ante la realidad de tener que cambiar las entrevistas a formato virtual para la recolección de los datos, como consecuencia de la situación de pandemia por COVID-19.

*Esa noche me puse a pensar en cómo yo había imaginado hacer esta investigación, de ir y estar con las mujeres participantes y quedarme con cada una de ellas durante un mes, para conocerlas mejor y para elaborar mejor la memoria de la vivencia. Me ilusionaba pensar que podía vivir algo parecido a ellas, cuando se fueron a la Cruzada y les tocó acoplarse a las actividades de las familias a donde habían llegado. (Segura, 11 de julio de 2019)*

Lo anterior lo escribí después de mi primer visita, en la cual había acordado con ella que iba a volver en el año 2020 para concluir el proceso. En esas primeras entrevistas que pude realizar cara a cara en Nicaragua, me sentía muy animada por dar inicio al proceso y las conversaciones fueron fluidas; en cambio en las entrevistas que se llevaron a cabo de manera virtual pude identificar que hubo mayores dificultades para mantener la atención, se presentaron problemas de conexión a Internet, y en general antes de las entrevistas me sentía de mal humor.

*El día de hoy inicio la recopilación de historias de vida. Ha sido una mañana muy pesada, he sentido mucha irritación y enojo por aspectos o situaciones que suceden a mi alrededor y que no puedo controlar. Incluso he tenido el deseo de cancelar la reunión, pero sé que es importante iniciar este proceso que he postergado ya por casi dos años. (Segura, 11 de marzo de 2022)*

Además, se me hacía muy difícil pactar las reuniones con las mujeres, por ejemplo, con Elena tuvo la primera reunión virtual después de varios intentos fallidos, en los cuales ella cancelaba por distintas razones, y eso me desanimaba y solía determinar una nueva fecha mucho tiempo después. En el caso de Malena me pasó lo mismo, una vez que obtuve el contacto de ella pasaron semanas antes de que le escribiera, pero cuando tuvimos la primera sesión ella misma solicitó tener la segunda pronto y eso me obligó a avanzar con el proceso.

Pensando sobre estos afectos, logré identificar que estos malestares han estado asociados a los cambios que tuve que realizar y la dificultad que encontré en dejar ir la idea de cómo sería el proceso de investigación desde una apuesta etnopsicoanalítica, en términos que podríamos llamar clásicos, de movilización hacia el terreno donde se encuentran los sujetos participantes de investigación, y tener que adaptarme a una nueva realidad mediada por la virtualidad.

#### *5.1.2.4 Temores y ansiedad*

Desde el mismo momento en que decidí realizar esta investigación me ha acompañado el temor a no poder hacer un buen trabajo, y eso ha provocado que a lo largo del proceso me surjan muchas dudas e inseguridades en relación a mi capacidad para completar esta tarea, como por ejemplo sentir que no me ajusto a la metodología propuesta, sentir que no hago las preguntas necesarias y ser muy dura conmigo por esto, al punto que me he visto paralizada por largos períodos de tiempo en el proceso de investigación, y eso exacerba a su vez mi miedo a fallar como investigadora y como profesional.

*No logro concentrarme en el trabajo, y a veces solo quisiera poder renunciar a la idea de sacar esta tesis, pero me siento culpable de no hacer el esfuerzo, y juega también el hecho de que de verdad creo que es importante retomar el tema y recuperar las historias de estas mujeres, su participación y vivencia. Y eso, no quiero fallar. (Segura, 19 de noviembre de 2021)*

Este temor está relacionado, por una parte, al proceso de tesis y las implicaciones subjetivas que esto tiene para mí en términos de éxito académico y profesionalización, aspectos en los cuales hay una gran depositación libidinal de poder ampliar conocimientos y tener mayores herramientas para hacerle frente al mundo laboral. Por otra parte, está el temor vinculado a explorar temas o

vivencias que me permitan de alguna manera resignificar mis propias raíces y cuestionar mis propias creencias.

De este modo, el análisis de elementos contratransferenciales permite poner en perspectiva las distorsiones en la percepción del sujeto que, en este caso, cumple el rol de investigadora, y cómo estos están implicados en la dinámica que se establece con los sujetos participantes de la investigación. La importancia de dicho análisis radica, por lo tanto, en poder nombrar los afectos que se movilizan, para que estos no afecten negativamente el análisis de los resultados.

## **5.2 Análisis categorial**

En esta sección del capítulo se lleva a cabo el análisis de las historias recolectadas, retomando las diferencias y similitudes que existe entre cada una; así como contrastándolas en torno a cuatro categorías, a saber: contexto político y social, vivencias, ejercicio para la emancipación y reflexiones sobre las memorias colectivas.

En línea con Dobles y Leandro (2015) cabe rescatar que el propósito de esta investigación no está dirigido a reconstruir la historia, o la historia de vida completa de quienes fueron participantes de esta investigación, sino que se busca contribuir a reconstruir memorias colectivas de la Cruzada, a través de la exploración de los significados atribuidos a la situaciones vividas, los cambios, los dilemas y las transformaciones; así como el inter juego de subjetividades entre investigador y sujeto participante.

### **5.2.1 Reconstrucción del contexto político y social**

A partir de la premisa de que lo intrapsíquico no puede separarse de los fenómenos económicos, culturales, sociales e históricos (Hauser, 2016), en este apartado se llevará a cabo una reconstrucción del contexto político y social, que da cuenta del espacio o entorno, físico o simbólico, que sirve de marco para la comprensión de las vivencias de las mujeres alfabetizadoras y sus memorias del proceso de la Cruzada Nacional de Alfabetización. En esa línea, se detallarán vínculos entre la realidad social y la realidad psíquica que invitan a reflexionar sobre la influencia de estructuras de poder.

Como marco contextual, para la comprensión del proyecto de la CNA, cabe resaltar que en la Nicaragua de 1979 se registró lo que Nolff (1982) caracterizó como un sisma político de grandes



proyecciones, por cuanto distintos grupos armados, en conjunto con la insurrección popular masiva del pueblo nicaragüense, habían logrado derrocar a una de las dictaduras más brutales y sangrientas de la región, la dictadura de Somoza y su sistema de opresión económico, político y militar.

A la hora de llevar a cabo las entrevistas, era de mi interés que las participantes me pudieran narrar cómo recordaban el proceso de insurrección que llevó al triunfo, si habían sido partícipes directas, si habían vivenciado represión por parte de la Guardia, y términos generales saber cuáles eran las condiciones que antecedían en su participación de la Cruzada.

Al explicarme sobre este momento anterior, **Malena** lo sintetiza de la siguiente manera:

“antes de la alfabetización ocurrió diríamos un fenómeno o parte del movimiento revolucionario, un cambio estructural, o sea porque fue un cambio estructural el que se dio, que previamente se luchaba contra la dictadura de Somoza, donde hubo represión, y después al 19 de julio llevó al triunfo el Frente Sandinista y el pueblo que participó en esa lucha”. (Entrevista, 8 de agosto de 2022)

En esta síntesis realizada por Malena, ella expone primeramente lo sucedido en términos muy generales, que se apegan al relato oficial de cómo fueron los hechos, es más adelante, que ella se involucra en su narración al contar cómo fue su experiencia dentro de este movimiento revolucionario, lo cual explica su grado de politización. Por otra parte, en el caso de Victoria, ella comenta sobre este momento desde su experiencia íntima, ligada a pérdidas que fueron significativas para ella y su familia.

Al respecto **Victoria** comenta:

“Yo estaba estudiando en Managua, pero era de aquí (Muelle de los Bueyes). Nosotros, mi familia, mi papá se fue huyendo de aquí en el tiempo de Somoza, nosotros salimos huyendo, solo alistamos tres mudadas cada uno y nos fuimos. Aquí quedó todo, todo se lo robaron. Nosotros pasamos toda la guerra del 79 en Managua. En el 80 mi papá regresa, ya la casa estaba confiscada, la tenía una o dos familias, estaban ya metidos aquí en la casa. Mi papá comenzó a gestionar para que se la regresaran. Pues le regresaron la casa, pero todo lo que había, todo se lo habían robado. A comenzar de cero otra vez.” (Entrevista, 6 de julio de 2019)

A partir de esta narración, se puede observar cómo la dictadura y la guerra por la revolución trastocaba la realidad física, simbólica y psíquica de quienes vivieron esa época, y condicionaba por lo tanto las experiencias vitales de la población. En ese sentido, tanto Victoria como Elena, pudieron rememorar cómo eran sus realidades antes del triunfo.

**Elena** recuerda:

“En el 79 yo recuerdo que yo estaba en segundo año. ¿79? Si, 78 fue la guerra en Pinos. Si, 79 que ese año estaba dura la guerra en Jinotepe, y yo estudiaba en Jinotepe. Yo me salí por el miedo que le teníamos a la Guardia, era un miedo tremendo, entonces recuerdo yo que venía con unas compañeritas y nos regañaron unos guardias ‘¡Chavalas busquen su casa que les va a pasar algo aquí!’ Mirá yo llegué a la parada del bus que me temblaba todito el cuerpo, no me podía contener. Esa vez hubo un tiroteo en Jinotepe y murieron cuatro muchachos, recuerdo el Fanor Chévez. Entonces mi mama me dijo ‘no hija, mejor perdé el año y ya está’.” (Entrevista, 11 de marzo de 2022)

*En el momento de la entrevista me llamó mucho la atención el hecho de que Elena se perdiera un poco en las fechas, y que su modo de ubicarse en el tiempo y espacio estuviese mediado por las guerras que tuvo que presenciar. Esto también le sucedió a la hora de presentarse y darme su edad, se estaba quitando un año, es como si intentara borrar ese año en el cual tuvo que perder algo.*

Los relatos de Victoria y Elena dan cuenta de una realidad de despojo, en la cual perdieron cosas, materiales o simbólicas, que estaban impregnadas de significado para cada una de ellas, como la casa de la familia o el estudio, y que, en medio de la vorágine de acontecimientos de esa época tan convulsa, parecía no haber tiempo para elaborar dichas pérdidas, y solo se vieron obligadas a detener sus planes, sus vidas y sus sueños. En el caso de Malena, también se vio enfrentada a llevar a cabo renuncias, sin embargo, por su participación en los movimientos, esto la impulsó a tomar partido y llevar a cabo acciones.

Sobre esto, **Malena** comenta:

“yo estaba estudiando en secundaria, tenía 15 años y me integré también a todas esas protestas que eran promovidas a nivel de estudiantes. Hubo mucha represión de la Guardia

y nos integramos en todo ese proceso que, en ese momento, no pensábamos pues en la alfabetización, sino que era más el derrocamiento de la dictadura de Somoza.” (Entrevista, 8 de agosto de 2022)

Y agrega:

“no nos quedó otra alternativa que integrarnos a la lucha, porque o sea no podías estar en tu ciudad porque peligraba tu vida, entonces yo me integré, pero prácticamente como unos cuatro meses antes de la revolución, yo me integré con otras, como cinco que vivíamos en el barrio, y nos fuimos pues a la montaña y nos integramos en una columna. Ahí nos dieron entrenamiento, pero en ese momento nuestra integración era un poco pues de salvar la vida, o sea en ese momento como que no tenía una consciencia verdad de que ese gobierno era un peligro para nosotros, y todo lo que estaba haciendo.” (Entrevista, 8 de agosto de 2022)

En esta última narración, así como en la de Elena, se da cuenta de la figura, o institución encargada de mantener las estructuras de poder que representaba la Guardia Nacional de Somoza, el cual era una fuerza armada que infundía miedo entre la población; y que fue a su vez un enemigo directo, identificable, para los grupos que se organizaron en contra de la dictadura.

*Recuerdo que cuando Malena empezó a contarme sobre su experiencia de tener que incorporarse a la guerrilla, me impactó por el hecho de que se trataba de una adolescente que se vio obligada a hacerlo. Y si bien sabía que eso era algo muy común en esos contextos de guerra, y que ha sido visibilizado en las guerras de Centroamérica, escuchar un testimonio directo movilizó en mi preguntas acerca de cómo habrá sido la vivencia de la guerra en las mujeres de mi familia, que en ese tiempo también eran niñas y adolescentes, si en algún momento se habrían visto o sentido sin otra alternativa para preservar sus vidas, o si, al contrario, se vieron inmovilizadas por el temor.*

Lo que antecede a la CNA como proyecto político, por tanto, era un contexto de guerra, en el cual, como se aprecia en las narraciones de las mujeres participantes, primaban los afectos de miedo e incertidumbre, y una realidad concreta que vulnerabilizaba y excluía sistemáticamente a la población nicaragüense. En ese sentido, como se ha rescatado anteriormente, una de las consecuencias de la sangrienta dictadura militar Somocista, fueron los altos niveles de

analfabetismo, que se configuraron en otra forma de violencia, que era necesaria y conveniente para perpetuar la dominación y facilitar el constante saqueo de la producción económica en Nicaragua (Armas, 1981).

Sin embargo, podría plantearse que era un contexto en el cual también se fueron creando fuertes aspiraciones en la población para formar una nueva sociedad que fuese considerada verdaderamente democrática, con miras a satisfacer las necesidades básicas de la gran mayoría (Nolff, 1982). Así, una vez triunfante la Revolución Popular Sandinista, se estableció una Junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional que proponía llevar a cabo un programa en el cual se iba a trabajar en los órdenes político, económico y social.

En este último se contemplaba todo lo relacionado con la educación, y es desde donde se lanza la propuesta de la Cruzada Nacional de Alfabetización como un proyecto político que buscaba atacar el poco acceso a la educación que vivía la mayor parte de la población nicaragüense, y además erradicar el modelo de educación que estaba al servicio de reproducir la fuerza de trabajo, las relaciones sociales, la ideología y la cultura bajo el sistema de dominación somocista (Armas, 1981, DEI, 1981, Musset, 2005).

De esta manera, una vez planteada la Cruzada, como una tarea prioritaria, se convocó y movilizó a miles de brigadistas que partieron en todas direcciones a lo largo y ancho del territorio nicaragüense durante el llamado “Año de la Alfabetización” en 1980. La apuesta desde este proyecto era que las masas de nicaragüenses que iban a ser alfabetizadas no solamente iban a aprender a leer y a escribir, sino que también iban a aprender a tener una participación libre y protagónica en el futuro de la revolución sandinista, a través de un proceso de concientización y politización (DEI, 1981, Musset, 2005).

Sobre este segundo momento, **Malena**, describe cómo fue el proceso con las siguientes palabras:

“luego vino el triunfo de la Revolución, para 1980 uno de los requisitos que ponía el Gobierno, que para que pudieras aprobar tu año escolar, tenías que alfabetizar, o sea no partió diríamos como que quién quería ir pues, sino que prácticamente se lanzó todo el programa de alfabetización, pero eso implicaba muchos riesgos pues porque estabas en un

proceso de transición que había pasado toda una guerra, una polarización política. Entonces eso implicaba también riesgos, no solamente que triunfó la revolución y que la paz volvió, si no que siempre había un grupo, más en las comunidades rurales, y más aún que ese proceso se tenía que llevar en el campo pues, por las desigualdades estructurales, los mayores índices de analfabetismo se da más en los sectores más vulnerados, porque no tienen acceso a los servicios de educación, porque también no se les considera sujetos de derecho, por lo general las poblaciones rurales o las mujeres no son consideradas sujetos de derecho.” (Entrevista, 8 de agosto de 2022)

*Sobre el primer aspecto que menciona Malena, acerca de la participación como un requisito, era algo que yo desconocía, y que viene a romper con el imaginario, que se construye desde el discurso oficial, en el que se refuerza constantemente que la suma de miles de brigadistas respondía a una motivación homogénea ligada a una apuesta y compromiso con los ideales que se intentaban construir en la Revolución. Darme cuenta de esto me causó incomodidad y al preguntarme sobre esta sensación generada, surgen todas las construcciones que yo había hecho acerca de cómo debía de haberse vivido este proceso, sin haber tomado en cuenta la historia que podía anteceder a quienes participaron, y cómo eso no le quita el “valor heroico” que yo deseaba depositarle.*

Es así como la experiencia de la alfabetización también se encuentra enmarcada en un contexto de adversidad geopolítica, ya que como mencionaba Malena en su narración, la guerra no había terminado con el triunfo de la revolución, sino que se mantuvo con la aparición de los denominados grupos contrarrevolucionarios. Uno de los grupos más reconocidos de esa época fueron las Milicias Populares Anti-Sandinistas, los MILPAS, que fueron mencionados por las mujeres participantes de esta investigación.

**Malena** recuerda:

“en ese momento de la alfabetización siguen los conflictos, entonces había unos que les llamaban los Milpas, que eran las Milicias populares anti somocistas, que después se opusieron al gobierno, incluso algunos alfabetizadores fueron asesinados, (...) era un contexto bien difícil y de miedo. (...) ‘Mire, ahí andan los milpas buscando a los alfabetizadores, decían.’” (Entrevista, 8 de agosto de 2022)

En el caso de **Victoria**, ella comenta haber tenido un encuentro cercano con unos de estos grupos:

“resulta que al tener ya nosotros como 15 días de estar ahí, llegó un grupo de hombres armados a la finca donde yo estaba ubicada, pero como yo me integré bastante a las labores de la finca, a ayudar en el ordeño, a pasar los baldes, jalar la leche, ellos llegaron y preguntaron que quién era yo. Entonces el señor le dijo ‘ésta es una hija mía que tenía estudiando en Managua, pero como ahorita están de vacaciones, se vino a pasar sus vacaciones aquí.’ Y no quiso decir que yo era brigadista. Entonces pues yo pasé como que era hija de ellos. Estos hombres siguieron avanzando y andaban armados. En ese tiempo le decían los MILPA”. (Entrevista, 6 de julio de 2019)

Por su parte **Elena** comparte:

“fue muy duro porque estaba recién pasada la guerra y todavía existían grupos, grupos contra, que siempre estuvieron molestando, hubo varias maestras, maestros que en el transcurso de esa Cruzada pues fallecieron. Entonces a nosotros nos cuidaban, nos cuidaban muy bien.” (Entrevista, 11 de marzo de 2022)

Estos grupos tuvieron un gran impacto en la vivencia de las alfabetizadoras, y en línea con lo planteado por Agudelo (2017) se observa cómo la Contra representaba al enemigo, y al mismo tiempo representaba mucho dolor y la causa misma del sostenimiento de la guerra.

A la hora que las mujeres empiezan a narrar sus vivencias, este es uno de los primeros temas que surge, acerca del miedo que sentían, pues al estar siendo partícipes directas, o ejecutoras de un proyecto proveniente del FSLN, eran vistas como el objetivo de estos grupos. A la vez, resulta llamativo cómo también se vincula el tema del cuidado, puesto que las participantes también recuerdan como, ya sea la familia con la que se estaban quedando, o bien a nivel de gobierno, había todo un discurso sobre la relevancia histórica de lo que ellas, como brigadistas, estaban haciendo, y de las acciones para mantenerlos a salvo, como lo fue en el caso de Victoria, que la hicieron pasar por una hija, así como lo que Elena recuerda que decía uno de los comandantes del proceso:

“decía Tomas Borges que nadie, que el que le tocara un pelo a los alfabetizadores que se las verían con él, porque nada, ni un pelo le iban a tocar a los alfabetizadores.” (Entrevista, Julio 8, 2019)

Como se evidencia, la vivencia de la Cruzada también se encontraba enmarcada dentro de un proceso político de transición, no solo a la vida democrática, sino, además, hacia una apuesta por la participación y la lucha social, en la cual seguía habiendo contradicciones, temores y defensa de intereses desde los distintos sectores de la sociedad.

Una vez que triunfó la Revolución Sandinista, se partió de la afirmación de que existían dos Nicaraguas, la del campo y la de la ciudad; una, la rural, con mayores repercusiones en cuanto a los niveles de exclusión social, y, por lo tanto, también, con grandes índices de analfabetismo (DEI, 1981, Musset, 2005). En esa línea, se facilitó una relación en doble vía entre personas alfabetizadoras y alfabetizadas, del campo y de la ciudad, lo cual posibilitó un encuentro entre distintos sectores de la sociedad y sus realidades, es decir, el aprendizaje de la participación libre y protagónica en la construcción de una propuesta política, social, cultural y económica para la Nicaragua posterior al triunfo se dio en ambas direcciones.

**Victoria** comenta:

“fue una experiencia muy bonita porque hubo un intercambio entre los muchachos de la ciudad con la gente de la zona rural. El campesino nos acogió muy bien. Fue una gran victoria alfabetizar a mucha gente que no sabía leer” (Entrevista, 6 de julio de 2019)

**Elena** cataloga la participación en la Cruzada como:

“una sola idea, cómo dijera, una sola masa. Fue alegre”, y amplía “nos daban esa oportunidad, primero que nos iban a convalidar y nos iban a dar el certificado de alfabetización. Segundo, que era un proyecto social donde se iba a enseñar a leer para bajar la tasa del analfabetismo que había, porque era una tasa muy alta que había en ese momento, entonces eso me motivó también a ir, y la curiosidad de los jóvenes por explorar nuevas experiencias.” (Entrevista, 8 de julio de 2019)

En relación a este encuentro, tanto Victoria como Elena, dan la impresión de recordar su participación desde la alegría de haber sido parte de una “masa”, que les permitió vincularse con otros, ya sea propios pares, personas campesinas, y hasta los técnicos de enseñanza, lo cual les permitió poder vivir otro tipo de experiencias, que parecían ser muy importantes para ellas en este período de transición política, y que además podría pensarse que confluyó con un momento de sus vidas en el cual ese tipo de vinculaciones serían determinantes, puesto que en la juventud, como señala Elena, se está en una etapa de constante búsqueda del propio deseo, que moviliza, que invita a repensarse el propio lugar que se ha ocupado y abre nuevas posibilidades de construcción de lazo social.

Por otra parte, resulta llamativo la significación que construye Malena sobre su participación, ya que, pone en perspectiva cómo se sintió llamada a participar a partir del hecho de haber observado en su historia familiar y contextual, la exclusión que representaba el no saber leer ni escribir, y cómo para ella esto significó en ese momento, asumir una deuda, que, si bien era social y política, ella la sentía como una deuda de ella,

“hubo gente que iba obligada diríamos por un certificado, pero en el caso muy personal yo sentí un compromiso verdad, que tenía que ser como una deuda que se tenía con el pueblo y que se tenía que se tenía que saldar pues, esa deuda. Aunque muchas veces la educación como te decía, el derecho a la educación se ve como un derecho para ciertas personas diríamos, como gente de la ciudad, con que tenés acceso, y también en un contexto de guerra, que en ese tiempo prácticamente era muy difícil por la condición de pobreza, porque incluso comprar un lápiz, comprar un cuaderno, que los niños fueran a la escuela, eso, y prácticamente toda la generación nuestra, yo me fijaba en mi abuelo, mi abuelo no sabía leer ni escribir, y mi abuela había llegado como hasta cuarto grado.” (Entrevista, 8 de agosto de 2022)

En torno a esto, Hauser (2014) ha problematizado el concepto de opresión, el cual es comprendido como el resultado de una influencia de las estructuras de poder, en general de la organización social y sus instituciones, sobre la psique de las personas y como estas responden ante tales demandas. En esa línea, se puede comprender la CNA como un movimiento impulsado para llevar a cabo cambios, que al menos desde el discurso oficial, se pretendían que fueran



estructurales, a partir de una mirada crítica de las experiencias previas de opresión y exclusión que se vivieron bajo el régimen de Somoza. Es en ese contexto que se inscriben y se pueden comprender las vivencias de quienes participaron en el impulso de dichos cambios.

### 5.2.2 Vivencias

En esta sección se profundizará en el análisis de las vivencias de las mujeres alfabetizadoras durante su participación en la CNA, a partir de la postura del psicoanálisis crítico social, en el cual Lorenzer (1972, en Cerdas, 2019) establece que, psicoanalíticamente se entiende una vivencia como aquella que se encuentra estructurada por la acción, el pensamiento, los sentimientos y la percepción, determinados pulsionalmente, es decir, por la depositación afectiva libidinal que realiza el sujeto sobre los objetos de amor; mientras que, desde el materialismo histórico, dichas estructuras dependen de un proceso histórico que consiste en el enfrentamiento del sujeto con su contexto.

En ese sentido, se rescatan de las historias de las mujeres alfabetizadoras, aquellos afectos y vivencias en torno al miedo, experiencias de aprendizaje, dificultades, vivencias de satisfacción y colectividad, así como la experiencia vivida siendo mujeres dentro de un proyecto político en un proceso revolucionario, los cuáles se constituyen en aspectos que enriquecen la memoria sobre la participación en la Cruzada Nacional de Alfabetización.

Sobre la vivencia de ser mujer dentro la Cruzada se ampliará con más detalle en la categoría de análisis denominada ejercicio para la emancipación.

#### *Miedos e incertidumbres*

Ahora bien, para iniciar la exposición de las vivencias, se parte de lo detallado en la categoría de contexto político y social, acerca de cómo uno de los mayores afectos que se presentó en las narraciones de las mujeres participantes de esta investigación, y que surgió además como primer recuerdo a la hora de iniciar las conversaciones fue el miedo enmarcado en un contexto de guerra y de persecución.

Sobre esa línea, las mujeres pudieron recordar historias relacionadas con los grupos contrarrevolucionarios MILPAS. **Malena** explica lo siguiente:

“Sí, había mucha, mucha amenaza. Incluso había gente que tenía que desplazarse en bote o en panga y ahí los asesinaban. Entonces eso te daba miedo, o sea, no era un ambiente de seguridad que tenía. De repente escuchaba detonaciones y decía ‘¿será que se metieron a la ciudad?’. Entonces eso era lo que me causaba más incertidumbre y más temor, y sin embargo no podías interrumpir la clase, o sea, tenías que ir. Y me imagino que también en la montaña algunos alfabetizadores, además de alfabetizar, debían hacer guardia por la noche, pues para resguardar la vida de los demás compañeros, porque eso también se da pues a nivel del campo. Entonces esa incertidumbre siempre nos acompañó, daba ese miedo, esa amenaza. Que aun cuando estabas haciendo algo bueno sobre el pueblo, siempre olvidaron que no era el pueblo, sino que era el Frente Sandinista y que atacando esa apuesta tan grandiosa como fue la Cruzada Nacional de Alfabetización que vino a romper desigualdades estructurales. Porque eso es lo que pasa para mí, la revolución rompe esa desigualdad estructural, porque no fue un programita, no, fue vamos a comenzar por aquí, seguimos por allá.” (Entrevista, 23 de agosto de 2022)

La aparición de estos grupos se explica, como relata Agudelo (2017), a partir del hecho de que después del triunfo, Nicaragua continuó siendo un país de polaridades, en el cual si bien el triunfo de la revolución representó para miles de nicaragüenses una promesa de futuro, que daba sus primeros pasos con la Cruzada, como una acción concreta para romper la desigualdad estructural, como menciona Malena; pronto ese sueño de una nueva sociedad se vio amenazado por aquellos grupos armados que empezaron a organizarse en contra de lo que consideraban acciones de imposición a su modo de vida, que fue el caso de los campesinos. La autora señala “los campesinos minifundistas del norte y centro del país se rebelaron ante las imposiciones del gobierno sandinista sobre cómo debía ser el modo de producción y la forma de propiedad y, más importante aún, cómo debían vivir.” (Agudelo, 2017, p. 33)

**Victoria** narra:

“Estos hombres siguieron avanzando y andaban armados. En ese tiempo le decían los MILPA. Cuando al día siguiente, como a las nueve de la mañana, llegan miembros del ejército y me dicen ‘tiene que desmovilizarse. Aliste solo lo necesario que vamos a bajar del cerro todos.’ ‘¿Por qué?’ le digo yo, ‘porque anoche violaron a siete de sus

compañeras'. Violaron a siete compañeras de nosotros de la brigada, ese grupo de hombres, pues, entonces nos desmovilizaron ese mismo día". (Entrevista, 6 de julio de 2019)

Ambos recuerdos representan la evocación del horror, del miedo y la incertidumbre como huellas que quedan inscritas en la subjetividad (Hauser, 2014) y que marcaron las vivencias de estas mujeres dentro de la Cruzada, y que dan cuenta, además, de la complejidad del momento histórico y político que atravesaba la población nicaragüense, ya que se encontraban frente a una disputa por un cambio de modelo que buscaba tener un impacto no solo en lo económico, sino también en lo social y lo cultural.

Además, estos recuerdos refieren a una dimensión colectiva, estructural y de género en donde la violación es un instrumento para generar miedo y control sobre los cuerpos y los territorios, ambos espacios feminizados. Agudelo (2017) señala que desde el discurso oficial se denunció por largo tiempo tanto el secuestro de campesinos como una estrategia de La Contra, así como la violación a mujeres que tenía la finalidad de implantar el miedo y el terror.

Como ha sido teorizado ampliamente, en los contextos de enfrentamiento de grupos armados, el cuerpo de las mujeres es visto y utilizado como un territorio más en la guerra, por tanto, el secuestro y la violencia sexual deviene mecanismos de control. Segato (2013) plantea que,

la violación se dirige al aniquilamiento de la voluntad de la víctima, cuya reducción es justamente significada por la pérdida del control sobre el comportamiento de su cuerpo y el agenciamiento de este por la voluntad del agresor. La víctima es expropiada del control sobre su espacio-cuerpo. (p.20)

Lo anterior cobra relevancia en la particularidad de las vivencias de las mujeres alfabetizadoras, ya que, como se rescata más adelante, la participación dentro de la Cruzada representó para ellas una ruptura con los roles socialmente asignados, y podría pensarse que esto tensiona más a una sociedad ya polarizada en la cual se empiezan a organizar grupos que ven amenazados su status quo. Sobre esa línea, Segato (2003) afirmará que los contextos de guerra refuerzan la masculinidad dominante, así como las normas patriarcales; en ese sentido, la violación a mujeres alfabetizadoras, además de tener la función de infundir miedo, refuerza las

construcciones sociales que giran en torno al lugar que deben ocupar las mujeres dentro de la sociedad.

Así, Segato (2003) especifica sobre el carácter responsivo del acto de violación y sus interpelaciones. La primera interpelación gira en torno a la violación como un acto de castigo o una venganza contra una mujer que se salió de su lugar, de su posición subordinada, puesto que este desplazamiento de la mujer hacia una posición no destinada a ella en la jerarquía del modelo tradicional pone en entredicho la posición del hombre en esa estructura, ya que el estatus es siempre un valor en un sistema de relaciones.

Como segunda interpelación, la violación es un acto de agresión o afrenta contra otro hombre, cuyo poder es desafiado y su patrimonio usurpado mediante la apropiación de un cuerpo femenino o en un movimiento de restauración de un poder perdido para él. Y la tercera interpelación responde a un acto de demostración de fuerza y virilidad ante una comunidad de pares, con el objetivo de garantizar o preservar un lugar entre ellos probándoles que uno tiene competencia sexual y fuerza física (Segato, 2003). Éstas últimas se corresponden con el enfrentamiento entre el guerrero contra y el sandinista, y desde ese lugar se profundiza el sometimiento de las mujeres.

Sobre este movimiento entre fuerzas contrarias, **Malena** refuerza:

“Yo me sentía contenta, como te decía, nunca me sentí frustrada, siempre sentía miedo cuando me decían que venían los que eran adversarios al gobierno y que me podían hacer algo, allí sí me daba miedo, o sea, el miedo principal no era que no lo iba a lograr, enseñarles, porque tenía todo el empeño. El miedo principal era que mi vida podía peligrar porque estaba en esa acción con otras personas que no estaban de acuerdo con esa parte del proceso, porque muchas veces ese acceso a los derechos del pueblo, alguna gente te trata de comunista, de otra cosa pues, o que le estás lavando el cerebro, porque eso es lo que decían. Aunque en parte no es lavar el cerebro, sino que es apoyarlos y hacerlos sentir cuál es su conciencia de clase, cómo esta vulnerabilidad les despoja de otros derechos, pero claro, como hay diferentes ideologías, hay otros que no lo ven como algo relevante.”  
(Entrevista, 23 de agosto de 2022)

Sobre esto, Dobles y Arroyo (2020) hablan de las incertidumbres e inseguridades en contextos hostiles y amenazantes, como espacios desde los cuales “no se saben por dónde vendrían los tiros” (p. 212), y que por tanto, dan cuenta de lo que llaman una tensa cotidianidad que está inevitablemente trastocada por una amenaza política que se instala en el diario vivir, y en relación a esto agregan “hace pensar en la genialidad de un Freud cuando en su escrito sobre lo siniestro advierte que este concepto se refería no a lo desconocido, sino a lo familiar que se nos vuelve extraño y amenazante” (p. 212).

En concordancia con ese clima de incertidumbre y de conflicto entre los distintos actores que se vieron involucrados, **Elena**, compartió una anécdota en la cual se identifica el impacto que esto tenía en el día a día de las personas, y cómo se generaba un ambiente de desconfianza incluso hacia aquellas personas que estaban encargadas de la parte logística de la Cruzada:

“hubo una noche, una histeria de toditas de las muchachas les agarró como nervios, desesperación, como que habían comido algo y les hizo daño, pero era mentira, y fue histeria porque la muchacha donde nosotros nos quedamos, a nosotros nos mandaban donde personas que pertenecían, que eran pues sandinistas, entonces ellas dijeron en un momento que ‘¿cómo se les ocurre que nosotros íbamos a darles algo en la comida? si nosotros más bien estamos para ayudarlas’ dice, ‘en cualquier cosa’. Bueno, se pusieron malas con las chavalas porque era una histeria, lloraba una, lloraba la otra. Que la desesperación o saber qué, pero no, yo no, yo no lloré, digo yo ‘¡qué es una locura porque voy a estar llorando!’, a lo mejor era tristeza combinado con eso.” (Entrevista, 8 de julio de 2022)

Por otra parte, el miedo y la incertidumbre presente en las narraciones de las mujeres, se configuraba también alrededor de las experiencias de pérdida producto de una guerra que había trastocado la realidad de cada una de ellas. Así, por ejemplo, antes del triunfo las tres participantes de esta investigación debieron abandonar sus estudios en resguardo de sus propias vidas, y el lanzamiento de este proyecto político representó para ellas la posibilidad de retomar cada una su proceso educativo y recuperar de alguna forma lo que consideraban como perdido.

En ese sentido sobresale lo que **Elena** comparte en su relato:

“ya en el 80 entonces nos llaman a la Cruzada Nacional y ahí se nos iba a convalidar los meses que nosotros fuimos ahí, porque mi mama me decía ‘¿cuándo vas a salir de clases hija?’, porque pasamos diciembre, enero, entonces pues ‘estamos mama por lo que perdimos’ le decía yo, ‘lo que perdimos’”. (Entrevista, 11 de marzo de 2022)

Aunado a esto, en la búsqueda de recuperar lo que había considerado también como tiempo perdido, **Malena** relata acerca de los miedos que surgieron en torno a cumplir o no la tarea de que las personas salieran de la Cruzada sabiendo leer y escribir, y cómo eso tendría un impacto en la convalidación del año escolar:

“no te habían dicho que si lo sacabas leyendo te iban a dar el certificado y que si no leían que no lo habías pasado. Eso no estaba claro en el inicio. La meta era que tenías que enseñarles a leer y a escribir.” (Entrevista, 8 de agosto de 2022)

Y agrega además cómo se jugaba este tema en la subjetividad de quienes estaban siendo alfabetizados y en la dinámica que se establecía con ellos y ellas:

“Toda esa convivencia no solamente era un hecho académico o didáctico, sino que también cómo construía relaciones de confianza. Cómo ellos ya te podían, te podían aceptar diríamos, porque eso era crucial para que realmente ellos te tuvieran la confianza para el aprendizaje. (...) No, y ellos se reían, decían ‘ah si no aprendemos a leer, usted no va a pasar el año, estamos igual’ decían ellos. O sea, es una cosa que yo decía, pero en ese momento pues entonces vos decís ‘ve qué bandidos’, porque vos creés que con esa acción alguien te lo va a agradecer, ¿verdad? Pero ellos eran bandidos, decían ‘ah verdad que, si no aprendemos, usted no pasa el año’ porque yo sabía que ese era como requisito, o sea, no era que te miraban tampoco como que vos voluntariamente habías llegado”. (Entrevista, 8 de agosto de 2022)

En esta interacción descrita por Malena, se podría hacer una lectura de la utilización del chiste como un medio para poder expresar sensaciones, sentimientos, pensamientos o creencias, que no podían ser apalabradas, pero que nombraban de cierta manera, por una parte, el lugar desde donde las personas alfabetizadas veían a los y las jóvenes que les estaban enseñando a leer y escribir, es decir, como señala Malena, como objetos de un requisito para que ellos y ellas pudieran

aprobar un año escolar; y por otra parte, parece también hablar de los miedos que podrían estar sintiendo las personas que estaban siendo alfabetizadas, por ejemplo de que si realmente iban a estar en capacidad de aprender, o bien, si era real ese compromiso que estas personas, que les podían parecer lejanas a su realidad, decían tener con ellos y el proceso.

### *Más que enseñar a leer y escribir*

En línea con lo anterior, en cuanto al intercambio y convivencia con las personas que debían alfabetizar, las mujeres participantes hablaron de la importancia que para ellas representó el contar con el acompañamiento técnico que recibieron a lo largo de todo el proyecto y cómo esto les facilitó guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### **Victoria** narra:

“Ahí estuvimos 30 brigadistas, teníamos una técnica, teníamos dos asesores españoles (..) yo estuve allá en Matiguás todo el mes de abril y parte de mayo, alfabetizando. Muy bonito el intercambio entre el campesinado y nosotros. Pues en el caso mío yo me integré mucho a las labores del campo, a lo del ganado, todo eso, porque a mí me encanta eso. Pero también hubo brigadistas que no apoyaban. En el caso de mi escuadra había dos asesores españoles, porque había gente de otros países apoyando la Cruzada, a los brigadistas cada mes se les daba papel higiénico, desodorante, jabón de baño, sal, azúcar, a las muchachas toallas sanitarias. O sea, había un apoyo logístico pues, en cuestiones de uso personal.” (Entrevista, 6 de julio de 2019)

Cabe resaltar que, en el caso de **Victoria**, a partir de las desmovilizaciones que sufrió como resultado de los ataques de grupos contra revolucionarios, llevó a cabo también otro tipo de tareas dentro de la Cruzada:

“yo estuve trabajando como secretaria del Estado Mayor de Propaganda. Nosotros elaboramos mantas, afiches, hacíamos de todo lo que era la propaganda logística de la Cruzada. Estando aquí nosotros hacíamos ese trabajo, llamábamos a las jefas de escuadra y responsables de escuadra, hacíamos reuniones, les bajábamos orientaciones. Todo pues, relativo a lo que era la Cruzada”. (Entrevista, 6 de julio de 2019)

Por su parte **Elena** comparte:

“la cartilla era un libro bastante accesible a la enseñanza que se iba a dar a las personas, porque eran personas mayores que no sabían leer ni escribir. La pizarra era un tipo cuerina negra. Daban tiza. Además de eso, nosotros teníamos una lámpara para los lugares donde no había luz. Entonces la llenábamos con gas, le pegábamos mecha, tenían una mechilla, ya la traían lista, entonces solo la encendíamos. Siempre se les daba su lápiz, su cuaderno, la cartilla. Y uno tenía sus instrumentos también para trabajar. Y cada ocho días nos visitaba la técnica. Nosotros teníamos un técnico que nos llegaba a supervisar. Nos decía qué era lo que teníamos que hacer, que no hacer o cómo portarnos, qué enseñarles. Evaluaba cómo iba el aprendizaje”. (Entrevista, 8 de julio de 2019)

**Malena** también recuerda:

“había todo un andamiaje de asesoría técnica, nos capacitaron sobre la cartilla principalmente, o sea no te dijeron ‘usted va’ no, sobre la cartilla, sobre cómo deberíamos ganarnos la confianza de los que estamos alfabetizando, porque incluso vos tenías genta ya jóvenes, gente adulta, no eran niños los que ibas alfabetizar, y por lo general esa gente hacía trabajo muy rústico y su motricidad era, como te quisiera decir, por ejemplo para hacer los trazos y ellos que nunca habían tomado un lápiz, eso era bien difícil para ellos, y también cómo ganarse su confianza para que ellos no se cerraran pues, incluso en esa canción de la alfabetización que dice ‘no digás que es cabeza de gallina, o que el cerebro se le secó’ porque la gente así tiene muy interiorizada que por ser pobre entonces que la inteligencia es de otra gente, porque ellos valoran más su sabiduría de lo cotidiano. Pero eso de escribir, de poner su nombre, eso para ellos era como entenderlo pues. Entonces nos comenzaron a entrenar con la cartilla, enseñarnos a tener un manejo básico de la cartilla, el trato que tenías que darle a tu alfabetizando, y nos reunían así en sesiones para ver cómo íbamos, que cómo iba el avance”. (Entrevista, 8 de agosto de 2022)

Sobre el tema de la cartilla, ha habido todo un debate acerca de si los contenidos podían ser, o no, considerados como adoctrinamiento, puesto que la cartilla contenía información alusiva al proceso revolucionario, así como a personajes y consignas que el FSLN había recuperado, y que pasaban a ser insumos para la construcción de nuevo proyecto de estado-nación. Sin embargo,



como lo señala Young (2005), se partió de la premisa que toda educación conlleva un carácter político, y en esa medida la experiencia de la Cruzada, especialmente las cartillas utilizadas, fue determinante como estrategia para una “conformación de cultura, en particular una cultura revolucionaria y una popularización de la revolución como elemento unificador de la sociedad y la nación nicaragüense” (Gutiérrez, 2016, p. 137).

Cabe rescatar, además, que este no fue un punto en el cual las mujeres participantes se detuvieran específicamente a problematizar sobre el carácter político de las cartillas, puesto que solo lo mencionan para dar cuenta de cómo fue una herramienta que les facilitó la tarea de enseñar a leer y escribir. Más adelante si se hablará acerca de lo que no se incluyó en la cartilla, como lo fue el tema de las mujeres, y las reflexiones que surgieron en torno a esto.

Siguiendo con la línea planteada de que la Cruzada no fue solo un hecho pedagógico con implicaciones políticas, sino un hecho político con implicaciones pedagógicas (Torres, 1980), en la medida en que facilitó la participación activa de la población en un proceso de transformación de las relaciones de poder-opresión, se puede rescatar lo señalado por **Malena**:

“hay un traslape de conocimiento de doble vía. O sea, vos también enseñas algunas cosas, ellos te enseñan otra. De la vida cotidiana diríamos, no estamos hablando pues de todo lo teórico. Por ejemplo, compartir mucho sobre las enfermedades, vos le decís ‘mire esas plantas que usted tiene es bueno para eso’ y entonces te lo devuelven, ‘esta planta también, yo la cuido para lo otro’. Entonces ahí hay un aprendizaje. Ellos tienen mucho aprendizaje de la producción. Tal vez vos no tenías nada, luego ellos eso que interiorizaron y aprendieron, repercutió en su generación para que ellos motivarán a su generación para que estudiaran.”

Freire (1970) sostenía que ya nadie educa a nadie, y tampoco nadie se educa a sí mismo, puesto que los sujetos se educan en lo que catalogó como comunión, en donde el mundo es un espacio mediador. La apuesta de la Cruzada permitió ese intercambio porque movilizó a los y las alfabetizadoras a salirse del lugar del supuesto saber y establecer diálogos con el otro, reconocer sus conocimientos y entablar, por tanto, una relación de horizontalidad que venía a provocar cambios no solo en cómo el otro me mira, sino también en cómo me miro a mi mismo y eso abre la posibilidad de construirse como sujetos. **Malena** añade,

Entonces es doble vía, no solamente de conocimiento, no solamente académico, es de cambio de percepción y cambio de actitudes, es fortalecer sentimientos como la solidaridad, pero no una solidaridad de verlos como de revictimizarlos y no de verlos como seres humanos que requieren condiciones y que se requiere pues que ser apoyados, pero no solamente por el gobierno, sino de toda la sociedad en su conjunto.” (Entrevista, 23 de agosto de 2022)

Esta reflexión realizada por Malena, parece hablar de una pedagogía puesta en práctica que tenía como referente el ser una pedagogía humanista de carácter liberador, en tanto, este cambio de percepción que se buscaba que tuviera la población al reconocer en el otro la opresión y el despojo, de la cual la mayoría del pueblo había sido víctima, posibilitaba no solo la comprensión de la situación opresora, sino que también invitaba a éstos jóvenes a comprometerse con su transformación (Freire, 1970).

La narración de estas vivencias, ilustra el cómo se encontraba organizada la experiencia de alfabetización en términos más allá de solo enseñar a leer y escribir, dan cuenta de los esfuerzos dirigidos hacia una práctica de la educación como medio posible para luchar y sostener la esperanza de transformar las relaciones de opresión, por otras formas que valoren la liberación y la convivencia más colaborativa entre los sujetos, así como del legado pedagógico de que nadie se educa solo, es decir, que mediante la pedagogía del diálogo y la pregunta se posibilita construir conocimientos más efectivos para una convivencia democrática (Pinto, 2004).

### *Solidaridad, colectividad y dificultades*

Además, según las historias de las mujeres participantes, el fortalecimiento de la solidaridad se vio potenciado a partir de la apuesta por la colectividad, que les hizo más fácil, por ejemplo, enfrentar las dificultades que se les presentaron a la hora de alfabetizar.

Las participantes narraron que la mayor parte de las dificultades a las que se enfrentaron giraban en torno al contexto de guerra y persecución, pero hubo otras que respondían directamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, que como menciona **Elena**, se correspondían con “experiencias de cómo uno iba a planificar una clase si uno nunca había dado clases. Experiencias

de cómo estar con las familias en el campo, de ayudarles a hacer sus quehaceres”. (Entrevista, 11 de marzo de 2022)

En el caso de **Malena**, ella profundiza sobre las dificultades que se le presentaron en el camino:

“había días que no respondían, pero tampoco los maltraté, de decirles que eran brutos ni nada de eso. Siempre le dije ‘si ustedes van a poder, ustedes van a leer, van a ver qué importante’ les decía, una de las cosas que los motiva, ‘imagínense ustedes’ les digo ‘que viene un microbús o un bus, y no saben ustedes para dónde va. Pero si ustedes saben leer, van a saber para dónde va y no van a estar preguntando para dónde va ese bus’.

Una de las dificultades es que la gente, alguna gente no quería, pues decía que ya estaban muy viejos, que para qué pues iban a aprender a leer y a escribir si habían vivido así, sin eso pues, entonces como que era una locura. Entonces esa parte pues de ir a convencer a la gente, yo creo que también la gente al igual que yo se vio motivada porque otra gente asintió. Entonces a medida que iba integrando más, otra gente se iba sumando, más porque iba motivando a otras mujeres que le decía ‘sí, vamos’, otros hombres, ‘vamos, vamos, sí, yo estoy también alfabetizando, vamos’. La gente decía, por ejemplo ‘vamos a ver si lo podemos lograr, intentémoslo’”. (Entrevista, 8 de agosto de 2022)

Freire (1970) planteaba que, sin la fe en los sujetos, de su poder de hacer y rehacer, de crear y recrear, sin que haya un abandono de la criticidad que permite saber que el poder de hacer, de crear y de transformar, es un poder que pueden tener los sujetos aún enajenados en una situación concreta; el diálogo que se intente establecer, sin esa fe, es una farsa o, en la mejor de las hipótesis, una manipulación paternalista. En ese sentido, se observa con este recuerdo de Malena, que ella apostaba por esa fe y la transmitía a quienes eran sus estudiantes, de modo que siguiendo a Freire (1970) el diálogo pudo transformarse en una relación horizontal en la que primaba la confianza.

*Esta historia que cuenta Malena me resulta muy significativa ya que habla de su compromiso y capacidad de ver en los otros el potencial que tenían, y poderlo plasmar en palabras concretas, que respondían a necesidades situadas, y permitía romper con el imaginario de que leer y escribir no era algo que se ajustara, o fuese pensado para ellos. El hecho de que hable,*

*además, del cuidado y el buen trato, representa para mí una forma de dignificar a quienes habían sido despojados de la condición de seres humanos con derechos.*

Ahora bien, ante las dificultades que ellas vivían como responsables de cumplir con la tarea de alfabetizar, **Malena** rescata que haberlo podido vivir en colectivo, no solo facilitó las cosas, sino que enriqueció la experiencia, al respecto comenta;

“te sentías como acompañada porque vos decías, cuando compartía con otros alfabetizandos ‘¿y vos cómo vas?’ unos decían ‘yo voy bien’, otros no, ‘a mí me ha costado esto’, entonces eso te ayudaba, ¿me entendés? Como que tenías una motivación colectiva para hacer la acción. No estaba así de manera aislada o sola, sino que había toda una campaña”. “Entonces yo creo que el acompañamiento, el hecho de haberlo hecho, haber sido como una actividad masiva, impulsada también por jóvenes, por mujeres. Eso motivó mucho”. (Entrevista, 23 de agosto de 2022)

En esa medida, se puede rescatar lo señalado por Dobles y Arroyo (2020) sobre la solidaridad como una posibilidad de preservación de la existencia, que protege la vida y le otorga impulso de energía; como una esperanza que se manifiesta, y no se queda en un gesto pasivo de quien cruza los brazos y espera (Freire, 1970), y que por tanto abre la posibilidad de una nueva sensibilidad producto de la praxis política, en tanto emerge en la lucha contra la violencia y la explotación.

#### *Aprendizajes y marcas de vida*

En línea con lo anterior, las mujeres que fueron alfabetizadoras rescataron varios aprendizajes que fueron significativos para ellas de esta experiencia. **Victoria** por su parte, comparte el impacto que este proyecto tuvo en su vida en cuanto a las relaciones que sostiene con los otros y la elección de su profesión:

“tuvo un impacto porque uno se siente satisfecho con la labor que hace. Yo desde muy pequeña me relacioné mucho con el campesinado porque mi papá desde el año 76 tenía la radio y aquí mucho venía el campesinado a tocar guitarra y eso que visitábamos la finca, ellos nos invitaban. O sea, mi relación con la gente del campo ha sido muy, muy linda”; además, “eso como que marcó una pauta. Eso de enseñar a otro. Mi papá era maestro

también. Él era profesor de inglés y era director del instituto de secundaria aquí. Y mi idea era estudiar matemáticas, porque a mí me encantaba la matemática o la química (...) estudié también en la Normal. Soy maestra de educación primaria, tengo técnicas de laboratorio en química y tengo la ingeniería agroforestal”.

**Elena** comparte:

“fue una experiencia muy bonita porque lo primero, que uno salió de su hogar, que yo nunca había salido, vivir fuera del hogar, aunque adaptarme mucho al campo no me costó mucho, porque yo ya vivía en el campo, pero sí verdad, adaptarse a la familia, adaptarse a, cómo te dijera, a los quehaceres que habían diferentes, porque no es lo mismo llegar a una casa a que como estés en tu casa, entonces bueno ayudábamos en todo lo que hacían ahí, una señora hacía pan a diario y aprendimos a hacer pan, y por la tarde yo daba la clase”.  
(Entrevista, 8 de julio de 2019)

Elena da cuenta de la importancia de adecuarse a las necesidades y deseos con los que se encontraban en el trabajo llevado a cabo con las personas que iban a ser alfabetizadas, se comprendía que las familias campesinas cumplían labores de campo que tenían un significado esencial para ellas, y le correspondía a los y las alfabetizadores, desde un programa que tomara en cuenta esa realidad, generar los espacios para la enseñanza-aprendizaje. Freire (1970) sostiene que el papel del educador no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra. Esto pasaba necesariamente por la capacidad de darle valor a lo que el otro también podía aportar en la construcción de conocimientos.

En relación con la experiencia de poderle enseñar a otros, **Elena** comenta:

“me tocó dar ahí a una familia, el papá, la hija, el yerno, creo que eran como cuatro, y aquella mano dura. Entonces yo comencé primero a agarrarles la mano mirá, y llevarlo así, que aprendiera pues, ya al final pues yo contenta, alegre, porque el señor pues aprendió, fijate que ya aprendió a hacer su nombre, a escribir las palabras, todo, era sencillo, o sea, para que ellos aprendieran a leer, no era un método tan difícil, sino como un método adaptado a ellos para que aprendieran, verdad”, “yo me sentí satisfecha, realizada, fue la responsabilidad que uno tenía, a pesar de que éramos chavalitas, chavalitas podíamos decir,

adolescentes, entonces tuvimos la dicha de dar un paso adelante y ser responsables en ese sentido, sobre la alfabetización”. (Entrevista, 8 de julio de 2019)

Este tipo de experiencias, de las cuales las mujeres no eran parte, en el sentido de que socialmente se le asignaba un lugar determinado dentro de la sociedad, se convierte en un hecho relevante para su construcción como sujeto político, puesto que como señalan Suárez y Rodríguez (2015) la participación de mujeres jóvenes en la Cruzada, implicó un proceso de transformación en relación a las concepciones, actitudes y prácticas en torno a las construcciones sociales de lo que las mujeres podían hacer, y eso más que verse reflejado en la sociedad en su conjunto, en la forma de organización patriarcal, parece que tuvo un mayor impacto en el cómo se perciben a sí mismas las mujeres, y eso tensiona las relaciones desiguales y excluyentes que limitaban el desarrollo pleno de las mujeres como un ser social, con agencia política.

Sobre esto, se puede rescatar lo que **Malena** señala cuando afirma que esta experiencia contribuyó mucho a su vida:

“yo después estudié ciencias de la educación, estudié biología, y allí fue donde como que me movió, o sea, porque se mueve también tu vida verdad, no solamente que fuimos, que nos dieron un certificado, sino que también va moviendo tu conciencia y decís qué realmente significa para alguien no saber leer ni escribir, verdad, cómo es que se manifiesta ese sistema de opresión y se naturaliza a lo interno de la gente verdad”, y agrega “vas viendo, me entendés, que muchas veces vos tenés el privilegio, diríamos, aunque una no tenga ciertas condiciones pero tienes ciertas desigualdades, pero no como las que se profundizan a nivel del campo. Y para mí fue uno de los gestos más noble, como te digo, nunca creí que en dos o tres meses alguien aprendiera a leer”. (Entrevista, 8 de agosto de 2022)

En ese sentido, da la impresión de que para las alfabetizadoras que fueron parte de esta investigación, el haber participado de la Cruzada se constituyó en una experiencia vital que marcó sus vidas, en tanto les permitió la posibilidad de aprender conocimientos que aportaron a la lectura, comprensión y pronunciamiento ante una realidad concreta, y pudieron llevar a cabo, en “caliente” acciones que buscaban transformar la sociedad que miraban ante sus ojos y que atravesaban sus cuerpos.

### *La hora de las despedidas*

Como cierre de las conversaciones, tanto Victoria, Elena como Malena, recordaron la hora de las despedidas de sus respectivas familias, donde habían compartido alrededor de cinco meses, así como el acto de recibimiento y celebración por la tarea conseguida. Cuando se le preguntó a **Elena** cómo fue la despedida, ella recuerda:

“Llorando. Uno se adaptó y fueron cinco meses de la Cruzada. Y entonces pues llegó la hora de partir y aquello fue alegre, ya todo el mundo no hallaba la hora de irse a su casa, llorando porque dejaba una familia y llorando por aquella alegría, que íbamos para la casa. Era una alegría ver aquellos camiones uno detrás de otro. Viene entrando, y como lo mencionaban, viene entrando Frente Sur, el Frente... así pues. Eso era una alegría verlo, y cantando el himno de la Cruzada”. (Entrevista, 8 de julio de 2019)

Y sobre el recibimiento en Managua amplía:

“entraron toditos, nosotros entramos como Frente Sur, creo. Frente Sur, Frente Norte y todos, vos sabés que en toditos los lugares andaban, esta zona de aquí, que yo no sé cómo le llamaban, pero sí verdad, ahí fue donde nos reunimos y eso era un mar, de tantos estudiantes y todos llevaban animales que le habían regalado, de todo. Yo no llevaba nada porque para qué si yo tenía, yo tenía en la casa. Fue muy bonito, yo sentí que aprendí, que mis alumnos aprendieron, aprendieron y eso se siente uno bien, se siente motivado y creo que de ahí fue que me salió a mí el deseo de ser maestra”. (Entrevista, 8 de julio de 2019)

Por su parte **Victoria** recuerda:

“Aquí, Muelle de los Bueyes, se declaró municipio libre de analfabetismo el 15 de agosto. Desde el 13 de agosto se comenzaron a desmovilizar todas las escuadras de todas las comarcas. Bajaron aquí al pueblo y trajimos la banda musical del colegio, que era una de las mejores a nivel nacional e hicimos un desfile el 14 de agosto por todas las calles del pueblo, con la banda rítmica del colegio. Fue un desfile desde el fondo de allá del pueblo, todo hasta llegar a la plazoleta de ahí. Y el mero 15 de agosto ya fue la retirada. Se trajeron alrededor de 30 camiones volquetes y en ellos se montaron todas las escuadras, los alfabetizadores y nos movilizamos hacia Managua. Allá se hizo una pequeña concentración

con la familia. El recibimiento fue algo muy bonito porque se había cumplido una meta que nos habíamos propuesto.” (Entrevista, 6 de julio de 2019)

Sobre esto se puede rescatar lo señalado por Izquierdo (1996) acerca de cómo las vivencias que han sido investidas libidinosamente, es decir, en las cuales se han depositado afectos, no son intrínsecamente individuales, sino que son sociales, puesto que, como se ilustran en la participación de la Cruzada, las experiencias de satisfacción, ya sea por los aprendizajes, por la consecución de una tarea propuesta, etc., han tenido lugar con otras personas, y en consecuencia han fortalecido el vínculo social.

Aunado a lo anterior, dichas vivencias, que se encuentran cargadas de significados para las participantes, puesto que se han configurado en trazos que dan sentido a sus historias de vida, por ejemplo, el hecho de que su participación tuviera una influencia directa en la profesión que decidirían ejercer. Las memorias que construyen, por tanto, se corresponden a construcciones realizadas a partir de las percepciones, pensamientos y sentimientos, determinados tanto por la estructuración psíquica, así como la sociocultural (Cerdas, 2019), y en ese sentido enriquecen y amplían la memoria colectiva de un hecho histórico, puesto que sitúan cómo una experiencia de magnitud social no puede ser totalmente comprendida desde la objetividad del recuento de datos numéricos.

### **5.2.3 Ejercicio para la emancipación.**

Como se mencionó en el apartado de relato de la experiencia, a la hora de llevar a cabo las entrevistas, se invitó a las participantes de esta investigación a narrar cómo había sido ser parte de la Cruzada, y en esa línea llevar a cabo una reflexión acerca de las experiencias vividas y la resignificación de estas. De modo tal que, cuando se estaba en el momento de la resignificación, se les planteó la interrogante acerca de la premisa de este proyecto político como un espacio para la emancipación de la mujer y las repercusiones que ellas consideran que tuvo en las mujeres que participaron.

En esa línea, a continuación, se expondrán las reflexiones de las participantes acerca de los roles de género socialmente construidos, el concepto de emancipación, así como contradicciones, que tuvieron lugar a partir de las experiencias vividas de ser mujeres dentro de un proyecto político



en un proceso revolucionario; y lo que ellas consideran que eso implicó para sus vidas y para las mujeres nicaragüenses que fueron parte de la Cruzada.

Antes de dar inicio a la presentación de dichas reflexiones, es importante reiterar que esta investigación parte de la comprensión de que las mujeres están constituidas como tales a través de una complicada interacción entre clase, cultura, religión y otras instituciones y marcos de referencia, es decir, de sus procesos de socialización y subjetivación de las experiencias (Mohanty, 2008), y por lo tanto, “situaciones superficialmente similares pueden tener explicaciones radicalmente distintas y específicas históricamente, y no pueden tratarse como idénticas” (Mohanty, 2008, p. 33), o incluso generalizables.

### *La participación de la mujer*

Según los pronunciamientos oficiales hechos por la junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional, el proyecto político de la Cruzada Nacional de Alfabetización se configuró como un espacio privilegiado para la participación de las mujeres en las tareas de la reciente Revolución. Sin embargo, cabe rescatar que, a la hora de llevar a cabo las entrevistas, tanto Elena como Malena nombraron también el papel que jugaron las mujeres en la guerra por el derrocamiento de la Dictadura de Somoza, una desde su mirada externa, y la otra desde su propia participación.

#### **Elena señala:**

“como te decía al inicio, estaba finalizando una guerra verdad, donde la participación pues, la mujer no se quedó atrás en la participación de la guerra porque yo conocí a Arlen Siu, la de Jinotepe, que esa muchacha murió pues en combate, entonces la recuerdo muy bien verdad, porque yo estuve viviendo en Jinotepe como tres, cuatro años, durante el tiempo que estudié, y era una chinita muy bonita. Entonces hubo participación de la mujer en la guerra también, entonces y ¿cómo no se iba a participar en un proyecto social?, que fue un proyecto que creo que ganó, o sea fue reconocido mundialmente, fue muy bueno ese proyecto que se hizo verdad. Entonces claro, vos sabés que la mujer participó en la guerra entonces la mujer también, no solamente varones, tenían que participar en la Cruzada, y fue algo que nos motivó mucho y que uno por decisión propia y por decisión de nuestros padres también, nosotros colaboramos.” (Entrevista, 11 de marzo de 2022)

Acerca de esto que menciona Elena, resulta llamativo cómo para ella parece haber tenido un impacto el hecho de haber visto a otras mujeres participar de espacios de incidencia pública y política, como lo es la guerra, que eran considerados escenarios para los varones. Y es significativo el que ella rescate la figura de Arlen Siu, no solo como una figura genérica, la cual se convierte después en un referente en el cual se deposita toda una construcción discursiva en la cual se representa a las mujeres como compañeras llenas de virtudes, hermosas, ágiles, serenas desde una visión estetizante de la joven guerrillera (Basile, 2021), sino que parece recuperarla como alguien con quien ella se puede identificar, alguien que también era estudiante, con quien podía sentir empatía, y por tanto como un ejemplo de que las mujeres también se podían sumar a los proyectos políticos.

**Malena**, por su parte, narró lo que fue su experiencia como guerrillera antes y posterior al triunfo de la revolución:

“entonces nos integramos un grupo verdad, después vino el triunfo, nos dieron entrenamiento, vino el triunfo de la revolución, estuve como unos 6 meses después del triunfo, pero después me salí y me integré pues a la vida civil porque habían muchas cosas en esa vida militar que en ese tiempo casi no lo mirabas, pero en el caso de las mujeres por ejemplo, habían muchos compañeros pues que querían tener relaciones con vos y a mí me daba miedo porque yo decía ‘si salgo embarazada’ ese fue uno de mis miedos pues ‘si salgo embarazada cómo me voy a correr, cómo voy a hacer’ porque generalmente siempre el machismo y el patriarcado en esas situaciones siempre quiere aprovecharse de esa situación.

Recuerdo que siempre nos decían ‘vos sos tonta para qué te estás cuidando si no sabés si mañana vas a morir’ o también había otra que me decían, ‘lo que se van a comer los gusanos, que se lo coman los humanos’ era otra de las consignas que había, entonces, pero, así como te digo, mi principal miedo de tener una relación era eso, pues yo decía ‘si salgo embarazada qué voy a hacer, si me tengo que correr’ y más que los entrenamientos como te decía pues no eran fácil. Entonces, como tenías entrenamiento pues, como militancia, si alguien te quería tocar o algo, bueno aquí tengo esta arma y tenías como tu forma de defensa pues, no estabas tan vulnerable pues de decir, o que me agarren a la fuerza pues porque

desarrollas diríamos otro mecanismo de defensa que no necesariamente sea tu fuerza, pero esa fue una de las luchas más duras pues, porque, o te decían por ejemplo ‘¿es que no te gustan los hombres?, ¿es que te gustan las mujeres?’, en aquel tiempo no utilizaba el término de lesbiana sino que ‘cochona’ decían, eso ‘no te gustan los hombres’, entonces a mí esa parte, como te decía, era parte también de un contexto de guerra pues, que simplemente donde estés siempre el patriarcado te ve como un objeto, me entendés, independientemente de tu rol o que estés en una lucha.” (Entrevista, 8 de agosto de 2022)

En esta narración, Malena parece dar cuenta de los conflictos y reclamos de las mujeres, como sujetos genéricos, al interno de las agrupaciones revolucionarias, acerca del lugar asignado para ellas dentro de estas agrupaciones, en las cuales, a pesar de que primaba la construcción de un discurso de modelo de hombre nuevo y la construcción de una subjetividad revolucionaria, parece que no había espacio para plantearse cuestionamientos acerca de cómo la forma en que se percibía a las mujeres, y sus cuerpos, estaba atravesada por el patriarcado como sistema que reproduce relaciones desiguales, no solo en función del género, sino además en función de categorías como raza, clase social, orientación sexual, entre otras.

De modo que, las vigas maestras del patriarcado limitaban, entorpecían y obstaculizaban continuamente el desempeño de las mujeres en la lucha, estas solían ser representadas desde tópicos y figuras sexistas y sus quejas apuntan a los roles que sus compañeros de militancia les asignaban (Basile, 2021).

*Un punto que llamó totalmente mi atención fue cuando Malena comenta acerca de las nuevas formas de defensa que empiezan a adoptar a partir del hecho de haber sido entrenadas con armas dentro de la guerrilla, cómo ella lo denomina un “nuevo mecanismo de defensa” que en situaciones de riesgo las colocaba cuerpo a cuerpo contra quienes amenazaban su integridad. Me resuena cómo ellas debían permanecer en un estado de alerta continuo, ya que el “enemigo” no solo estaba en las filas de quienes se oponían al proceso revolucionario, sino que también podían ser sus propios compañeros.*

Este fue un aspecto que surgió a lo largo de los relatos de las mujeres, y que tiene que ver con lo que Dobles y Leandro (2005) catalogan como la posibilidad de control del cuerpo de las

mujeres, como una expresión del patriarcado, en la cual, efectivamente, se pretende manejar la sexualidad y disponer de ésta como un objeto.

### *Contradicciones – mandatos de género*

A partir de este relato de Malena sobre su participación como guerrillera, y otras narraciones de las demás participantes, se logró identificar, como ha quedado en evidencia, que las vivencias de las mujeres dentro de la Cruzada se encuentran atravesadas por las construcciones sociales de género, entendidas más allá de simples ejes que marcan diferencias, sino como diferencias producidas que van definiendo a ciertos grupos sociales como “otros” y “otras” en relación con grupos de poder y dominación (Curiel, en Mendia, et. al, 2014).

Para ampliar sobre esto, Burin (1996) señala que los modos de pensar, sentir y comportarse de ambos géneros, más que tener una base considerada como natural e invariable, se apoyan en construcciones sociales que aluden a características culturales asignadas de manera diferenciada tanto a mujeres como a hombres. De esta manera, es en dicha asignación, y mediante los recursos de la socialización temprana, que se incorporan ciertas pautas de configuración psíquica y social que hacen posible el establecimiento de la feminidad y la masculinidad. Por lo tanto,

Desde este criterio, el género se define como la red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a mujeres y varones. Tal diferenciación es producto de un largo proceso histórico de construcción social, que no solo genera diferencias entre los géneros femenino y masculino, sino que, a la vez, esas diferencias implican desigualdades y jerarquías entre ambos. (Burin, 1996, p. 64)

En esa medida, dichas diferenciaciones deben ser reconocidas, nombradas y leídas críticamente desde ese lugar, tomando en cuenta el contexto en el que se desarrollaron las mismas.

Como se señaló en el marco teórico, si bien en la conceptualización del término de revolución, hay una demanda de llevar a cabo una revisión de las estructuras de poder y dominación, éstas han sido pensadas y puestas en práctica, en distintos procesos latinoamericanos, desde un enfoque que gira mayoritariamente en torno a la lucha de clases, la redistribución de la riqueza, la lucha antiimperialista y por la soberanía, lo cual responde a una lógica más tendiente a

la liberación nacional, entendida como el desplazamiento del poder. Esto se distancia en cierta medida, de una noción más amplia de liberación social, que refiere a la necesidad de liberar a los sujetos de estructuras sociales de opresión, en las cuales se incluyan aquellas que crean y reproducen desigualdades debido al género, por ejemplo.

En línea con lo anterior, en los relatos de las mujeres participantes se presentan lo que se consideraron como contradicciones del proceso; puesto que, a nivel discursivo, tanto la revolución, así como el proyecto de la Cruzada, tenían como horizonte político transformar las relaciones de opresión, sin embargo, algunas de las experiencias vividas dan cuenta de la complejidad de los procesos y luchas sociales, en específico, lo relacionado con la categoría de ser mujer.

En ese sentido, una vez que triunfó la revolución y se hizo la convocatoria masiva para participar en la Cruzada, muchas de las mujeres se encontraron con lo que se catalogó como el primer obstáculo o dificultad, que fue obtener el permiso de los padres y las madres para poder integrarse.

**Elena** comenta sobre esto:

“el primer obstáculo era la salida de la casa. Entonces yo iba verdad, yo ya estaba lista y todo, mi papá ya me había dado permiso, pero llegando a la casa, porque como estábamos, vivíamos en dos lugares, entonces mi mamá me dijo que no, que no quería porque andar solas las chavalas ahí era muy peligroso. Entonces bueno, me regresé yo para donde mi papá allá a Buena Vista, entonces cuando él me miró que yo iba llegando me dice ‘¿y qué pasó?’ Entonces yo ya le conté que mi mamá no quería, porque muy peligroso, que no, andar ahí las niñas solas decía. Entonces ‘no, usted se me va’ me dice mi papá, ‘usted se me va. Vaya, dígame que yo ya le dije y que lleva mi permiso’. Me regreso nuevamente al puente, entonces me dice mamá ‘alistá pues la ropa’ me dice y todo. (Entrevista, 8 de julio de 2019)

En este relato, se puede evidenciar el temor que generaba a las familias el que sus hijas mujeres salieran del hogar a cumplir con otras tareas; como se menciona en el siguiente extracto, estos temores giraban en torno a cómo uno de los mayores temores era que las hijas se embarazaran

durante su participación en la Cruzada, es decir, había también un temor implícito por el tema de la sexualidad de las mujeres y los valores inculcados en el seno de una educación tradicional.

Si, es que vos sabés que los padres en el momento, pues ella dijo que sí, pues ‘si vos querés ir’ me dice ‘andá, pero ya sabés que te vas a ir de la casa, vas a estar en otro lugar y que allá no vamos a estar, no vamos a estar juntos’, bueno así pasó, así estuvimos, ya cuando ya se llegó el momento pues ella se echó para atrás y dijo ‘no, usted no está yendo’ dijo ‘acá me va a venir con un cipote, aquí me va a venir con un hijo’, ‘¡ay mama!’ entonces pues yo le decía ‘pues no, pues, confíe en mí’ le decía, entonces así fue verdad, y bueno ya ella me dio el permiso.” (Entrevista, 11 de marzo de 2022)

Este primer obstáculo percibido por Elena, refleja de alguna manera los procesos de construcción del papel y la participación que se les adjudica a las mujeres a partir de la ubicación social de éstas en una cultura patriarcal-heteronormativa, en la cual se pone de relieve condiciones de marginalidad y exclusión; aspectos que pueden constituirse en condicionantes de producción sociohistórica de subjetividades (Burin, 1996), o como bien lo señala Tajer (2008), constructos sociales que constituyen psiquismo.

*Sobre esto, a mí me genera curiosidad y pregunta el pensar que la petición de confianza de Elena hacia sus padres y que ellos le hayan concedido ese “voto” de confianza, haya de alguna manera repercutido en esta construcción de subjetividad, puesto que para ella significó la posibilidad de salirse del espacio que conocía y poder experimentar otros roles o tareas, que eran socialmente valorados.*

Por su parte, **Malena** recuerda que para ella no representó ningún obstáculo esa salida, puesto que ella ya había estado fuera de su casa antes para participar de los movimientos guerrilleros. A pesar de esto, reconoce esta dificultad, a la que se vieron enfrentadas muchas de las mujeres que deseaban participar, y lleva a cabo la siguiente reflexión:

“Entonces, cuando se da eso, prácticamente las familias se sienten obligadas porque dicen ‘si mi hija no va a alfabetizar, va a perder el año’ ya, y es una política. Pues porque prácticamente, si lo mirás, es una política impuesta. No dijeron quiénes voluntariamente quieren ir. O sea, es una cuestión impuesta. Entonces eso obliga al mismo sistema de

mandato a resquebrajarlo ya, prácticamente esa política que resquebraja o rompe el mandato, el mandato que está establecido en ese contexto para nosotras, porque incluso con los varones no había mucho problema. Ya sabemos el mandato de los varones pueden ir, hay menos riesgo, no van a venir con una panza porque, como decía la gente aquí, cuál es el principal problema aquí, que las mujeres vinieran panzonas. O sea, no era tanto que viniera muerta por la cuenta, sino que vengas con un embarazo.” (Entrevista, 23 de agosto de 2022)

Acá nuevamente se observa cómo el temor por el embarazo era algo que atravesaba al tejido social, sin embargo, también era un temor para los padres no enviar a sus hijas a la Cruzada por el hecho de que era una política que implicaba ganar o perder el año lectivo, puesto que a quienes participaran se les iba a convalidar ese año, y como que se ha mencionado en las narraciones de las participantes, el tema del estudio, anterior al triunfo, fue uno de los espacios que se vieron trastocados por la guerra, y que tuvo como consecuencia que muchos jóvenes tuvieran que abandonar sus estudios en resguardo de sus vidas. Así que la Cruzada representaba una posibilidad de retomar la educación, al mismo tiempo que se configuraba en un espacio para potenciar la participación social en la agenda revolucionaria.

Para puntualizar sobre el tema de la maternidad, resulta interesante el temor de los padres de familia de que sus hijas volvieran embarazadas de la Cruzada, lo cual podría pensarse más en términos de que esto implicaba una sexualidad activa por parte de las mujeres, misma que estaba bajo un sistema de control en los hogares. Así que la salida de este espacio de control representaba de alguna manera un movimiento hacia nuevas formas de comprensión y construcción de la categoría de mujeres y su agencia política. Esto como lo señala Malena, puede ser entendido como un resquebrajamiento del mandato, en tanto hay una apertura a nuevas formas de vinculación.

Plaza (2010) en su estudio *Madre armada y niño. Representación de la Mujer Nueva en los murales de la Revolución Sandinista en Nicaragua*, da cuenta de cómo a pesar de que en el Manifiesto del Partido Sandinista se declaraba la igualdad de género, el rol de la mujer en la nueva sociedad revolucionaria respondía a los roles arquetipales de la maternidad y feminidad, los cuales estaban representados en la mayoría de los murales que se hicieron en esa época. Sin embargo, se evidencia también que hay un movimiento de este rol, en cual queda plasmado en otras obras como

la fotografía “Madre armada y niño”, desde el cual se da inicio a personificar el ideal de la nueva mujer postulada por la AMNLAE, es decir, se empieza a representar una multiplicidad de roles de la mujer en la nueva sociedad nicaragüense. En esa medida, la autora retrata que la representación de la mujer nueva en los murales de Nicaragua no fue homogénea ni monolítica, y en ese aspecto reflejaba la multiplicidad de roles y facetas de la mujer tanto en ese momento histórico, así como hacia el futuro.

Sobre este resquebrajamiento del mandato, como lo cataloga Malena, se puede agregar además, que resulta interesante identificar cómo desde la propuesta de la Junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional, se planteó un reconocimiento de la importancia de la participación de las mujeres en la tareas de la revolución, privilegiando su integración en la Cruzada; y a pesar de que no hay líneas claras en cuanto a una estrategia o política para dicha integración, sí se postula que se busca erradicar el analfabetismo en esta población como primer paso hacia la superación cultural, así como posibilitar que las mujeres salgan de sus tareas domésticas y se tecnifiquen en la labor educativa (DEI, 1981).

En ese sentido, pareciera ser que las circunstancias políticas y sociales que eran apremiantes en ese momento, es decir, la necesidad de disminuir los altos índices de analfabetismo, por una parte, y el requerimiento de capital humano que pudiese llevar a cabo esa tarea por otra parte, posibilitaron que hubiese un movimiento en torno a lo que se establecía como tareas y espacios para las mujeres. Se impulsó entonces que las mujeres salieran del espacio privado y tomaran un lugar en lo público y lo social.

En el caso particular de **Victoria**, ella recuerda que su participación fue impulsada por su padre; ella señala:

“Yo tenía apenas 13 años. La Cruzada Nacional era para muchachas mayores de 16 años. Pero como mi papá estaba muy comprometido con lo que era la revolución, lo que se creyó fue que iba a ser una buena revolución, pero que después nos sentimos traicionados. Entonces él habló con sus contactos para que yo participara en la Cruzada” (Entrevista, 6 de julio de 2019)



Tanto Victoria como Elena contaban con la aprobación e impulso de sus padres para ser partícipes de la Cruzada; entonces bien, a pesar de que algunas mujeres tuvieron dificultades para obtener el permiso por parte de los padres y madres, algo que resulta importante de rescatar, es que también podría pensarse cómo ese permiso estuvo mediado por el hecho de que las mujeres salieron de sus hogares a desempeñar labores de docencia, ya que socialmente, la enseñanza es un quehacer feminizado que además, podía ser asociado con prestigio y compromiso social, y por tanto podía tener un capital simbólico importante para las familias. Esto se puede pensar además por el hecho de que esas mujeres que pudieron ser alfabetizadoras ya habían aprendido a leer y escribir, es decir, no fueron excluidas, por parte de sus familias, del acceso a la enseñanza.

Ahora bien, una vez iniciada la campaña, aunque hubo un traslape de los espacios y tareas que las mujeres podían habitar y cumplir, y en valor que se le asignaba a la educación, en las narraciones de las participantes sobresalen cómo sus experiencias se encontraron marcadas por los roles de género socialmente construidos, en los cuales se adjudican ciertas tareas, comportamientos y limitantes para las mujeres. Y cómo éstas eran sostenidas por aquellas instituciones sociales que influyen en la socialización del sujeto (Hauser, 2012), como por ejemplo la familia. En ese sentido, **Elena** recuerda los consejos que recibió por parte de su padre:

“¿Qué me decía mi papá? Bueno, vos sabés que los padres siempre le daban consejos a uno, muchos consejos, pues uno los agarraba, este ‘mire mi muchachita’ porque él me decía así ‘mire mi muchachita, usted va para otro lado, acuérdesse todos los valores que uno le ha enseñado, no llegue a una casa a estar sentadita’ me decía ‘usted tiene que buscar que hacer aunque no le digan, usted haga las cosas, este sepa comportarse bien, no sea este, no espere’ me decía ‘que le lleven la comida a la mano’, él me decía ‘usted tiene que ayudar también, y la otra cosa, usted sabe a lo que va ¿verdad?’ me decía, ‘si’ le digo yo, ‘bueno, entonces si usted sabe a lo que va, a alfabetizar’ me decía, ‘a enseñar a leer, entonces a eso es que va verdad’ me decía, ‘no es a buscar un novio’. Entonces pues, si por eso él desde un inicio él me aconsejaba y bueno pues luego mi mamá también, que mi mama estuvo así que ‘no vaya hija’, que no vaya y después ya ella también me comenzó a aconsejarme cuando ya iba a ir yo a la Cruzada.” (Entrevista, 11 de marzo de 2022)

Relacionado a esto, **Malena** señala además cómo estos mandatos de género, que responden al sistema patriarcal, prevalecían en los tiempos de guerra:

“como te decía, por ejemplo, nosotras cuando estuvimos movilizadas en la guerrilla, nosotros hacíamos comida. O sea, también los mandatos del patriarcado se mantienen, verdad. Y también, como te digo, que te quieren ver como objeto, como un objeto sexual; o sea esas dinámicas de los mandatos de género se mantienen, pero con la diferencia que como vos vas teniendo entrenamiento militar, como decía, tenés otras herramientas para defenderte fuera de la normalidad de los mandatos de género, porque prácticamente casi estás de tú a tú, o sea, en un entrenamiento te entrenan igual, no te van a decir las mujeres van a hacer esto, los hombres van a hacer lo otro, no verdad.

Y en el caso de las mujeres es un poco más difícil pues, porque yo recuerdo que a mí me vino la menstruación, o sea, con la menstruación y no tenía ni toallas sanitarias y al rato me llenaba de sangre, y pues bueno, terrible pues, puede ser una de las cosas más terribles, porque teníamos que pensar en eso, no era que ibas a ir a buscar un trapito o que te iban a llevar unas toallas. O sea, esa era una de las cosas más difíciles para nosotras como mujeres. Y no te decían por ejemplo en el entrenamiento ‘ah que andás con la menstruación, no vas a entrenamiento’, o sea prácticamente allí, en el campo militar te tratan así, pero luego, cuando termina la jornada militar, la verdad se vuelve a prevalecer, este es el patriarcado y quiere que cumplas con los roles mandatados, a hacer comida.” (Entrevista, 8 de agosto de 2022)

Lo anterior, ilustra cómo las mujeres parecían encontrarse en un contexto lleno de muchas contradicciones, que podía resultar conflictivo para ellas en tanto habían decidido involucrarse y ser parte de un proyecto político que las implicaba, en el sentido del alto costo que representaba en lo personal como en lo social, y en el que sin embargo, debían enfrentarse con una reproducción de los esquemas culturales y sociales patriarcales, en los cuales parecía no haber posibilidades de un registro real de las necesidades y vulnerabilidades de las mujeres en la vida política (Dobles y Leandro, 2005).

Incluso **Malena** reflexiona acerca de cómo las instituciones de gobierno, aun las que se establecieron bajo una apuesta revolucionaria, continuaron reproduciendo roles que excluían

sistemáticamente a las mujeres, como señala Carpintero (2021) si bien se logró en alguna medida modificar la condición de la mujer, no se han hecho cuestionamientos reales de las raíces patriarcales que subsisten. Sobre esto, comparte la siguiente anécdota:

“Cuando estaba en la universidad, a mí me dieron una beca. Yo estudié biología, pero cuando yo estaba en segundo año yo salí embarazada. Entonces me llamaron a la dirección. Y me dijeron que me iban a quitar la beca. Entonces yo le dije que por qué si yo hasta me había casado y hasta llevé el certificado. Y estaba la revolución. Pero te digo, hay una cosa que no necesariamente los movimientos revolucionarios y sociales van con tus derechos como mujer. Entonces me dijeron que no, que yo ya tenía un hombre, así como dicen, y que me mantuviera, y me quitaron la beca. Yo en ese momento no lo entendí, ¿me entendés? Yo digo, ¿cómo es posible que yo alfabetiqué, me integré a las brigadas de producción y todo eso, y estos me quitan la beca? o sea que me quitaban la beca. Para mí era duro porque al estar en otra ciudad, tenés que pagar donde vivir. Ellos te daban los folletos y todo. Pero la cosa que me la quitaron, me la quitaron la beca.

Entonces los mandatos de género ahí se imponen. O sea, estás embarazada, no podés seguir estudiando y si querés seguir estudiando tenés tu hombre y a lo mejor no vas a terminar porque tenés que dedicarte a los mandatos de la maternidad, que es cuidar tu hijo. Así. Pero si logré terminar. Claro, bien difícil, porque también siempre la guerra nos acompañaba, verdad, que siempre los miedos, que, si te venías a ride y emboscaban el vehículo, entonces era bien tensionado. O sea, son recorridos bien tensionantes, bien duros. Porque primero cuando era estudiante estaba la guardia que te perseguían por ser estudiante. Después que te persiguen porque sos alfabetizador, después que te persiguen si andabas en una brigada, o sea siempre como que estuviste opuesta a otros para no cumplir su mandato.” (Entrevista, 23 de agosto de 2022)

Sobre esto se puede retomar lo que Hauser (2014) plantea acerca de cómo el poder institucionalizado se presta para establecer en los oprimidos una conciencia social, y para este caso se podría hablar de una conciencia de género;

Este poder “conservador” de las instituciones raras veces se hace consciente y transparente, y tiene un efecto inmediato sobre los deseos y miedos de los dominados: movilizan

necesidades infantiles hacia el sometimiento y, por tanto, producen y ayudan a preservar las relaciones de poder. En síntesis, diríamos que cada institución de poder se combina con una ideología que está dirigida al inconsciente de los dominados, para calmar y desviar miedos, y reforzar tendencias pasivas, que pueden ser satisfechas en la relación de dependencia. (Hauser, 2014, p. 37)

Sin embargo, y como se profundizará más adelante, en el caso de Malena, ella ya había pasado todo un proceso de concientización, producto de su participación en la Cruzada, vivido como un espacio trasgresor a los mandatos del sistema patriarcal, y, por lo tanto, tenía mayores herramientas que le permitieron no caer en dichas tendencias pasivas y de dependencia, y poder en su lugar, y pesar de las condiciones de exclusión, cumplir con las metas que se había propuesto. Además, en el ejercicio de recordar, puede llevar a cabo cuestionamientos que señalan cómo se produce una repetición automática de las relaciones de poder.

*Un aspecto que me resultó llamativo de la narrativa de Malena es cuando señala que ella siente como si siempre hubiese estado ‘opuesta a otros para no cumplir su mandato’, y es que parece ser que en vida se ha visto enfrentada en múltiples ocasiones a figuras representativas de autoridad y ha cuestionado lo que le demandan. Da la impresión de que esto ha repercutido en la construcción de su subjetividad y el cómo se posiciona ante sistemas de opresión que la limitan. Esto mismo da cuenta también de la realidad social, cultural y política en la que las mujeres se tienen que desenvolver.*

Acerca de las violencias que se producen amparadas bajo los mandatos de género, como categoría relacional que permite visualizar la posición de opresión e inferioridad de las mujeres, asignada por el patriarcado, **Victoria** da cuenta de una de sus máximas expresiones, el feminicidio, al narrar una situación que se presentó en uno de los lugares donde ella se había integrado a las tareas de la Cruzada:

“Una de las muchachas era novia de uno de los compañeros míos que trabajaba en el Estado Mayor de Propaganda. Se llamaba Wilhelm y en la noche se quedaron de ver en un aula. Él agarró su arma, seguramente algún reclamo le estaba haciendo y se la puso, pero él no se fijó que el arma no tenía seguro y se le fue el balazo, y le pegó el balazo en esta parte de detrás de la oreja, quedaron los sesos de la muchacha, murió instantáneamente. Esa fue una

de las muchachas que murió aquí para la cruzada. Ella se llamaba Derma Tania Briceño Sandino, era de Somoto.” (Entrevista, 6 de julio de 2019)

Se plantea que las víctimas de este tipo de violencia son despojadas de su humanidad, porque a través de la violencia sexual los actores armados homogenizaron sus cuerpos, intentaron borrar sus subjetividades e historias personales y las redujeron a cuerpos descartables (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017). En ese sentido, resulta significativo, que, en varias de las narraciones de las mujeres, en específico de Victoria y de Elena, se nombre a las víctimas, parece ser que el impacto de haber sido testigos de hechos tan violentos dejó una marca en ellas, y recordar sus nombres, después de tanto tiempo, parece un esfuerzo por no dejar esos hechos en el olvido.

Dobles y Arroyo (2020) señalarán como campo de acción y de lucha política a los cuerpos de las mujeres, en tanto cuerpos sexuados y atravesados por diferencias. En ellos se entienden las formas de existencia, que establecen una ubicación en el mundo y las relaciones; el cuerpo de las mujeres, por lo tanto, tiene una marca histórica de opresión, violencia y dominación legitimados por el sistema patriarcal. Es decir, el cuerpo se vuelve objeto de control y el feminicidio es una de las formas más extremas de violencia hacia las mujeres: el asesinato cometido por un hombre hacia una mujer a quien considera de su propiedad (Carpintero, 2021).

### *Desentrañando nudos – miradas críticas*

Una de las preguntas de esta investigación giraba en torno a si realmente este proyecto político se había constituido en un espacio para la emancipación de las mujeres, y hasta el momento los recuerdos que traían las mujeres que fueron alfabetizadoras a las conversaciones, que fueron surgiendo libremente mientras narraban cómo recordaban ellas sus experiencias, daban cuenta de la complejidad de sus vivencias dentro de la Cruzada.

Cuando se les preguntó directamente acerca de dicha premisa, contrastada a luz de lo que ellas habían vivido, compartieron que no hubo una línea clara en cuanto a lo que hoy se podría entender como una mirada feminista dentro del proceso. Al respecto **Malena** señala lo siguiente:

“¿Que realmente haya un enfoque de eso?, yo creo que como que no era el contexto, ¿me entendés? Porque vos sabés que después, hay todo el movimiento feminista, verdad, donde se pelea todo ese derecho, donde incluso uno evoluciona, porque yo recuerdo que en este

tiempo pues, yo me acuerdo de que yo no le llamaba acoso a eso pues, pero después cuando estudié mi maestría de género y desarrollo, logré ir desentrañando esos nudos, me entendés, y todas esas cosas, esas cosas que en aquel momento no.” (Entrevista, 8 de agosto de 2022)

Incluso se les preguntó si lograban reconocer que en la cartilla se haya hablado sobre la importancia de la participación e incorporación de las mujeres en la construcción de una nueva sociedad nicaragüense, sin embargo, afirmaron que la cartilla no tenía ese tipo de contenido, que dentro de la estructura de esta solo se incluía material relacionado con el proceso de la revolución y la concientización de las masas en términos de la lucha por la liberación de un sistema de dominación como lo fue la dictadura y las consecuencias de ésta para la población.

**Malena reflexiona:**

“en la alfabetización nosotras prácticamente no, como te quisiera decir. Porque yo incluso ahorita que me hiciste esa pregunta. No recuerdo que los datos de los alfabetizados sean desagregados por hombres y mujeres. O sea, cuántas mujeres realmente logramos alfabetizar. Porque si vos te fijás, en la muestra que yo tengo yo alfabetice 7, y ahorita que recuerdo, la señora de este señor también no era alfabetizada y no participó, ¿me entendés? Esas cuestiones siento que las estoy viendo hasta ahora. De una mirada crítica de género. Sus hijas tampoco, y sus hijas también no sabían leer ni escribían. (...) Entonces, si yo recuerdo ahora, porque sería interesante saber, pero no sé si se tuvo ese alcance o investigar cuántas mujeres realmente se alfabetizaron en ese período; y no teníamos ningún contenido pues así, particularmente de lo de género. No, no, o sea, nosotros llegamos más como, algunos verdad, como estudiantes, otros porque ya tenían un proceso de conciencia de clase desde los principios de la revolución, del mandato por ejemplo del comandante Carlos, que dice ‘y también enséñenles a leer’.” (Entrevista, 8 de agosto de 2022)

Relacionado con lo que menciona Malena, en el contexto político y la construcción de lo que se entendía por una revolución en ese momento específico de la historia de Nicaragua, se quedaba por fuera una reflexión más amplia de la liberación como mecanismo para la desestructuración de relaciones de poder. El análisis solo tomaba en consideración el dominio del sistema capitalista, más no se consideraba otras formas de opresión como las vinculadas al sistema patriarcal y sus múltiples formas de violencia y exclusión. Malena habla de cómo hasta ahora se

da cuenta de que incluso dentro de ese proyecto muchas mujeres no tuvieron la posibilidad de ser alfabetizadas, y esto podría pensarse que responde justamente a que no hubo un esfuerzo colectivo por llevar a cabo un cambio cultural en torno a cómo se comprendía a las mujeres dentro de la sociedad.

Por su parte, **Elena** afirma que, de alguna manera, tanto ella como quienes estaban en su misma escuadra de trabajo, sí hablaban sobre el rol de las mujeres con aquellas personas a quienes estaban alfabetizando, sin embargo, salían a la luz estas construcciones en torno a la mujer y su rol dentro de la sociedad. Sobre esto comenta:

“Si claro, porque también verdad a veces ellos nos contaban historias antiguas que, vos sabés que hay lugares donde a la mujer no se le da participación, solo el hombre, entonces ellos decían pues que ahora la mujer, ‘ahora la mujer va a ser igual’ dice ‘que el hombre’ algo así nos decían, a veces decía un señor ‘no me le sigan enseñando a leer’ dice ‘porque diay ahora me va a mandar’ algo así. Pero sí, se conversaba pues que la mujer no era meramente que estuviera en una cocina, metida en una casa, la mujer tenía que participar, tenía que aprender a hacer un oficio, que aprender a trabajar, de acuerdo verdad a lo que a ella le gustaba, y que no solamente era para estar haciendo la comida o estar limpiando, entonces sí, si se conversaba por las noches, como a las cinco de la tarde ya comenzaba verdad, hacíamos aquellos grupos, nos reuníamos, platicábamos, entonces sí se les mencionaba también que no solamente el hombre tenía que estudiar y participar en actividades, sino que la mujer también.” (Entrevista, 11 de marzo de 2022)

Acercas de estas historias antiguas que menciona Elena, que retratan el cómo se percibía a las mujeres; resulta interesante identificar cómo parecer ser que en este encuentro entre las familias de alfabetizandos con las mujeres que llegaron para ser alfabetizadoras, se empezaron a jugar ciertas representaciones inconscientes en las dinámicas que sostenían. Por ejemplo, a través de los significados que se le adjudicaban a todo aquello que estuvo relacionado con el desarrollo de la capacidad de pensar, de plasmar ideas y de cuestionar, a partir del aprendizaje de la lectura; se dio paso a que surgieran temores sobre qué cambios podrían implicar para una mujer la adquisición de estas habilidades, y qué repercusiones tendría sobre lo que se tenía establecido.

Además, resulta casi evidente decir, que esas representaciones inconscientes marcaron pautas en cómo se comprendía o se significaba lo que pasaba dentro de la dinámica de enseñanza-aprendizaje, y dichas representaciones, que están impregnadas de lo social, reflejan por ejemplo cómo se ha interiorizado lo que se considera sobre el cuerpo y la corporalidad de las mujeres, como territorios de conquista y de posesión; la corporalidad de una mujer no puede estar al servicio de otra cosa que no sea el despertar el interés de un hombre. **Malena**, narra una situación particular que ilustra este tipo de interacciones:

“Incluso ellos, algunos, cuando vos llegabas y les tocabas la mano, le agarrabas la mano para dirigirlo, ellos creían que era como que vos estabas enamorada de ellos, como que te les estabas insinuando, o sea ese tipo de contacto como que para ellos no era normal. Jamás en la vida habían tenido ese tipo de apoyo.

También mi abuelo se integró a que lo alfabetizaran, pero no éramos nosotros quienes lo alfabetizaban, sino que era otra alfabetizadora. Una de las anécdotas de mi abuelo es que la muchacha, la alfabetizadora, también hacía lo mismo: vas hacia la espalda, le agarras la mano para dirigirlo. Entonces me acuerdo de que una vez que vine donde mi abuelo y me dice ‘fíjate que te voy a contar algo’, ‘ajá’, le digo yo, ‘fíjate que esa muchacha parece que está enamorada de mí’ me dice. ‘Abuelo, usted está loco’, le digo ‘¿y eso?’. ‘Fíjate, que vieras cómo me abraza, me agarra la mano, me la aprieta así’, me dice. ‘No abuelo’, le digo yo, ‘no es así, sino que es para ayudarlo’. Pero yo en ese tiempo, como te digo, no sabía que era para que se le suavizara la parte de la motricidad ni nada de eso. Entonces esa muchacha tenía un novio, y me acuerdo de que cuando la miró que un día llegó con el novio, entonces no quiso seguir alfabetizándose mi abuelo. Se sintió traicionado. (...) Y él prácticamente desertó por eso, porque dijo que esa muchacha andaba con otro hombre, ¡como que andaba con él, imagínate!” (Entrevista, 8 de agosto de 2022)

En esfuerzos posteriores, la educación popular feminista, incorpora en el análisis de la opresión, propio de la educación popular, la doble discriminación que sufren las mujeres de sectores populares, por razones de clase y de género. Esta doble dimensión mantiene en el horizonte la transformación del sistema capitalista y del sistema patriarcal y además pretende la



eliminación de la dualidad clase-género que no es más que la expresión de formas complementarias de dominación (Vincent, 2001).

Por consiguiente, Vincent (2001) señala que los aportes de la educación popular feminista incluyen una concreción aún mayor del interés emancipador al especificar, dentro de los oprimidos, al colectivo de mujeres, tomando en cuenta que debe ser incorporada al análisis, detectando las contradicciones que se dan en el ámbito privado, los aspectos subjetivos, el saber cotidiano de las mujeres y el fortalecimiento de la organización y consolidación del movimiento de mujeres en vistas a la construcción de una sociedad sin dominación alguna.

### *Ejercicio para la emancipación*

Para efectos de esta investigación, el término de emancipación es entendido más allá que el simple acto individual de independencia o de auto liberación de individuos, sino un movimiento de cambio social, de liberación de grupos sociales enteros en una lucha común por los derechos de libertad y por la igualdad política (Stallmach, 1980). Lo anterior sin perder de vista, que se corresponde también con procesos de subjetivación que dan cuenta de la posibilidad de ocupación, de agencia, y por lo tanto de existencia y reconfiguración de las experiencias e invención de formas otras de participación y de estructuración social.

En esa medida, al conversar con las mujeres participantes acerca de que sí consideraban que haberse integrado a este proyecto político había impactado de alguna manera a las mujeres que fueron parte, y que, si estimaban que hubo en la Cruzada un espacio para un ejercicio de emancipación de las mujeres, ellas reflexionaron lo siguiente:

#### **Elena:**

“¿cómo impactó en la mujer? Pues desde ese momento verdad creo que se le dio un espacio a la mujer ahí, para participar en todas las actividades, se le dio ese espacio, creo que fue como el primero, verdad, que uno tenía que insertarse, podemos decir, en la lucha, en la lucha cívica, en la lucha social, y también políticamente para salir adelante. Y que no solamente el varón tenga la dicha de tener un puesto, sino que también la mujer, y eso impulsó, fue un cambio muy grande y positivo para la mujer haber participado en la

Cruzada, haber tenido la oportunidad que se nos dio, de que nosotros participáramos en ese proyecto.” (Entrevista, 11 de marzo de 2022)

Sobre esto, **Malena** comparte:

“¿Qué significó para nosotros? Como a nivel de generación, romper un poco el control del patriarcado que tenés en la casa, verdad. La convivencia como con los jóvenes de tu misma edad (...) que todos los jóvenes estamos entusiasmados pues para ir a algo, ¿me entendés? Entonces no era algo pues que alguien decía ‘no, yo no quiero ir’. O sea, todo mundo se dispuso de verdad. (Entrevista, 8 de agosto de 2022)

Entonces para mí, muchos lo sintieron como un proceso de liberación. Imagínate que te vayas vos ahora a otro lugar a convivir, a socializar con otra gente. En otros casos, todo el día y toda la noche a compartir su comida, a compartir su experiencia, a compartir los miedos.

Entonces eso rompe una estructura de mandato. Entonces, cuando se rompe y vos regresas nuevamente a la vida cotidiana, eso ya no es igual. O sea, los que entramos a ese proceso, cuando retornás, el retorno ya no es igual, ya ha habido una serie de aprendizajes y de cambios en vos mismo y vos dijiste bueno, sí yo puedo estar fuera de mi casa todo este tiempo, entonces incluso algunos después se ingresaron a estudiar a las universidades fuera de la ciudad, porque antes solo había universidades, por ejemplo, en la capital o en algunas regiones, o sea, no había universidades en todos los poblados. Por ejemplo, yo tenía que viajar tres horas para ir a la universidad y yo recuerdo que cuando terminé mi mamá me dijo ‘mirá, vos no podés seguir estudiando pues, porque yo no tengo y también es muy peligroso que vayas a otra ciudad’, pero yo me fui. O sea, ya el miedo de romper este eje, ese territorio cercado de lugar, ya no lo tenés, entonces eso reconfigura y también esa socialización, como te decía, esa sensibilización, eso te reconfigura como mujer. Uno, como te decía, la capacidad y lo que te han depositado, que sí, vos podés hacer eso, lo hacés, entonces eso te retroalimenta a vos misma, que podés hacer otras cosas. O sea, es como que diste un primer paso y decir ‘yo pude hacer esto, yo puedo hacer lo otro’.” (Entrevista, 23 de agosto de 2022)

Tanto Elena como Malena, refieren que uno de los impactos que se generó en sus vidas tuvo relación directa con el sentir que podían ser parte de algo social, que eso les amplió la mirada sobre sí mismas, al sentir que tenían la capacidad de cumplir otras tareas, de asumir proyectos. Basile (2021) señala que en estudios con mujeres que fueron partícipes activas dentro de procesos centrados en un gran proyecto de transformación social, movilizadas por lo que ella denomina una razón emancipatoria fuertemente dotada de un sentido utópico, en una solidaridad entre sus miembros, marcó a fuego las subjetividades de estas mujeres.

Por su parte **Victoria** reflexiona:

“Muchas mujeres tomamos el empoderamiento, porque salimos adelante, trabajamos, lo superamos, estudiamos, de manera sana. Pero muchas personas, muchas mujeres, han agarrado este empoderamiento como, más que todo las que se inclinan mucho por el partido de gobierno, lo hacen más como libertinaje, lo observo yo. Con mucho libertinaje. Incluso se han dado muchos casos de que muchas mujeres que han estado integradas de lleno ahí, a estar metida en esto de la política, han dejado a sus esposos por andar con otros. Entonces siento que eso no es parte del empoderamiento, eso es como parte de un libertinaje. Mientras que muchas mujeres se han empoderado, estudiando, preparándose, siendo alguien en la vida, pero con una mente hacia adelante, hacia el futuro, no inclinada hacia el yo siento que es como fanatismo hacia un partido político.

Entonces yo lo califico como un libertinaje. Más que todo las que se meten mucho a la política. Pero las muchachas o mujeres que trabajan conscientemente y que quieren un futuro, pues lo hacen de manera excelente, superándose y siendo alguien en la vida.”  
(Entrevista, 6 de julio de 2019)

Sobre esta forma de comprensión de Victoria, de la participación política, resulta interesante cómo lleva a cabo una vinculación sobre dicha participación con el libertinaje, adjudicando un abandono de los roles de género por parte de las mujeres, a los cuales da a entender que ellas deberían limitarse, y esto lo cataloga además como un libertinaje que está mediado por un partido político, que en este caso se corresponde con el partido de gobierno actual de Nicaragua.

En términos generales, aunque bien por razones distintas, las tres participantes de esta investigación coinciden en que sí hubo un impacto en las mujeres que fueron alfabetizadoras, y resulta relevante que consideren que el modo en que impactó haya sido en lo relacionado a cómo las mujeres pudieron experimentar otras tareas, alejadas de lo que socialmente se les atribuye. Que el hecho de salirse del espacio de lo privado y habitar lo público, como parte además de un proyecto de carácter social, permitió expandir horizontes de acción.

Subjetivamente, Malena señala cómo hubo un antes y un después, marcado por el hecho de sentirse en capacidad de asumir otro tipo de responsabilidades, frente a pares y frente a otras figuras de autoridad, y cómo eso “reconfigura” el lugar en el mundo. Da la impresión, además, que las participantes vivenciaron, en la Cruzada, la posibilidad de poder enfrentarse contra algunos de los mandatos del patriarcado a los cuales estaban sujetas, es decir, luchar contra lo que socialmente se esperaba de ellas, a través de la internalización de la experiencia de poder ser sujetas de derecho.

En ese sentido, parecer ser que el proyecto político de la Cruzada Nacional de Alfabetización pudo constituirse en un espacio para el ejercicio de la emancipación, en tanto facilitó que se crearan las condiciones, tanto sociales como subjetivas, para la búsqueda de agencia, y por lo tanto de existencia y reconfiguración de las experiencias e invención de otras formas de participación y estructuración social.

Hauser (2014) aporta desde el psicoanálisis, que, a parte de la conocida estructura familiar, autoritaria y patriarcal, parece ser que algunos de los momentos durante la socialización son constitutivos para la continuación de comportamiento social infantil, es decir, un desarrollo pasivo, en lugar de uno activo durante las etapas de separación. En ese sentido, se puede hacer la lectura de que la Cruzada, como espacio que abre otras posibilidades de socialización, y que en palabras de Malena, resquebraja los mandatos, pudo haber implicado para la mujeres, que se vieron inmersas en nuevas experiencias que conllevaron una concientización de los procesos transferenciales y contratransferenciales de viejas relaciones de dependencia y la repetición inconsciente de estos modelos; un desarrollo activo que propició la crítica de las relaciones de poder, y con esto la recuperación de los deseos de autodeterminación e independencia.

Para dar cierre a esta sección, se comparte la autorreflexión que lleva a cabo **Malena**, de cómo la Cruzada jugó un papel determinante en su vida:

“Yo creo que para mí fue clave en mi vida, de verdad porque salí de ese espacio privado, de ese hogar, de esos mandatos de género. Porque los mandatos de tener 15 años estar en la casa, tenés que cuidar tu virginidad, ‘mirá que tenés que estudiar, tenés que salir adelante’, pero tú, yo como vos, pero no pensar en los otros o en las otras, verdad. Entonces realmente te permite también valorar otras capacidades fuera del mandato de género. O sea, como vos te desvinculaste de lavar, de pasear, hacer comida, cuidar niños, a ponerte en una posición, a esa edad, porque, o sea, por lo general, las enseñanzas pues se las ha atribuido a los mandatos de las mujeres, ¿pero las mujeres jóvenes?, ¿que te parés frente a siete personas, y que te pongan en tus manos el conocimiento y cómo transmitirlo?, eso te mueve tu conciencia. Eso te rompe del círculo tradicional donde te tienen los mandatos de género y luego la relación que tenés con otras personas en otro ámbito, porque una cosa es tu relación como estudiante con la maestra, y otra cosa es la relación que está con ellos que son como técnicas y son como tus asesoras, porque ya no están evaluando propiamente los conocimientos que vos tenés, sino que te van a evaluar tu capacidad para lograr y trascender tu capacidad para enseñar a otros y otras. Y entonces eso, eso te mueve ¿me entendés? y te reafirma que como mujer vos podés hacer otras cosas afuera, fuera de esos mandatos y te da, como te digo, otra fuerza diríamos, para empujarte. (Entrevista, 8 de agosto de 2022)

Para mí, como te digo, cambió mi vida. Para mí fue un hecho histórico, diría en mi vida, porque prácticamente como que trazó mi trayectoria y mi camino. Y en ese momento, como te digo, tal vez lo hice así, pero después fui, en el proceso, como afinándome un poco más y siempre pienso que siempre tengo algo más que aprender. Siempre. Y en el caso de las mujeres, tal vez en ese momento no nos mirábamos, no nos miraban así, con esa construcción social de género, sino que simplemente te miraban como una más, integrante de un movimiento social. Pero después nosotras en el transcurso nos fuimos redefiniendo y luego cuando estudiamos todo lo de la teoría feminista, la economía feminista, eso te fue dando otras pautas, otros niveles de percepción y de aprendizaje para hacer las cosas mejor. O sea, como que integra varias fases del conocimiento, de la percepción y luego construis

como tu propia apuesta, diríamos verdad y aprendizaje, agarrando cada una de las cosas que pensaste que puede ser lo mejor.” (Entrevista, 23 de agosto de 2022)

En ese sentido, en línea con lo planteado por Basile (2021) quedan dibujados los corrimientos que las mujeres tuvieron que efectuar a medida que participaban activamente de un proyecto de transformación social como lo fue la Cruzada, y si bien sus acciones no lograron una transformación del patriarcado, en tanto no existían las condiciones contextuales y subjetivas para ello, si supusieron una interpelación a las normas y valores que se desprenden de este sistema; lo cual, significó a su vez, la puesta en práctica de acciones, tareas, roles, que posibilitaron a las mujeres, percibirse y ser percibidas, como sujetos políticos, como fuerzas y agentes de la historia.

Por lo tanto, ellas marcan una fisura en la imagen tradicional que les era otorgada y logran desbordar los roles asignados a su género. La participación política implicó para las mujeres salir de los lugares tradicionalmente estipulados a lo femenino, actuar en el espacio público de una manera nueva, convertirse en un sujeto político y formar parte de las fuerzas de la historia que estaban transformando la sociedad, aunque esto no implicara correrse del todo de los límites del patriarcado (Basile, 2021).

#### **5.2.4 Reflexiones sobre las memorias colectiva.**

Para la discusión sobre las memorias colectivas, se parte de la conceptualización propuesta por Páez, et al., (1996) acerca de que,

Los hechos que conforman las memorias colectivas son aquellos que han impactado a los individuos y a las colectividades, que les han llevado a modificar sus instituciones, creencias y valores, que han sido conservados públicamente y conmemorados, o aquellos hechos impactantes que han sido reprimidos políticamente, pero que subsisten como hábitos, tradiciones orales, monumentos y archivos históricos distribuidos y potencialmente recuperables. (p. 50)

En esa línea de pensamiento, sobre los hechos que impactan, Portelli (1984) plantea que el hecho histórico relevante no es el acontecimiento en sí mismo, sino la memoria que se tiene de éste, y más importante aún, son relevantes los significados que se le son depositados, puesto que, sin experiencias vividas, no habría necesidad de memorias.

De esta manera, es de suma importancia reiterar que para la reconstrucción de la memoria colectiva de las mujeres alfabetizadoras, participantes de esta investigación, se privilegió el explorar los significados atribuidos a las experiencias vividas, los cuestionamientos, y resignificaciones, que surgieron a partir de las remembranzas e interpretaciones de las vivencias dentro de la Cruzada; hecho que se entrelaza además con los deseos inconscientes, es decir, no solo lo que ellas hicieron, sino lo que deseaban hacer, lo que creían estar haciendo y lo que ahora, desde una nueva mirada, situada en otro contexto, piensan que hicieron (Portelli, 1984).

Dobles y Leandro (2005) señalan que, “el intento de intelección que implica “recordar” o “elaborar” experiencias pasadas de gran importancia personal remueven, sin duda, características subjetivas y personales que permiten conjugar la versión sobre el “pasado” con características del “presente”” (p. 21), de modo tal que, la memoria no es un depósito pasivo de hechos, sino un activo proceso de creación de significados. Sobre esto, cabe rescatar que Halbwachs (en Dobles, 2009) establece que la memoria colectiva se corresponde entonces con la historia viva, es decir, aquella que puede ser contada por quien la vivió, puesto que la memoria implica siempre una participación emotiva en él.

Ahora bien, se establece en ese sentido, que las memorias colectivas se encuentran dirimidas en contextos sociales, culturales y políticos en que se juegan los intereses sociales y los dispositivos de poder, y de esta manera, se instituyen marcos en que se mueven y se elaboran los trozos de historia viva, los cuales se articulan en los recuerdos (Dobles, 2009), tales marcos sociales como la familia, las clases sociales y la religión, por mencionar algunos, juegan, a la par con los aspectos del tiempo y el espacio, como elementos que interactúan con el pasado en la reconstrucción de situaciones en el presente (Delgado y Rodríguez, 2016).

### *Significados y afectos que construyen memoria*

Relacionado con estas afirmaciones, no está de más decir que el proceso de reconstrucción de la memoria resulta problemático, ya que, en el caso de las mujeres que participaron de esta investigación por ejemplo, el contexto social y político de la Nicaragua de los últimos 40 años, que no ha estado ni de cerca libre de convulsiones, debe necesariamente haber tenido un impacto en el cómo ellas recuerdan y resignifican, a partir de otras vivencias y cuestionamientos que se

platean hoy, el haber sido partícipes de un proyecto político con las características de la CNA, dentro de lo que fue una apuesta por la Revolución.

Sin embargo, como se ha establecido, el interés de esta investigación estuvo puesto en los significados y afectos que construyen memoria, y no en “verdades” históricas u oficiales, por lo tanto, lo que resulta problemático también enriquece esta reconstrucción, puesto que da cuenta de procesos subjetivos, conflictos e imágenes inconscientes, afectos y representaciones en relación con distintas vivencias socio-históricas, que articuladas en recuerdos, así como en olvidos, son puestos en palabras y entran así en lo social y lo intersubjetivo (Augé, en Dobles, 2009).

De este modo, cada una de las mujeres participantes recordó e hizo aportes a la memoria colectiva desde una experiencia particular de vida que ha atravesado los significados que depositaron, y depositan en el presente, a sus vivencias dentro de la Cruzada. El pasado no puede ser construido de manera literal, por lo que solo puede ser explorado selectivamente, y en esa medida, las conversaciones etnopsicoanalíticas permitieron, a través de la invitación a la asociación libre, a que las participantes privilegiaran ciertos recuerdos sobre otros; los cuales en interrelación con los marcos sociales desde los que recuerdan, les permitieron plantearse cuestionamientos o una visión crítica de lo que fue la experiencia vivida. Nuevamente, “las memorias colectivas y sociales no brotan de la nada, ni son meros productos de residuos psíquicos” (Dobles, 2009, p. 120).

A continuación, se presentan algunas reflexiones en torno a aspectos que enriquecen la comprensión de los afectos y significados, así como los lugares desde donde recuerdan las mujeres que fueron participantes de esta investigación. En los cuales, como señala Vásquez (2001) se intenta recuperar el orden del decir, donde el elemento narrativo es fundamental, tomando en consideración la pluralidad de las experiencias, la construcción conjunta, y la negociación de significados como ejes fundamentales.

Así, por ejemplo, en el caso de Elena, sobresale que sus recuerdos sobre la Cruzada parecían estar atravesados por lo que significaba su participación en ese momento para su familia, puesto que refiere constantemente a la figura de su madre y de su padre, como figuras que a pesar de los temores y dudas que tenían sobre dejarla o no participar, deciden darle una cuota de confianza para salir con otros y otras jóvenes a formar parte de un proyecto político y educativo.



Resulta interesante, además, que no parece que haya habido una vinculación política en el hecho de su participación, esto en términos de integrarse a partir de una clara convicción o militancia con la Revolución Sandinista. Lo cual se diferencia de las vivencias de Victoria y Malena, en quienes su incorporación a la Cruzada estuvo permeada por el apoyo al proceso revolucionario; en Victoria a partir de la militancia de su padre, y en el caso de Malena como consecuencia directa de violencia y persecución política a la que se vio expuesta antes del triunfo.

Sin embargo, como coincidencia en las narrativas de las tres participantes, sí se logra identificar que hay una cierta depositación libidinal en el saber leer y escribir, y en el poder enseñar a otros y otras, aspecto que queda un poco dibujado en los consejos que Elena recibe de su padre, y en las historias familiares de Victoria y Malena en las cuales había presencia de al menos una persona educadora. En ese sentido, parece ser que, para el sistema familiar de estas mujeres, la enseñanza podía estar asociado con prestigio y compromiso social, y por tanto da la impresión de que se coloca en esta tarea un capital simbólico importante para ellas.

Sobre esto además, si nos devolvemos al contexto anterior al triunfo de la Revolución, en el cual había un tasa de analfabetismo mayor al 50%, que se expresaba mayormente en las zonas rurales, resulta llamativo que las participantes de esta investigación, que eran mujeres habitantes de zonas rurales y de condiciones socioeconómicas no privilegiadas, supiesen leer y escribir, lo cual habla de la importancia que se le otorgaba a la educación, y por lo tanto, de cómo entraron con ciertas condiciones que marcaron una pauta en sus vivencias.

En esa medida, los recuerdos de las participantes también estuvieron atravesados por el hecho de que la Cruzada fue el escenario en el cual tomaron la decisión de dedicarse a la enseñanza. Al respecto señalaron que, en ellas tuvo un impacto muy fuerte el haber sido consideradas sujetos a las cuales podían adjudicarse tareas más allá de las de género, esto a pesar de que socialmente todavía se considera la enseñanza como una tarea para las mujeres, con la diferencia que es una tarea que recibe reconocimiento social. Así que la posibilidad de asumir responsabilidades, a una edad tan temprana, dentro de un proceso de socialización colectivo, les permitió colocarse ante sí mismas y ante los otros, en un lugar distinto al que había sido construido para ellas.

En el caso de Malena además, su experiencia dentro de la Cruzada, interconectada con su propia historia, en la cual observó procesos de exclusión sistemática de las poblaciones rurales, la

hizo decantarse por retomar, en su práctica como maestra, los principios de la educación popular y feminista, que como ella señala, no sabía que eran los principios con los cuales había alfabetizado, y a partir de esto logró resignificar el esfuerzo colectivo que se realizó dentro de la CNA, y que a luz de su presente, considera importante en la medida que enfatizaban que los planes propuestos por la revolución, en tanto se buscaba generar un cambio en las estructuras de poder y dominación.<sup>2</sup>

Al mismo tiempo, señala las limitantes de este, puesto que el reconocimiento de otras formas de dominación como el género o la raza, quedaron por fuera de la agenda revolucionaria. Es decir, no se llevó a cabo lo que Curiel (en Mendiá, et. al, 2014) denomina una antropología de la dominación, la cual supone develar las formas, maneras, estrategias, discursos que van definiendo a ciertos grupos sociales como “otros” y “otras” desde lugares de poder y dominación, que se reproducían culturalmente en relación con las mujeres.

Sobre lo que significó la Revolución, Victoria señala haberse sentido engañada, y que la Revolución no resultó ser lo que ellos creían o aquello por lo cual lucharon, ya que como menciona ella considera que los posteriores gobiernos se distanciaron de los ideales revolucionarios. Este sentirse engañada, fue un afecto que permeó toda su narrativa de la experiencia en la CNA, lo cual la llevó a plantear críticas al modelo educativo actual, en el cual siente que no se prioriza una educación de calidad, sino que solo se busca presentar “números” de cuantas personas están en el sistema; así como también planteó críticas al concepto de emancipación, que lo relacionó directamente con el de libertinaje, puesto que percibe que muchas mujeres se han integrado a la vida social y política en una especie de fanatismo por un partido de gobierno.

Jelin (2014) al hablar acerca de los diferentes niveles y la multiplicidad de temporalidades involucradas en los registros de la rememoración, así como la inclusión del pasado en la subjetividad del presente, señala que hay un primer registro que se podría denominar “fáctico” que se corresponde con el momento histórico en que ocurrieron los hechos y el cruce con el momento biográfico y las temporalidades familiares intergeneracionales.

---

<sup>2</sup> Dentro de los objetivos de la CNA destacan: la erradicación del analfabetismo, llevar a cabo un proceso de concientización y politización, colocar las bases para la educación de adultos, fortalecimiento de las organizaciones de masas, concientización de los jóvenes de Nicaragua, formación de la nacionalidad, objetivos relativos a la salud ambiental, higiene y medicina preventiva, y recopilar historias de la insurrección (Fernando Cardenal, en DEI, 1981).

En ese sentido, como narrativa de los hechos recordados del pasado, mezclado con sentimientos generados en el acto de la rememoración, se ve reflejado en la reflexión que lleva a cabo Victoria cómo los hechos actuales, en los que ve a mujeres participar del partido de gobierno, en un momento de tensión por recientes revueltas sociales, permea lo que comprende como emancipación y lo traslada hacia una crítica de lo que considera como el exceso de este. Además, resulta interesante cómo su discurso se ve atravesado también por la confluencia de elementos de carácter religioso, en tanto, por una parte, parece haber una crítica implícita sobre el tema de los fanatismos, que es un tema que ha ganado relevancia en la política de los países latinoamericanos, ligado a la admiración acrítica de una figura que representa a un líder; así como por otra parte, el tema del libertinaje vinculado a la sexualidad de las mujeres y el abandono de los roles asignados.

*Cuando estábamos en este momento de la entrevista, recuerdo que me produjo mucha incomodidad porque me daba la impresión de que no comprendía lo que yo le estaba preguntando, y no sabía cómo “sacarla” de su discurso vinculado a su malestar con el gobierno actual. Sin embargo, después me pareció que era importante lo que ella estaba planteando porque ilustra este traslape de temporalidades desde la cual se construye la memoria, y da cuenta además de los procesos subjetivos anclados en lo que Jelin (2002) catalogó como experiencias y en marcas simbólicas y materiales.*

Las entrevistas fueron realizadas casi más de cuarenta años después de los acontecimientos narrados, y la experiencia posterior, que se vio enriquecida con más información y con una distancia temporal considerable, permite reinterpretar y dar nuevos sentidos a lo vivido, aunque no de manera unívoca, y no hay que perder de vista que estas búsquedas de sentido posteriores varían según las etapas del curso de vida, el tiempo biográfico, el clima político, etc.

En ese sentido, da la impresión de que en Victoria ha habido un desplazamiento de significaciones y afectos sobre su vivencia de la Cruzada a partir de una lectura de la realidad actual, con la cual no está conforme, es decir, a pesar de que reconoce la importancia que tuvo para su vida el haber sido parte de este proyecto, y lo que también pudo haber significado para las demás mujeres en términos de acceso a la vida política, ha habido una reestructuración de cómo lo percibe y lo recuerda. Sin embargo, Victoria reitera que es necesario hablar de las experiencias de las

personas que alfabetizaron y fueron alfabetizadas, como un esfuerzo por recuperar los ideales por los cuales luchó y se sacrificó tanto ella como su familia.

Por su parte, en la narrativa de Malena se puede identificar cómo ella rescata y nombra los recuerdos en torno a los cambios que se generaron a partir de la ruptura de mandatos establecidos, que se sucedieron como consecuencia de la Revolución, los cuales parecen estar teñidos con una especie de añoranza por la lucha que se libró. Aun así, desde la distancia, que Halbwachs (en Dobles, 2009) señala como precursor para preservar la memoria colectiva, en tanto, permite remodelar y completar la imagen que se tiene de los eventos, Malena se permite hacer una lectura crítica desde sus posicionamientos feministas, de las contradicciones que hoy percibe que se dieron dentro del proyecto político de la Cruzada, y lo hace siempre recordándonos que se trataba de otro contexto, en el cual ni siquiera ella se daba cuenta o podía teorizar sobre las opresiones que vivían las mujeres.

En esa medida, el que las mujeres puedan rememorar sus experiencias y contrastarlas con sus nuevas formas de mirar el mundo, de plantear cuestionamientos, cobra particular importancia puesto que posibilita la develación de la multiplicidad de sistemas de dominación y opresión, sus muchas caras y sus circunstancias (Carosio, 2017).

Las tres participantes, desde sus miradas y vivencias en el hoy, señalan dichas opresiones y violencias a las que estaban expuestas, lo cual es un valioso aporte a la memoria colectiva, puesto que como señala Cárdenas, González y Páez (2021) la reconstrucción de este pasado, puede verse como una estrategia que devuelve la voz a las actoras, y las convierte en protagonistas de sus propias historias, reconfigurando así las lógicas del silencio, y así mismo, la generalidad de la historia que se ha construido desde los discursos oficiales que establecen memorias históricas.

Desde una perspectiva feminista, se plantea, por tanto, que reconstruir la historia de quienes han quedado excluidas del relato oficial, ha sido considerado, en años recientes por el movimiento de mujeres, una necesidad para su reconocimiento como sujetas políticas. De modo tal que, se piensa la memoria como una forma de acción o práctica social, política y cultural que es construida simbólicamente y tiene un carácter interpretativo y relacional.

Ante la interrogante sobre si efectivamente el proyecto de la CNA se había constituido en un espacio para la emancipación de las mujeres, como lo afirmaban las autoridades oficiales; los recuerdos de las mujeres participantes, como memoria viva, múltiple y continua, han permitido generar la acción de develar y poner a la luz lo oculto, reconociendo así las particularidades de un pasado que se inscribe en las colectividades (Cárdenas, et al., 2021), hecho que no necesariamente significa que la CNA no fuera un espacio para el ejercicio de la emancipación, puesto que las participantes sostienen lo contrario, sino que se pudo explorar y ampliar sobre lo que este proyecto significó para quienes se involucraron.

Sobre la emancipación, las tres participantes reconocen en la experiencia de la Cruzada esta posibilidad a partir de lo que han podido concretar en sus vidas personales y profesionales después de haber sido partícipes de un proyecto de carácter transformador. Nuevamente lo que las alfabetizadoras recuerdan pasa necesariamente por sus vivencias de ser mujeres, por haber tenido la oportunidad de llevar a cabo un ejercicio amplio de socialización, en colectivo, con esperanzas depositadas en el proyecto, con temores vencidos, con tropiezos que les recordaba que había derechos por los cuales aún se debían luchar, en aquel momento y en este.

En el caso de Malena, por ejemplo, ha sido a través del estudio de estas opresiones, que ella considera que la CNA abrió un camino hacia la emancipación de los mandatos sociales de género, puesto que les permitió a las mujeres llevar a cabo una especie de ensayo de otras formas de ser y habitar lo social, lo cual rompía con lo que ella denominó círculo de control al que las jóvenes de aquella época debían restringirse. En ese sentido, las tres participantes coinciden en sus memorias, que la Cruzada tuvo un impacto en el rol social de las mujeres nicaragüenses y en la sociedad en su conjunto.

Al respecto, Estrada (2017) destacó la importancia de este tipo de documentación, del rescate de las narrativas para el conocimiento de la historia propia en las nuevas generaciones, así como el fortalecimiento de la conciencia del rol de las mujeres como hacedoras de la historia. En ese sentido señala que,

A través de esta mirada, en la que las mujeres sí participan, se hace una reinterpretación de la historia, donde se permite cuestionar todo lo aprendido e incorporar los nuevos datos, y permite que las mujeres recuperen el protagonismo histórico. Rememorar, a través de los

recursos orales, rescatando las individualidades, ha permitido un universo más fiel de la historia. (Estrada, 2017, p. 52)

Bajo esa lógica, el recuperar estas narrativas, nos obliga a cuestionar quién, desde dónde y con qué fin se construyen determinadas versiones sobre el presente y el pasado, es decir, sobre la realidad social y sus memorias; puesto que como señala Jelin (2002) toda narrativa del pasado implica una selección, en tanto, la memoria total es imposible. Dentro de las premisas de esta investigación se sostenía que la exclusión de la participación de las mujeres, sus experiencias y su particular punto de vista siguen constituyéndose en un profundo déficit epistemológico, puesto que, para el caso de Cruzada, a pesar de que la participación de las mujeres fue mayormente representativa, no se han hecho esfuerzos por visibilizar cómo esta población vivió un proyecto de grandes magnitudes psicosociales y qué significó en términos de construcción de subjetividades.

#### *Memoria y construcción de identidades*

La memoria es entendida como las representaciones colectivas del pasado tal como se forjan en el presente, y resultan, por lo tanto, en una pieza fundamental en la estructuración de identidades sociales, inscribiéndolas en una continuidad histórica que otorga un sentido (Traverso, 2007).

Mora y Sánchez (2016) coinciden que existe una asociación entre memoria-identidad basada en la significación social, es decir, a nivel individual la memoria se produce en la reconstrucción de la experiencia identitaria del sujeto (subjetivación), pero a su vez, en lo colectivo la identidad resulta del auto reconocimiento de pertenencia a un grupo en la experiencia rememorada. Por lo tanto, la memoria resulta del vínculo social y una historia compartida que a la vez expresa los contenidos de esa misma identidad.

En el caso de las mujeres que fueron alfabetizadoras, queda evidenciado que sus vivencias dentro de la Cruzada tuvieron un impacto en las representaciones de cómo perciben que se construyeron como mujeres sujetas de derecho, con capacidad de participación social, de solidaridad colectiva, etc., dentro de una sociedad específica que comparte una historia colectiva, es decir, la memoria de sus experiencias concretas y los significados que les han depositado, han sido un factor de suma importancia en el sentimiento de continuidad y de coherencia en la

reconstrucción de sí mismas y de un proyecto político, educativo y cultural de suma importancia para la historia reciente de Nicaragua.

En ese sentido, las participantes no solo hablan de cómo fue la Cruzada, sino que dan cuenta también de evocaciones e imaginarios que les permiten explicar el porqué del ser, puesto que como señalan Delgado y Rodríguez (2016) construyen una memoria conjunta con la cual se identifican, porque, sin obviar las particularidades, vivenciaron hechos comunes, lo cual posibilita dar una explicación de su procedencia y diferenciarse de otros, ya que su pasado es único y con este se reconocen en la sociedad, dejando como resultado una memoria que se constituye en un conjunto de huellas producto de los acontecimientos que han afectado al curso de la historia de los grupos implicados (Sossa y Vergara, 2019).

Es una realidad incluso que la Cruzada, y el papel que jugaron los y las alfabetizadoras en su conjunto, sigue siendo un referente de suma importancia para la población nicaragüense y la construcción de su identidad nacional, como un pueblo que solidariamente salió al encuentro de sus compatriotas en el campo, para conocer la realidad del otro y compartir saberes que les permitiera a ambos establecer las bases de una participación más democrática. La labor de los y las alfabetizadoras es visto como un ejemplo de ese ideal, y es algo que se replica hasta la fecha, con sus variaciones y limitaciones, en el sistema educativo nicaragüense, con el objetivo de recuperar, por una parte, este trozo de la historia, así como para seguir trabajando por el mejoramiento de los niveles de alfabetización del país.

### *La memoria de las otras*

Troncoso y Piper (2015) señalan que es de suma importancia considerar que las mujeres no recuerdan de un modo particular por el simple hecho de ser mujeres, sino que son las prácticas de recordar las que las constituyen como tal; puesto que el sujeto “mujer” sólo tiene sentido con relación a un sujeto “hombre”, y es el contexto androcéntrico y patriarcal el que se ha establecido esta relación con sus características jerarquizadas, dicotómicas y sus dinámicas de dominación.

En esa medida, las autoras reflexionan, y plantean a su vez una ruta, en la que invitan a pensar que, “si nuestras prácticas de memoria operan manteniendo el orden del género, tienen a su vez el potencial de deconstruir y desestabilizarlo” (p. 71), esto a partir de que se pone en práctica

una diversificación de narraciones sobre el pasado y la proliferación de voces capaces de tensionar memorias hegemónicas, dando cuenta de realidades fragmentadas, contradictorias y múltiples, todo lo cual pasa en parte por reconocer esta variedad de interlocutores posibles.

En línea con lo anterior, cabe rescatar lo que Suárez y Rodríguez (2015) exponen sobre la relevancia de la reconstrucción de las vivencias de las mujeres, para visibilizar el rol protagónico de ser sujetas históricas y políticas en un contexto revolucionario, puesto que la construcción de la memoria, junto a las formas de afirmación de la identidad individual, reflejadas en las autobiografías y en otros tipos de documentos personales, muestra una pluralidad de voces y de sensibilidades en la interpretación de la realidad social.

Para el caso de la presente investigación, los resultados demuestran la beligerancia de las mujeres en los momentos históricos, como lo fue primeramente participar de los movimientos guerrilleros que buscaban derrocar la dictadura somocista, así como posteriormente dar un paso adelante y sumarse a las tareas que se planteaban desde un programa que buscaba la transformación social.

Aunado a esto, las narraciones de las participantes dan cuenta de las limitantes sociales que obstaculizaron su protagonismo en el desarrollo psicosocial de los entornos diversos, como lo fue una lógica permeada por el sistema de dominación patriarcal, presente en los espacios de la guerra y la militancia política. Así como los elementos facilitadores vividos como país que propiciaron el desarrollo de oportunidades y espacios para que las mujeres asumieran roles que trascienden los tradicionalmente asignados, perpetuados por las instituciones sociales como la familia, la escuela y la religión.

Por su parte, desde la teorización proveniente del psicoanálisis crítico social, Hauser (2014) plantea acerca la construcción de la memoria que,

Solamente si conocen su verdadera historia y son capaces de elaborarla a nivel subjetivo y colectivo, pueden fortalecer su identidad y crear los conocimientos necesarios que les ayude a entender la historia familiar, de su barrio, su ciudad, su país. Esta es la base para la toma de posiciones ideológicas y políticas, para no reaccionar emocionalmente con



rencor, resentimientos, confusión, indiferencia y otras emociones que profundizan la posible neurosis y la disfunción social. (p. 309)

Recordar y narrar no es una tarea fácil, puesto que son múltiples las motivaciones de las personas para dar su testimonio en la construcción de algo que puede ser tan distante como un informe de memoria histórica, construido desde espacios “oficiales” que determinan qué es valioso recordar. De esta manera, una de las motivaciones que se lograron identificar en las participantes a la hora de narrar sus vivencias, fue la posibilidad de “dar un lugar” a su historia en el proceso de reconstrucción de lo que ha pasado en el país. Es a través de sus voces, sus historias de vida y de dolor que han narrado aquello que puede considerarse difícil de medir o plasmar, y que es tan solo una parte del total de la historia.

En ese sentido, recuperar los testimonios sobre la CNA, aportan otras lecturas y matices en la reconstrucción de las memorias colectivas sobre esta campaña, desde la mirada de las mujeres que fueron alfabetizadoras, como sujetas que asumen un rol activo y creativo en la elaboración de los sentidos del pasado, a partir de su multiplicidad de voces y de su participación emotiva, lo cual posibilita una nueva revisión de la historia que moldea opciones de vida y reivindicaciones, y que se suman a los esfuerzos por reconstruir las memorias que quedaron por fuera de los discursos oficiales como saberes otros, alternizados.

Es así como registrar las narraciones de las vivencias de las mujeres que fueron alfabetizadoras, es un esfuerzo más en dirección de nutrir la memoria colectiva de lo que fue la Cruzada desde el reconocimiento de estas como sujetos políticos, y en línea con lo que plantea Chizuko (1999) de que si la realidad del fenómeno corría antes por los canales de la historia escrita desde arriba, ahora se abre el portillo de que cuando una víctima o sobreviviente, o bien para este caso, una protagonista de un proceso latinoamericano comience a hilar el hilo fragmentario de su propia narrativa, contando una historia que anuncia que ‘mi realidad no era el tipo de cosa que ustedes piensan’, va surgiendo una historia alternativa, que relativiza de un plumazo la historia dominante.

## **VI. Conclusiones y Recomendaciones**

En este apartado de la investigación se presentan una serie de conclusiones extraídas del trabajo realizado en conjunto con las mujeres participantes, con el fin de enunciar, de forma más concreta y resumida, los hallazgos de este trabajo. De igual forma, se exponen recomendaciones dirigidas a estudiantes, futuros investigadores, así como personal docente que acompaña en la labor de investigativa.

### **6.1. Conclusiones**

Se presentan a continuación las conclusiones relacionadas con los objetivos planteados para esta investigación, así como aquellas referentes a aspectos teóricos y metodológicos, a las que llega la persona investigadora a partir del proceso reflexión realizado.

Bajo el objetivo de contribuir a un proceso de reconstrucción de la memoria colectiva, a través del análisis de la experiencia subjetiva de mujeres nicaragüenses que participaron como alfabetizadoras en la Cruzada Nacional de Alfabetización en Nicaragua, se optó por la propuesta de acercamiento al problema de investigación del método del etnopsicoanálisis, con la cual se posibilitó un reconocimiento de los distintos factores intervinientes en dicha construcción subjetiva, es decir, adentrarse en las emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos, de carácter consciente como inconsciente relacionados con la participación; así como aquellos de carácter contextual.

En esa línea, la propuesta metodológica también se enriqueció a partir de la construcción de narraciones, en las cuales se toman en consideración que el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, que permiten dar cuenta del entramado social de un determinado momento histórico. De tal forma que, se implementaron técnicas que permitieran la libre asociación como fueron las entrevistas o conversaciones etnopsicoanalíticas, así como la revisión, mediante bitácoras que facilitaban la autorreflexión, de la dinámica entre el investigador y el sujeto a investigar, a partir de la posibilidad de la lectura de aspectos contratransferenciales, vistos como una herramienta para la comprensión de los fenómenos inconscientes del investigador que se juegan a la hora de construir conocimientos relacionados con el fenómeno u objeto de estudio.

A partir de la síntesis y análisis de las narrativas construidas, es posible considerar los siguientes puntos como conclusiones de esta investigación; los cuales, lejos de pretender brindar un discurso único y totalizante, que agote la revisión y reflexión en torno a la CNA, apuesta por privilegiar la subjetividad de cada una de las mujeres participantes, acerca de las experiencias que dan cuenta de la memoria colectiva de la Cruzada.

En primer lugar, por lo tanto, se destaca que la metodología del etnopsicoanálisis puede considerarse como una herramienta teórica y metodológica ideal para el estudio de la vinculación existente entre la construcción de subjetividades y los elementos culturales e históricos que aportan al campo de las memorias, en tanto se advoca a la comprensión de la individualidad de los sujetos en constante interrelación con lo social.

En concordancia con lo anterior, las reflexiones surgidas a partir del rescate de las experiencias vividas, los afectos y significados, depositados en hechos del pasado mirados desde el presente, reflejan lo que Lorenzer (1973) señala como una dialéctica entre la estructuración psíquica y la social, es decir, una determinación subjetiva vinculada con el contexto, y al mismo tiempo un contexto que determina la subjetividad.

Lo anterior, en su articulación con los estudios de las memorias, nos hablan de las mismas como procesos subjetivos anclados en experiencias y en marcas simbólicas y materiales, que permiten pensar los aspectos sociales y colectivos de la memoria (Jelin, 2002).

En esa medida, resultó de suma importancia que las mujeres participantes pudieran apalabrar, a partir del recordar y reelaborar, cómo sus vivencias estuvieron impregnadas de aquellos significados y construcciones sociales sobre el ser mujer, atravesados por el sistema de dominación patriarcal, que excluye sistemática e históricamente a las mujeres, a través de sus instituciones como la familia y el Estado. Las memorias de las participantes dan cuenta de la complejidad de los procesos sociales, en los cuales parecía no haber posibilidades de un registro real de las necesidades y vulnerabilidades de las mujeres en la vida política (Dobles y Leandro, 2005) y social.

Bajo esa lógica, el recuperar estas narrativas, nos obliga a cuestionar quién, desde dónde y con qué fin se recuerda y se construyen determinadas versiones sobre el presente y el pasado,

puesto que como señala Jelin (2002) toda narrativa del pasado implica una selección, en tanto, la memoria total es imposible. En ese sentido, dentro de las premisas de esta investigación se sostenía que la exclusión de la participación de las mujeres, sus experiencias y su particular punto de vista siguen constituyéndose en un profundo déficit epistemológico (Benhabib, 1992), puesto que, para el caso de Cruzada, a pesar de que la participación de las mujeres fue mayormente representativa, no se han hecho esfuerzos por visibilizar cómo esta población vivió un proyecto de grandes magnitudes psicosociales y qué significó en términos de construcción de subjetividades.

Siguiendo, por lo tanto, con la premisa de reconocer a las memorias como objetos de disputa (Jelin, 2002), lo que obliga a prestar atención al rol activo y productor de sentido de los y las participantes de esas luchas, la narraciones de las participantes se configuran en un reconocimiento de la pluralidad de “otros” y de la compleja dinámica de relación entre el sujeto y la alteridad.

Jelin (2001) plantea entonces, que las voces de las mujeres cuentan historias diferentes a las de los hombres, si bien no porque las mujeres recuerdan de un modo particular por el simple hecho de ser mujeres, sino que son las prácticas de recordar las que las constituyen como tal (Troncoso y Piper, 2015), y de esta manera introducen una pluralidad de puntos de vista. Esta perspectiva implica el reconocimiento y legitimación de “otras” experiencias además de las dominantes, que históricamente han sido masculinas y desde lugares de poder. De modo tal que entran en circulación narrativas diversas: “los “otros” lados de la historia y de la memoria, lo no dicho que se empieza a contar.” (p. 538)

En ese sentido, recuperar los testimonios sobre la CNA, aportan otras lecturas y matices en la reconstrucción de las memorias colectivas sobre esta campaña, desde la mirada de las mujeres que fueron alfabetizadoras, como sujetas que asumen un rol activo y creativo en la elaboración de los sentidos del pasado, a partir de su multiplicidad de voces y de su participación emotiva, lo cual posibilita una nueva revisión de la historia que moldea opciones de vida y reivindicaciones, y que se suman a los esfuerzos por reconstruir las memorias que quedaron por fuera de los discursos oficiales como saberes otros, alternizados.

Ahora bien, el proceso de “dar voz a las enmudecidas” (Jelin, 2001) es parte de la transformación del sentido del pasado, que incluye redefiniciones profundas y reescrituras de la

historia. Las producciones narrativas de las mujeres alfabetizadoras, como aportes a la memoria colectiva de la Cruzada, tienen una función que va mucho más que la de enriquecer y complementar las voces dominantes que establecen el marco para la memoria pública, construida desde los espacios oficiales. Aun sin proponérselo y sin tomar conciencia de las consecuencias de su acción, estas voces desafían el marco desde el cual la historia se estaba escribiendo, al poner en cuestión el marco interpretativo del pasado.

Es así como registrar las narraciones de las vivencias de las mujeres que fueron alfabetizadoras, es un esfuerzo más en dirección de nutrir la memoria colectiva de lo que fue la Cruzada desde el reconocimiento de estas como sujetos políticos, y en línea con lo que plantea Chizuko (1999) acerca de que si la realidad del fenómeno corría antes por los canales de la historia escrita desde arriba, ahora se abre el portillo para comenzar a hilar el hilo fragmentario de la propia narrativa, contando una historia que anuncia que ‘mi realidad no era el tipo de cosa que ustedes piensan’, y por ende surge una historia alternativa, que relativiza de un plumazo la historia dominante, puesto que las mujeres participantes, logran a través de sus narraciones crear fisuras de esta historia.

Por otra parte, se reflejó también, cómo las mujeres participantes vivenciaron en la Cruzada, la posibilidad de poder enfrentarse algunos de los mandatos del patriarcado a los cuales estaban sujetas, es decir, luchar contra lo que socialmente se esperaba de ellas, a través de la internalización de la experiencia de poder ser sujetas de derecho.

En ese sentido, pareciera ser que Cruzada abrió otras posibilidades de socialización, que tuvieron implicaciones subjetivas para la mujeres que se vieron inmersas en nuevas experiencias, y que resignifican hoy en sus memorias. Para algunas significó un desarrollo activo en la crítica de las relaciones de poder, y con esto la recuperación de los deseos de autodeterminación e independencia (Hauser, 2014).

De manera tal que, las participantes relatan que subjetivamente hubo un antes y un después, marcado por el hecho de sentirse en capacidad de asumir otro tipo de responsabilidades, frente a pares y frente a otras figuras de autoridad, y ese desarrollo activo reconfiguró su lugar en la sociedad.

En esa medida, parecer ser que el proyecto político de la Cruzada Nacional de Alfabetización pudo constituirse en un espacio para el ejercicio de la emancipación, en tanto facilitó que se crearan las condiciones, tanto políticas, sociales como subjetivas, para la búsqueda de agencia, y por lo tanto de existencia y reconfiguración de las experiencias, así como la invención de otras formas de participación y estructuración social.

En el caso de las mujeres que fueron alfabetizadoras, queda evidenciado que sus vivencias dentro de la Cruzada tuvieron un impacto en las representaciones de cómo perciben que se construyeron como mujeres sujetas de derecho, con capacidad de participación social, de solidaridad colectiva, etc., dentro de una sociedad específica que comparte una historia colectiva, es decir, la memoria de sus experiencias concretas y los significados que les han depositado, han sido un factor de suma importancia en el sentimiento de continuidad y de coherencia en la reconstrucción de sí mismas y de un proyecto político, educativo y cultural de suma importancia para la historia reciente de Nicaragua.

Es así como registrar las narraciones de las vivencias de las mujeres que fueron alfabetizadoras, se constituye también en un esfuerzo más en dirección a nutrir la memoria colectiva de lo que fue la Cruzada desde el reconocimiento de éstas como sujetos políticos. De este modo, se puede concluir que una apuesta por la revisión y reconstrucción de las memorias colectivas de un proyecto político, como fue la Cruzada, se ve potenciado por la apertura a explorar los significados que se le son depositados a las vivencias, puesto que la memoria implica siempre una participación emotiva en ella.

A la luz de lo anterior, la presente investigación realiza aportes a la elaboración de nuevas aproximaciones a la memoria de la CNA, en tanto que las narrativas de las participantes, han complejizado y enriquecido el repertorio de materiales que dan cuenta de los alcances y limitaciones de la CNA, en términos más allá de sus propios propósitos, esto a partir de la creación de una nueva perspectiva y manera de concebir e interpretar el pasado desde la situación que se vive en la actualidad y los marcos sociales de la memoria que la acompañan.

## **6.2. Recomendaciones**

Tomando en consideración la experiencia obtenida, que dan lugar a las conclusiones expuestas y la revisión de fuentes teóricas y antecedentes; se presentan las siguientes recomendaciones.

### **6.2.1 Posicionamientos políticos en el quehacer investigativo latinoamericano**

A partir de la experiencia de llevar a cabo esta investigación, podría considerarse como relevante poder seguir fomentando la realización de propuestas académicas, proyectos u otro tipo de iniciativas que giren en torno a la reconstrucción de memorias colectivas, sobre hechos que han sido importantes y han marcado la historia reciente de América Latina, como un esfuerzo que genere aportes a la problemática de la memoria y el olvido como terrenos en disputa ideológica, cultural y política.

Dichas propuestas se verían enriquecidas a partir de un claro posicionamiento ético y político de quien investiga, y en esa medida el desarrollo de trabajos bajo un enfoque crítico, en los cuales se consideren elementos políticos, históricos, contextuales, culturales y subjetivos (Hauser, 2014) resultan necesarios para los estudios latinoamericanos, puesto que abren la posibilidad de contribuir a que los pueblos puedan fortalecer su identidad y su pensar crítico en la historia a través de superación de conceptualizaciones del sujeto único, universal y homogéneo, arraigada en las perspectivas más positivistas, occidentalizadas y/o colonizadas, sobre la producción del conocimiento (Platero en Mendia, et. al, 2014; Curiel, 2009).

Además, gracias a esta experiencia, se recomienda también a las personas investigadoras atreverse a ampliar la mirada, a partir de los aportes que realizan los feminismos, como los planteados por el feminismo interseccional y decolonial, al método investigativo; puesto que, como quedó en evidencia, pueden enriquecer las propuestas de investigación, ya que favorecen reflexiones sobre el funcionamiento del poder, así como los diferentes lugares sociales y culturales de los cuales son exponentes las personas implicadas en la investigación (Hauser, 2014).

En esa línea, se exhorta al Institutos de Estudios Latinoamericanos, y en especial a la Maestría de Estudios Latinoamericanos, a promover que el cuerpo docente e investigativo adquiera conocimientos e incentive el uso de diversas teorías, métodos de investigación y técnicas, que

permitan acompañar al estudiantado explorar su creatividad y desarrollar destrezas para el trabajo interdisciplinario que se plantee como objetivo un quehacer investigativo latinoamericano.



## Bibliografía

- Agudelo, I. (2017) *Contramemorias. Discursos e imágenes sobre/desde La Contra, Nicaragua 1979-1989*. Managua. IHNCA-UCA.
- Arenas, S. (2018) *Memoria política en perspectiva latinoamericana*. Editorial Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften
- Armas, L. (1981) La alfabetización en Nicaragua. *Revista Nueva Sociedad* N° 52 Enero-Febrero, pp. 85 – 102.
- Balash, M., Montenegro, M. (2003) Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (3), 44-48.
- Barricada. (2019) “Marcó mi vida y también marcó a este pueblo”. Testimonios de alfabetizadores de la CNA. Consultado el 20 de septiembre de 2019 en: <https://barricada.com.ni/testimonios-de-alfabetizadores/>
- Basile, T. (2021) Testimonios y militancias de mujeres en Argentina: Revolución, Derechos Humanos y Feminismo. En *Catedral Tomada Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*. Vol 9, N° 16. ISSN 2169-0847
- Benhabib, S. (1992) *El Ser y el Otro en la ética contemporánea. Feminismo, comunitarismo y posmodernismo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Burin, M. (1996) Género y psicoanálisis: Subjetividades femeninas vulnerables. En Burin, M., Dio Bleichmar, E. (comp.) *Género, psicoanálisis, subjetividad*. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.

- Calello, H. (2003) Freud, Poder Político y Emancipación. En Revista Topía Argentina. Recuperado de: <https://www.topia.com.ar/articulos/freudpoder-pol%C3%ADtico-y-emancipaci%C3%B3n>
- Cálix, J. (2010) Emancipación y cambio social: la acción colectiva de los movimientos sociales. Tegucigalpa: Satyagrapha Editores.
- Carosio, A. (2009) Feminismo latinoamericano: imperativo ético para la emancipación. En Género y globalización, Colección Grupos de Trabajo. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20140611041611/11caro.pdf>
- Carosio, A. (2017) Perspectivas feministas para ampliar horizontes del pensamiento crítico latinoamericano. En Sagot, M. (coord.) Feminismos, pensamiento crítico y propuestas alternativas en América Latina. Buenos Aires: CLACSO
- Cattani, A. (2004) Emancipación Social, en La otra economía. Universidad Nacional de General Sarmiento. Argentina. Recuperado de: <http://www.cepalforja.org/economiasolidaria/wp-content/uploads/2017/06/Laotraeconomia.pdf#page=221>
- Cárdenas, N., González, V., Páez, B. (2021) Reconstrucción de una memoria colectiva con mujeres rurales víctimas del conflicto armado pertenecientes a la asociación comunitaria ASEPAMUVIC en la vereda Alto Ceylan-Viota. Tesis Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Colombia.
- Carpintero, E. (2021) Femicidio y feminicidio: las formas más extremas de la violencia hacia las mujeres. En Revista Topía Argentina. Recuperado de: <https://www.topia.com.ar/articulos/femicidio-y-feminicidio-formas-mas-extremas-violencia-hacia-mujeres>
- Carrillo, E. (2004) Acercamientos a un psicoanálisis crítico. Giros de Aspas, (7) ,11-15.

Chárriez, M. (2012) Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa. En Revista Griot Vol. 5, N. I.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2013) Recordar y narrar el conflicto: Herramientas para reconstruir memoria histórica. Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2009/recordar-narrar-el-conflicto.pdf>

Centro Nacional de Memoria Histórica (2017) La guerra inscrita en el cuerpo. Informe Nacional de Violencia Sexual en el Conflicto Armado. Recuperado de: <https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2020/05/la-guerra-inscrita-en-el-cuerpo.pdf>

Cerdas, S. (2019) Vivencia del envejecimiento. Una indagación etnopsicoanalítica con personas adultas mayores de isla caballo en el golfo de Nicoya. Tesis de Grado. Universidad Nacional. Heredia.

Cisterna, F. (2005) Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. En *Theoria*, Vol. 14, núm. 1, pp. 61-71. Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile.

Cotán, A. (2013) Investigación-participación e historias de vida, un mismo camino. En *Histórias de vida em educação: A construção do conhecimento a partir de histórias de vida* /coord. Por Amélia Lopes, Fernando Hernández Hernández, Juana María Sancho Gil, José Ignacio Rivas Flores, págs. 157-165.

Cubillos, J. (2015) La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora Revista Internacional De Ética Y Política* Núm. 7. Otoño 2015. Pp. 119-137. Recuperado de: <https://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/viewFile/14502/17834>

- Cuevas, P. (2008) Recuperación colectiva de la historia, memoria social y pensamiento crítico. (Tesis de doctorado) Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Cuevas, P. (2020) Narrativas decoloniales y lugares otros de enunciación. Bogotá: UNIMINUTO.
- Cuevas, P. (2022) Memorias colectivas decoloniales, (re)existencia y desprendimiento. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Cuerpos, despojos, territorios: la vida amenazada. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Curiel, O. (2009) Descolonizando el feminismo: una perspectiva desde América Latina y el Caribe. Ponencia presentada en el Primer Coloquio Latinoamericano sobre Praxis y Pensamiento Feminista realizado en Buenos Aires, organizado por el grupo Latinoamericano de Estudios, Formación y Acción Feminista (GLEFAS) y el Instituto de Género de la Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/75231>
- Curiel, O. (2014) Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial, en Otras formas de (re) conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista, Mendia, Luxán, Legarreta, Guzmán, Zirion, Azpiazu (eds.). Universidad del País Vasco.
- DEI. (1981) Nicaragua triunfa en la alfabetización: Documentos y Testimonios de la Cruzada Nacional de Alfabetización. Departamento Ecuménico de Investigaciones. San José: Costa Rica. Recuperado de: <https://archive.org/details/nicaraguatriunfa00assm>
- Delgado, D., Rodríguez, P. (2016) Reconstrucción y dignificación de la memoria colectiva por medio del arte en la comunidad de El Salado-Bolívar, región en postconflicto “Silencios hablados por el arte”. Tesis. Universidad Piloto de Colombia.
- Devereux, G (1985) De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento, 3a ed. México D.F, México: Siglo XXI

- Diario Hoy. (2017) Guerrilleros de la alfabetización: Un día como hoy, pero hace 37 años, inició La Gran Cruzada de Alfabetización. Consultado el 20 de septiembre de 2019 en: <https://www.hoy.com.ni/2017/03/23/guerrilleros-de-la-alfabetizacion/>
- Dobles, I, Leandro, V. (2005) Militantes. La vivencia de lo político en la segunda ola del marxismo en Costa Rica. Editorial UCR. San José, Costa Rica.
- Dobles, I. (2009) Memorias del dolor. Consideraciones acerca de las Comisiones de la Verdad en América Latina. Editorial Arlekin. San José, Costa Rica.
- Dobles, I. (2018) Investigación cualitativo. Metodología, relaciones y ética. Editorial UCR. San José, Costa Rica.
- Dobles, I, Arroyo, H. (2020) Neoliberalismos y afectos. Derivaciones para una praxis psicosocial liberadora. Editorial Arlekin. San José, Costa Rica.
- Erdheim, M. (2003) Los científicos y sus objetos de estudio. La producción social de la inconsciencia. Una introducción al proceso etnopsicoanalítico. México: Siglo XXI.
- Esquivel, J. (2023) Algunos aportes feministas al concepto de experiencia. En Camou, A. (Coord.) Cuestiones de teoría social contemporánea. La Plata: Universidad Nacional de La Plata; EDULP. pp.1153-1181. Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5865/pm.5865.pdf>
- Esteban, M. L. (2013) Antropología del cuerpo: Género, itinerarios corporales, identidad y cambio. 2a. ed. Barcelona, España: Bellaterra.
- Estrada, A. (2017) Serie Radiofónica de tres capítulos “Y también les enseñamos a leer” basada en testimonios de mujeres integrantes el Ejército Popular de Alfabetización de 1980 en Nicaragua. Producto creativo para obtener el título en Licenciatura en Comunicación Social. Universidad Centroamericana, Nicaragua.

- Fernández, M. (2006) Educadoras feministas: continúa la revolución inconclusa nicaragüense. *Revista Educación*, vol. 30, núm. 1, pp. 11-29. Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030102>
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores S.A. de C.V.
- Freud, S. (1985) *Proyecto de una psicología para neurólogos*. Obras Completas Tomo I. Amorrortu Editores. Buenos Aires, Argentina.
- Gallardo, H. (1992) Sobre la Revolución. *Revista PASOS* No. 44, Segunda Época, noviembre-diciembre. DEI: Costa Rica. Recuperado de: <http://deicr.org/pasos-no-44-segunda-epoca-ano-1992>
- Gandarias, I., García, N. (2014) Producciones narrativas: una propuesta metodológica para la investigación feminista, en *Otras formas de (re) conocer*. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista, Mendia, Luxán, Legarreta, Guzmán, Zirion, Azpiazu (eds.). Universidad del País Vasco.
- García Robles, L., Villegas-Ramos, E. (2014) Alfabetización, oralidad y participación. Reflexiones sobre una experiencia en Nicaragua. *Revista Cuestiones Pedagógicas*, 23, pp. 65-84. Universidad de Sevilla.
- García Robles, L., Villegas-Ramos, E. (2014) Experiencias de solidaridad internacionalista en alfabetización de personas adultas como fuente de aprendizaje. El caso de Nicaragua. Ponencia presentada en el 3er Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa. España.
- González, T., Cano, A. (2010) Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y procesos de codificación (II). En *Nure Investigación*, N°45.

- Gutiérrez, J. (2016) La Cultura de Sandino y el hombre nuevo: Alfabetización, música popular y Evangelio. Nicaragua 1979 – 1980. Revista de Ciencias y Humanidades, Vol. III, No. 3, julio-diciembre. Recuperado de: <https://www.revistacienciasyhumanidades.com/index.php/home/article/view/30/22>
- Halbwachs, M. (1995) Memoria colectiva y memoria histórica. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, No. 69 (Jan. - Mar.), pp. 209-219. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/40183784>
- Hamui, L., Vives, T. (2020) Trabajo de campo virtual en investigación cualitativa. En Revista Investigación en educación médica, Vol. 10, núm. 37, pp. 71-77. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/3497/349770248008/html/>
- Hauser, U. (1994) Mujeres en camino – vida de mujeres durante el cambio político, una investigación etnopsicoanalítica con mujeres urbanas y campesinas en Nicaragua, 1980-84). Tesis doctoral.
- Hauser, U. (1998) La investigación etnopsicoanalítica con la metodología del psicodrama. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Psicología, Costa Rica. Recuperado de: <https://www.fundacionursulahausser.org/cv>
- Hauser, U. (1998) Introducción a la investigación social desde el etnopsicoanálisis. Giros de ASPAS N° 4. San José, Costa Rica.
- Hauser, U. (2014) Entre la violencia y la esperanza. Escritos de una internacionalista. Editorial Caminos, La Habana.
- Hauser, U. (2016) “Lo intrapsíquico no puede separarse de lo económico, cultural y social”. Entrevista para Semanario Universidad, Costa Rica. Consultado en:

<https://semanariouniversidad.com/suplementos/lo-intrapsiquico-no-puede-separarse-lo-economico-cultural-social/>

- Izquierdo, M. (1996) El vínculo social: una lectura sociológica de Freud. Revista Papers 50. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Sociologia. Bellaterra, Spain.
- Jara, O. (2019) A 40 años de la Cruzada Nacional Alfabetizadora en Nicaragua. Entrevista para la Dirección de Comunicaciones, Extensión y Promoción de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Recuperado de: <https://www.academia.cl/comunicaciones/informativo-noticias/a-40-anos-de-la-cruzada-nacional-alfabetizadora-en-nicaragua>
- Jelin, E. (2001) El género en las memorias (Capítulo 6). En Los trabajos de la memoria. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Jelin, E. (2002). ¿De qué hablamos cuando hablamos de memoria? (Capítulo 2). En Los trabajos de la memoria. Madrid y Buenos Aires: Siglo XXI de España Editores.
- Jelin, E. (2014) Las múltiples temporalidades del testimonio: el pasado vivido y sus legados presentes. En Clepsidra Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria, N°1, pp. 140-163. ISSN 2362-2075
- Lemos, R., Rodrigues, S. (2019) La contribución de los Estudios Latinoamericanos para la producción de un conocimiento global. En Lemos, R. (ed.) Hacer ciencias sociales desde América Latina. Desafíos y experiencias de investigación. FLACSO Brasil.
- Lorenzer, A. (1973) Sobre el objeto del psicoanálisis: lenguaje e interacción. Amorrortu Editores. Buenos Aires, Argentina.
- Manero, R., Soto, M. (2005) Memoria colectiva y procesos sociales. En Enseñanza e Investigación en Psicología, Vol. 10, núm. 1. Xalapa: México.



- Maris, S., Giadas, M. (2021) La entrevista virtual, ¿la nueva forma de administración de las técnicas cualitativas? En XIV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cdsa.academica.org/000-074/658.pdf>
- Martínez, M. (2007) Psicoanálisis y hermenéutica profunda. Revista Costarricense de Psicología, vol. 26, núm. 39, pp. 43-52. Colegio Profesional de Psicólogos de Costa Rica San José, Costa Rica
- Meléndez, E. (2010) Los periódicos y el quehacer educativo generado por la Cruzada Nacional de Alfabetización nicaragüense en 1980: análisis histórico documental sobre el debate de la influencia de la Teología de la Liberación. Tesis doctoral. Universidad Estatal a Distancia: Costa Rica.
- Méndez, M. (1978) Medio siglo de dictadura en Nicaragua. En Revista Nueva Sociedad N° 35, pp. 84-89.
- MINED. (2019) Alfabetizadores de todos los tiempos comparten experiencias educativas. Consultado el 20 de septiembre de 2019 en: <https://www.mined.gob.ni/alfabetizadores-de-todos-los-tiempos-comparten-experiencias-educativas/>
- Mohanty, C. (2008) Bajo los Ojos de Occidente: Feminismo Académico y Discursos Coloniales, en Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes, Suárez y Hernández (eds.) Universidad de Valencia.
- Molyneux, M. (1984) ¿Movilización sin emancipación? Los intereses de la mujer, Estado y revolución en Nicaragua, Revista Desarrollo y Sociedad 13: 179-196. Recuperado de: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.13043/dys.13.8>

- Mora, K., Sánchez, G. (2016) Procesos psicosociales implicados em el conflicto de uso por el agua en la comunidad periurbana de Barrio San José de la Montaña, Poás de Aserri. (Tesis). San José: Universidad de Costa Rica.
- Musset, A. (2005) Hombres nuevos en otro mundo. Nicaragua de 1980 en los diarios de la Cruzada Nacional de Alfabetización. Managua: IHNCA- UCA.
- Nadig, M. (1998) El manejo feminista de la realidad y la investigación feminista. Diez tesis. Giros de ASPAS N° 4. San José, Costa Rica.
- Nolff, M. (1982) La vía crucis de la revolución sandinista. En Nueva Sociedad, N° 63, Noviembre-Diciembre, pp. 33-46
- Páez, D., Ruiz, J., Gailly, O., Kornblit, A., Wiesenfeld, E., Vidal, C. (1996) Trauma político y clima emocional. Una investigación transcultural. En Psicología Política, N° 12, pp. 47-69.
- Páramo, R. (2006) El psicoanálisis y lo social. Ensayos transversales. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Pérez, C. (2019) Una crítica a la investigación del pensamiento latinoamericano. En Revista Humanidades, Vol. 9, Núm. 1, pp. 1-46. DOI: <https://doi.org/10.15517/h.v9i1.35345>
- Pérez-Cruz, F. (2011) La Campaña Nacional de Alfabetización en Cuba. VARONA, Revista Científico-Metodológica, No. 53, pp.10-23, julio-diciembre.
- Peters, S. (2019) El futuro del pasado en América Latina. En Derecho y Realidad, 17 (34), 15-32. DOI: <https://doi.org/10.19053/16923936.v17.n34.2019.10338>
- Pértega, E. (2019) De la interpretación a la vivencia. En Revista Topía Un sitio de psicoanálisis, sociedad y cultura. Recuperado de: <https://www.topia.com.ar/articulos/interpretacion-vivencia>

- Pinto, R. (2004) Paulo Freire: Un educador humanista cristiano en Chile. *Pensamiento Educativo*. Vol. 34, pp. 234-258, junio.
- Platero, R. (2014) ¿Es el análisis interseccional una metodología feminista y queer?, en *Otras formas de (re) conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*, Mendia, Luxán, Legarreta, Guzmán, Zirion, Azpiazu (eds.). Universidad del País Vasco.
- Plaza, P. (2010) Madre armada y niño. Representación de la mujer nueva en los murales de la Revolución Sandinista en Nicaragua. En: *Apuntes 23 (1): 8-19*.
- Portelli, A. (1984) Las peculiaridades de la historia oral. *Tares*, N.º 11, Perú.
- Puyana, Y., Barreto, J. (1994) La historia de vida: Recurso en la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas. En *Revista Maguaré, Universidad Nacional de Colombia*. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/185-196>
- Rivero, J. (1990) América Latina y Caribe: un gran proyecto de alfabetización. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, Vol. XX, No. 3, pp. 135 – 142.
- Rodríguez, D. (2016) *Brigadistas*. [Documental]. Recuperado de: <https://fundacionluciernaga.org/videoteca/277-brigadistas>
- Ruiz, E. (2003) La entrevista como encuentro de subjetividades. En *e-Gnosis Vol. 1, Art. 9*. Guadalajara, México.
- Schramm, C. (2012) Dilemas éticos en el proceso de investigación. En *Revista Cuadernos de Antropología No. 22, ISSN 1409-3138*. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/antropologia/article/view/6090/5794>

- Segato, L. (2003) Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Prometeo 3010. Universidad Nacional de Quilmes.
- Segato, L. (2013) La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez. Territorio, soberanía y crímenes de segundo estado. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Sossa, A. Vergara, M. (2019) Iniciativas de memoria y procesos de asociatividad. Las mujeres del municipio de Sonsón, Antioquia, Colombia, y su incidencia en la reconstrucción de la memoria en el marco del conflicto armado colombiano durante el período 2002-2015. En González, M., Henríquez, P., Weisz, C. (coord.) Imaginarios sociales y memorias: itinerarios de América Latina. Editorial Teseo. Buenos Aires, Argentina.
- Stallmach, J. (1980). Emancipación: realidad y utopía. Comisión científica del Simposio (Ed.), Ética y teología ante la crisis contemporánea (475-490). Pamplona, España: Ed. Universidad de Navarra S.A.
- Suárez, M., Rodríguez, N. (2015) Rol protagónico de mujeres durante la etapa pre y post revolucionaria en la ciudad de Estelí, Nicaragua. Revista Científica de FAREM-Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano. N° 13 | Año 4 | Enero-Marzo. Recuperado de: <https://repositorio.unan.edu.ni/6352/>
- Tajer, D. (2008) Sexo, identidad de género y sexuación. Desafíos para la clínica en la actualidad. En Revista Topía. Recuperado de: <https://www.topia.com.ar/articulos/sexo-identidad-g%C3%A9nero-y-sexuaci%C3%B3n-desaf%C3%ADos-cl%C3%ADnica-actualidad>
- Todorov, T. (2000). Los abusos de la memoria. Barcelona, España: Paidós.
- Torres, R. (1980) Nicaragua: revolución y alfabetización. Nueva Antropología, vol. IV, núm. 16, diciembre, pp. 155-176. Asociación Nueva Antropología A.C. Distrito Federal, México

- Traverso, E. (2007) Historia y memoria. Notas sobre un debate. En Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Paidós.
- Troncoso, L., Piper, I. (2015) Género y Memoria: Articulaciones críticas y feministas. En Revista Athenea Digital, 15(1): 65-90. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1231>
- Troncoso, L., Galaz, C., Álvarez, C. (2017) Las producciones narrativas como metodología de investigación feminista en Psicología Social Crítica: Tensiones y desafíos. *Psicoperspectivas*, 16(2), 20-32.
- Tunnermann, C. (1980) La Alfabetización: Un proyecto político prioritario de la Revolución Popular Sandinista. Adaptado de “La Cruzada en Marcha”, Órgano Oficial de la Cruzada Nacional de Alfabetización, N°1.
- Tunnermann, C. (1980) Cruzada Nacional de Alfabetización: Prioridad de la Revolución. Encuentro: Revista Académica de la Universidad Centroamericana (16), pp. 9-14. ISSN 0424-9674.
- Tunnermann, C. (2017) La Cruzada Nacional de Alfabetización. Revista de Temas Nicaragüenses N° 115 Noviembre – ISSN 2164-4268.
- Unesco. (2007) Memory of the World Register: National Literacy Crusade. Consultado el 20 de septiembre de 2019 en: <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/memory-of-the-world/register/full-list-of-registered-heritage/registered-heritage-page-6/national-literacy-crusade/>
- Uribe, V. (2014) Escuela de Frankfurt. Boletín Científico Con-Ciencia. 1(1). Consultado en: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa3/n8/m11.html#refe1>

- Valdivieso Ide, M. (2007) Críticas desde el feminismo y el género a los patrones de conocimiento dominantes. En Revista Venezolana de Estudios de la Mujer. Caracas: Centro de Estudios de la Mujer de la Universidad Central de Venezuela/CEM, UCV), Vol. 12, N° 28.
- Vázquez, F. (2001) La memoria como acción social. Relaciones, significados e imaginarios. Editorial Paidós. Barcelona, España.
- Vázquez, M., Leetoy, S. (2016) Memoria histórica y propaganda. Una aproximación teórica al estudio comunicacional de la memoria. Revista Nueva época, núm. 26, mayo-agosto, pp. 71-94. ISSN 0188-252x.
- Vinent, I. (2001). La educación popular feminista y su aplicación en proyectos de capacitación jurídica y de desarrollo. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Oviedo, Asturias, España.
- Young, K. (2005) Educando al Hombre Nuevo: La Pedagogía Histórica y Política de la Cruzada Nacional de Alfabetización. Independent Study Project (ISP) Collection. 436. Recuperado de: [https://digitalcollections.sit.edu/isp\\_collection/436](https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/436)

## Anexos

### Anexo 1. Consentimiento informado

#### Consentimiento informado

El propósito de este consentimiento informado es proveer a las mujeres participantes del proyecto de investigación: “Vivencias de las mujeres nicaragüenses en la Cruzada Nacional de Alfabetización en Nicaragua, 1980: aportes para la reconstrucción de memoria colectiva desde una mirada etnopsicoanalítica y de las producciones narrativas.” una clara explicación de la naturaleza de la investigación, así como de su rol como sujetas co-constructoras de narrativas.

La investigación académica es realizada por la Licenciada en Psicología Gabriela Segura Umaña, estudiante la maestría en Estudios Latinoamericanos del Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional de Costa Rica, bajo la tutoría del coordinador e investigador de la maestría, Mel. Andrés Mora Ramírez.

El objetivo general del proyecto de investigación es contribuir a un proceso de reconstrucción de la memoria colectiva, a través del análisis de las vivencias subjetivas, de mujeres nicaragüenses que participaron como alfabetizadoras en la Cruzada Nacional de Alfabetización en Nicaragua, a partir de una mirada desde el etnopsicoanálisis y las producciones narrativas. Para tal objetivo, se espera contar con la participación mínima de 3 mujeres nicaragüenses que participaron de la Cruzada Nacional de Alfabetización en 1980, así como también se hará revisión de documentación escrita por mujeres acerca de esta experiencia en un proyecto político.

Como estrategia metodológica para el trabajo en conjunto con las mujeres participantes de la investigación, se plantean las entrevistas o conversaciones bajo un encuadre etnopsicoanalítico para el análisis profundo de la dialéctica entre el entorno socio-económico-cultural (en el cual los individuos se socializan y actúan) y su dinámica intrapsíquica; el uso de las producciones narrativas como propuesta metodológica para la reconstrucción de experiencias de vida y memoria colectiva.

A pesar de que es poco probable que se presente una situación de molestia debido la temática que se abordará en las sesiones de trabajo, es importante mencionar que dentro de los posibles riesgos que se podrían experimentar a lo largo de la investigación, justamente están: sensaciones de incomodidad o molestia con respecto a la temática. En ese sentido, es relevante recalcar que las mujeres participantes podrán solicitar una pausa en la sesión de trabajo para hacer una revisión de tales molestias, y que en todo momento contarán con el acompañamiento por parte de la profesional.

Entre los beneficios de participar en la presente investigación, las mujeres participantes tendrán la oportunidad de: 1) Indagar en conjunto con las mujeres alfabetizadoras las implicaciones subjetivas de su participación, a partir de la experiencia vivida en este proyecto social y político de alfabetización dentro de un proceso revolucionario. 2) Problematizar el concepto de emancipación planteado desde el discurso oficial en contraposición a las experiencias concretas y subjetivas de las mujeres que participaron como alfabetizadoras en la Cruzada Nacional de Alfabetización. Y 3) Elaborar en conjunto con las mujeres participantes nuevas aproximaciones a la memoria colectiva de la Campaña Nacional de Alfabetización.

Además, tener la posibilidad de participar de una investigación social y cultural cualitativa que incluye la dinámica entre el investigador y el sujeto participante como sujeto activo; lo cual a su vez permite que se logren disminuir las condiciones inherentes de poder y de verticalidad y se pueda crear una situación más horizontal y democrática a la hora de llevar cabo la investigación.

Por otro lado, durante la construcción del cuerpo de esta investigación, solamente podrán tener acceso a la información el profesor tutor Mel. Andrés Mora Ramírez, y una persona lectora M. Sc. Álvaro Dobles, así como la profesional Gabriela Segura Umaña. Esto en concordancia además con el proceso de construcción conjunta con cada una de las participantes, en el cual se hará revisión constante del material que se irá produciendo. Al finalizar el proyecto de investigación se realizará una síntesis de los resultados obtenidos como parte del documento a entregar para el Trabajo Final de Graduación, el cual tiene como finalidad ser presentado y expuesto a la comunidad universitaria, únicamente para fines académicos.



En caso de tener alguna consulta con respecto al proyecto puede contactar a las siguientes personas, por los siguientes medios de comunicación:

Nombre	Teléfono	Correo
Gabriela Segura Umaña	+506 8420 3515	gsgsegura@hotmail.com
Andrés Mora Ramírez	+506 2562 4057	andres.mora.ramirez@una.ac.cr posgradosisidela@una.cr

La participación de las mujeres en esta investigación es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de este proyecto.

Si tiene alguna duda sobre la investigación, puede hacer las preguntas en cualquier momento, inclusive una vez iniciado el proceso de investigación. Igualmente, puede retirarse del proyecto de investigación en cualquier momento sin que eso le perjudique en ninguna forma.

Agradecemos su participación de antemano.

Yo \_\_\_\_\_,  
accedo a participar del proyecto de investigación “Reconstrucción y recuperación de la memoria histórica de mujeres nicaragüenses que participaron de la Cruzada Nacional de Alfabetización tras el triunfo de la Revolución Popular Sandinista.”, del cual he sido informada que tiene por objetivo contribuir a un proceso de reconstrucción y recuperación de la memoria histórica, a través del análisis de la experiencia subjetiva, de mujeres nicaragüenses que participaron como brigadistas en la Cruzada Nacional de Alfabetización llevada a cabo en el año 1980 tras el triunfo de la Revolución Popular Sandinista.

Reconozco que mi participación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este trabajo sin mi consentimiento. He sido informada de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto de investigación en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este proyecto cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a los encargados de la investigación a los teléfonos y direcciones de correo electrónico anteriormente mencionado.

-----  
Nombre del Participante: \_\_\_\_\_

Firma del Participante: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

## **Anexo 2. Transcripción de entrevistas**

### **Transcripción de entrevistas**

**Julio 6, 2019 – Muelle de Bueyes, Nicaragua.**

#### **Entrevista a Victoria**

*Victoria:* Bueno, mi nombre es Victoria. Vivo en Muelle de los Bueyes. Soy docente. Tengo 35 años de dar clase. He trabajado en primaria, secundaria y en la universidad. Bueno, para contar un poco sobre lo que fue la Cruzada Nacional de Alfabetización. Yo tenía apenas 13 años. La Cruzada Nacional era para muchachas mayores de 16 años. Pero como mi papá estaba muy comprometido con lo que era la revolución, lo que se creyó fue que iba a ser una buena revolución, pero que después nos sentimos traicionados. Entonces él habló con sus contactos para que yo participara en la Cruzada.

Entonces yo estudiaba en el colegio Rigoberto López Pérez, en Managua. Antes se llamaba 1 de febrero, en el tiempo de Somoza. Del colegio sacaron dos contingentes. Uno que vino a la zona de muelle de los Bueyes y otro que fue a la zona de Río Blanco y ¿Matehuala?. En el caso mío, pues a mí me enviaron al lado de Matiguás. Estuve en el cerro Pacayita, frente al cerro Pancasán, en el municipio de Matiguás, que daba frontera con el municipio de Jinotega. Estábamos, era como un cerro donde estábamos, ese cerro Pacayita, le decían. Ahí estuvimos 30 brigadistas, teníamos una técnica, teníamos dos asesores españoles, estábamos en ese local cuando.... bueno, a mí como era la más pequeña de la brigada, me ubicaron en una casa donde los señores eran muy cómodos, había de todo ahí, hasta luz todo había. A mí me ubicaron ahí y el Señor tenía solo hijos varones. Entonces, al llegar yo como brigadista, ellos me acogieron como una hija más, pues. Como mujer, solo la señora, fue muy buena conmigo.

Resulta que al tener ya nosotros como 15 días de estar ahí, llegó un grupo de hombres armados a la finca donde yo está ubicada, pero como yo me integré bastante a las labores de la finca, a ayudar en el ordeño, a pasar los baldes, jalar la leche, ellos llegaron y preguntaron que qué era yo. Entonces el señor le dijo ésta es una hija mía que tenía estudiando en Managua, pero como ahorita están de vacaciones, se vino a pasar sus vacaciones aquí. Y no quiso decir que yo era brigadista. Entonces pues yo pasé como que era hija de ellos. Estos hombres siguieron avanzando y andaban armados. En ese tiempo le decían los MILPA, cuando al día siguiente, como a las nueve de la mañana, llegan miembros del ejército y me dicen: tiene que desmovilizarse, me dicen. Aliste solo lo necesario que vamos a bajar del cerro todos. “Por qué?” le digo yo. Porque anoche se violaron a siete de sus compañeras, violaron a siete compañeras de nosotros de la brigada, ese grupo de hombres, pues, entonces nos desmovilizaron ese mismo día a la ermita, lo que nosotros conocemos como la Iglesia Católica, ellos le dicen ermita. Ahí nos desmovilizaron ya como a las tres de la tarde, pues nos llegaron a traer que iban a desmovilizar a toda la escuadra de ahí porque estaba peligrosa la zona, se nos desmovilizaron a toditas y nos trajeron de regreso a Managua.

Al estar en Managua mi papá se da cuenta y llega, verdad. Entonces me trae para esta zona. Él pide permiso allá al Estado Mayor y me trae para esta zona, a alfabetizar. Me ubican en una escuadra del muelle de los Bueyes, que era gente de aquí, de Muelle, en la comarca La Estrellita. Yo vine casualmente un 30 de mayo, ese día, pues me envían para La Estrellita. Allí estuve alrededor de 15 días, nada más, dos semanas. Cuando llegaron los muchachos del Estado Mayor de la Cruzada, aquí en el municipio, ¿andaban supervisando ellos y llegan y me preguntan “qué

haces vos aquí?” me dicen, “pues aquí me mandaron” ya yo les conté la historia, lo que había pasado. Ellos pues se consternaron mucho porque todas las muchachas eran amigas de nosotros y me dicen bueno, “vos no te vas a quedar aquí, sos un buen elemento” me dice, “te vas con nosotros para Muelle”, me dice, “te vamos a desmovilizar para que vayas a trabajar con nosotros en el Estado Mayor de propaganda de la Cruzada, en el municipio”. Entonces a los tres días me mandaron a traer, me desmovilizaron de la escuadra de alfabetización y me ubicaron aquí.

Yo estuve trabajando como secretaria del Estado Mayor de Propaganda. Nosotros elaboramos mantas, afiches, hacíamos de todo lo que era la propaganda logística de la Cruzada. Estando aquí, bueno, nosotros hacíamos ese trabajo, llamábamos a las jefas de escuadra y responsables de escuadra, hacíamos reuniones, les bajábamos orientaciones. Todo pues, relativo a lo que era la Cruzada, las orientaciones que se bajaban se les pagaban a ellos. Estando en esa desmovilización de los responsables de escuadras a reuniones, siempre se hacían las reuniones donde era el Instituto Viejo, ahí reunimos una vez a todas las responsables de escuadra. Una de las muchachas era novia de uno de los compañeros míos que trabajaba en el Estado Mayor de Propaganda. Se llamaba Wilhelm y en la noche se quedaron de ver en un aula. Él agarró su arma, seguramente algún reclamo le estaba haciendo y se la puso, pero él no se fijó que el arma no tenía seguro y se le fue el balazo, y le pegó el balazo en esta parte de detrás de la oreja, quedaron los sesos de la muchacha, murió instantáneamente. Esa fue una de las muchachas que murió aquí para la cruzada. Ella se llamaba Derma Tania Briceño Sandino, era de Somoto. Eso fue como a las dos de la mañana. A esa hora pues nos avisan a nosotros. Alquilamos un vehículo, se fue a dejar la muchacha hasta donde la familia, se les explicó la situación. El muchacho cayó preso y bueno, eso fue uno de los percances que se nos dio aquí.

También cuentan que, al inicio de la Cruzada Nacional, el mismo día que vinieron los muchachos, los brigadistas y claro, ellos explorando, conociendo el pueblo, se fueron a bañar en la parte de allá abajo y se ahogó uno de los muchachos también. Se llamaba, el apellido de él era Villa Reina. Hugo Villa Reina, fue el primer brigadista que murió aquí en el municipio y la otra fue esa otra muchacha, pues fueron los dos brigadistas que murieron aquí en el municipio. Bueno, y así transcurrió. Nosotros apoyábamos en todo lo que era el apoyo logístico, la propaganda a los alfabetizadores.

Bueno, en el trayecto... yo estuve allá en Matiguás todo el mes de abril y parte de mayo, alfabetizando. Muy bonito el intercambio entre el campesinado y nosotros. Pues en el caso mío yo

me integré mucho a las labores del campo, a lo del ganado, todo eso, porque a mí me encanta eso. Pero también hubo brigadistas que no apoyaban, pero fue una experiencia muy bonita porque hubo un intercambio entre los muchachos de la ciudad, muchachos de la ciudad, de la zona urbana, con la gente de la zona rural. El campesino nos acogió muy bien. Fue un gran, una gran victoria alfabetizar a mucha gente que no sabía leer, pero fue un auge a nivel internacional. En el caso de mi escuadra había dos asesores españoles, porque había gente de otros países apoyando la Cruzada, con materia, a los brigadistas se les daba papel higiénico, cada mes se les daba papel higiénico, jabón de baño, sal, azúcar, a las muchachas toallas sanitarias. O sea, había un apoyo logístico pues en cuestiones de uso personal, desodorante.

Aquí, Muelle de los Bueyes, se declaró municipio libre de analfabetismo el 15 de agosto. Desde el 13 de agosto se comenzaron a desmovilizar todas las escuadras de todas las comarcas. Bajaron aquí al pueblo y trajimos la banda musical del colegio, que era una de las mejores a nivel nacional e hicimos un desfile el 14 de agosto por todas las calles del pueblo, con la banda rítmica del colegio. Fue un desfile desde el fondo de allá del pueblo, todo hasta llegar a ahí en la plazoleta de ahí. Y el mero 15 de agosto ya fue la retirada. Se trajeron alrededor de 30 camiones volquetes y en ellos se montaron todas las escuadras, los alfabetizadores y nos movilizamos hacia Managua. Allá se hizo una pequeña concentración con la familia. El recibimiento fue algo muy bonito porque se había cumplido una meta que nos habíamos propuesto. De aquí, de Muelle, hubo gente que alfabetizaron. El campesino quedó muy agradecido, incluso hubo muchachas que se enamoraron de campesinos y se quedaron aquí, se casaron con muchachos de aquí, del campo. ¿Qué más le puedo decir?

*Gabriela:* Pero entonces usted era de Managua.

*Victoria:* Yo estaba estudiando en Managua, pero era de aquí. Nosotros, mi familia, mi papá se fue huyendo de aquí en el tiempo de Somoza, nosotros salimos huyendo, solo alistamos tres mudadas cada uno y nos fuimos. Aquí quedó todo, todo se robaron aquí. Nosotros pasamos toda la guerra del 79 en Managua. En el 80 mi papá regresa, ya la casa estaba confiscada, la tenía una o dos familias, estaban ya metidos aquí en la casa. Mi papá comenzó a gestionar para que se la regresaran, pues le regresaron la casa, pero todo lo que había, todo se habían robado, a comenzar de cero otra vez. Entonces por eso mi papá nos dejó estudiando ahí en Managua. Yo estuve ahí en el 80 y el 81. Incluso después de la Cruzada yo todavía me quedé allá y hasta después regresé para acá a Muelle. Como mi papá tenía una radio emisora aquí, la primer radio emisora que había aquí El Muelle de los Bueyes, Radio Campesina. Entonces él volvió nuevamente a instalar todo y

comenzó de cero. Otra vez. Estuvo trabajando el 80, 81, 82, ya en el 83 pues comenzó a tener problemas porque por medio de la radio decían pues que él transmitía cuestiones hacia una radio clandestina que había.

Entonces comenzaron a acosar a mi padre, incluso la seguridad del Estado. Entonces le avisaron a mi papá, pues unos amigos, que saliera de aquí porque iba a haber una redada del Muelle de los Bueyes por parte de los sandinistas, pues donde iban a capturar a mucha gente que acusaban de contrarrevolucionarios. Entonces mi papá salió huyendo, verdad. Salió huyendo con mis dos hermanos pequeños. Ya mi mamá se había ido. Mi mamá era panameña, yo soy panameña y dos hermanos míos más son panameños. Y a mi hermano, que me seguía a mí, en ese tiempo tenía 14 años. Mi papá lo había dejado en Managua y allá lo agarraron para el servicio militar de 14 años de edad. Como él era un chelote grande y ya lo tenían vestido de militar, con el AK y todo, y mi papá se fue a la Embajada de Panamá a decir que un ciudadano panameño lo habían agarrado para el servicio. Entonces el mismo embajador pues con su personal ahí el gestionó y fueron a hablar pues, presentaron documentación y todo, que él era ciudadano panameño y que no podía darle, el servicio militar era para los nicaragüenses. Entonces pues se lo entregaron inmediatamente a mi mamá, a mis dos hermanos, incluso a mí me iban a llevar, pero yo ya, yo me quedé aquí con mi papá, se lo llevaron la misma embajada, pues me sacó del país a ellos, entonces solo quedó mi papá con mis otros dos hermanitos aquí, mi hermana y un hermano, pero al darse el problema ese también él, a inicios del 84, él se va escondido de aquí porque lo buscaban también. Al día siguiente que mi papá se va, se hace la redada. Aquí capturaron a un montón de gente, hasta mujeres, a muchos torturaron. Hay secuelas de mucha gente que torturaron en ese tiempo. El caso don Bartolo Fernández, un señor de finca aquí que le disparaban y le reventaron los oídos. Un don Baldomero López, que de tanta tortura que le hicieron a ese señor a los dos meses de salir de la cárcel, murió. Entonces hay muchas personas que vieron mucha injusticia, pues en el tiempo de la guerra, entonces mi papá por eso tuvo que salir huyendo de aquí y emigrar hacia Costa Rica, para una Semana Santa el 84, y después se trasladó a Panamá. O sea, aquí quedé solo, yo solo, yo quedé aquí en Nicaragua, ya tengo mi familia, pues, aquí de vez en cuando viajo allá a pasear, a ver a mi gente, pero hubo muchas injusticias. Por eso. No opinamos mucho, por este gobierno, porque han hecho muchas cosas injustas. Violentan mucho los derechos humanos de las personas.

(se perdió parte del audio)

*Gabriela:* Digamos, desde su experiencia, haber pasado por eso.

*Victoria:* Correcto. Muchas mujeres tomamos el empoderamiento, porque salimos adelante, trabajamos, lo superamos, estudiamos, de manera sana. Pero muchas, muchas personas, muchas mujeres, han agarrado este empoderamiento como, más que todo las que se inclinan mucho por el partido de gobierno, lo hacen más como libertinaje, lo observo yo. Con mucho libertinaje. Incluso se han dado muchos casos de que muchas mujeres que han estado integradas de lleno ahí, a estar metida en esto de la política, han dejado a sus esposos por andar con otros. Entonces siento que eso no es parte del empoderamiento, eso es como parte de un libertinaje. Mientras que muchas mujeres se han empoderado, estudiando, preparándose, siendo alguien en la vida, pero con una mente hacia adelante, hacia el futuro, no inclinada hacia el yo siento que es como fanatismo hacia un partido político ya.

Entonces siento que mi Nicaragua está atada de pies y manos ahorita. O sea, en mi sentir yo siento que mucho... como uno no opina igual que ellos, entonces tienden como a tratar de pisotearlo a uno. No dejarte salir, surgir. Están demasiado politizadas las instituciones. Hemos estado en otros gobiernos y no vas a ver la bandera del partido político en una institución. Mientras que con este gobierno sí, ahí tiene que estar, cuestiones partidarias, que no debe de ser así. Desde luego, un gobierno gana las elecciones, es para todo el país, no para un partido político. Entonces siento que, en Nicaragua, muchas mujeres esto lo han visto como libertinaje. Por eso se da mucho el problema. Muchos jóvenes que andan metido en esto, demasiado embarazos en adolescentes, por eso mismo. Se sienten que ni sus padres tienen dominio sobre ellos, por andar en esto o lo otro. Entonces yo lo califico como un libertinaje. Más que todo las que se meten mucho a la política. Pero las muchachas o mujeres que trabajan conscientemente y que quieren un futuro, pues lo hacen de manera excelente, superándose y siendo alguien en la vida.

*Gabriela:* Digamos como cree usted que marcó esa experiencia todo su proyecto de vida. Haber participado, digamos. Si tuvo un impacto.

*Victoria:* Claro, tuvo un impacto porque uno se siente satisfecho con la labor que hace. Yo desde muy pequeña me relacioné mucho con el campesinado porque mi papá desde el año 76 tenía la radio y aquí mucho venía el campesinado a tocar guitarra y eso que visitábamos la finca, ellos nos invitaban. O sea, mi relación con la gente del campo ha sido muy, muy linda. Hasta la fecha yo todavía en mis vacaciones yo viajo a fincas, a vagar, a pasear y esa relación ha sido muy bonita, ¿verdad? Porque la gente del campo es una gente muy humilde, muy sencilla, gente muy sincera y gente trabajadora, que eso es lo más bonito, que son gente trabajadora. Ya no es como otras

personas que se dedican a hacer cosas malas y no aprovechan el tiempo, sino que se dedican a aprovecharse de la de las demás personas.

*Gabriela:* Sí, me parece interesante porque mi tía, por ejemplo, ella es de la zona de Carazo y ella salió. Mañana le voy a preguntar a qué zona fue, pero también me parece interesante que ella es educadora también. Entonces como si tiene una relación.

*Victoria:* Sí, o sea, eso como que marcó una pauta. Eso de enseñar a otro. Mi papá era maestro también. Él era profesor de inglés y era director del instituto de secundaria aquí. Y mis ideas eran estudiar matemáticas, porque a mí me encantaba la matemática o la química, pero como en el tiempo, en el año 82, 83, la situación de la guerra estaba... Yo comencé viajando a la UNAM en Managua a estudiar, porque antes era esta Managua que uno viajaba, pero una vez que veníamos teníamos como tres meses de estar estudiando los sábados, cuando veníamos, ahí de la gateada delantito en un lugar que le dicen los millones, había una emboscada y nos sacan a toditos del bus y nos vuelan a unos cafetales, la gente de La Contra que iban a atacar a un contingente de sandinistas que iban y se va armando una balacera y ahí quedaron perdido los cuadernos y quedó perdido todo. Ya donde se calmó todo pues salimos otra vez y cada quien... entonces desde esa vez pues yo ya no seguí porque era peligroso estar viajando. Esas emboscadas de pronto les disparaban a los vehículos. Entonces ya me quedé estancada aquí.

Entonces había una sustitución de una maestra que salió embarazada a inicio de año. Fue para marzo, y me vienen a decir a mí de que, si quería, pues. “Ay no” le digo yo, yo apenas iba a cumplir diecisiete años. Y con miedito pues, porque usted sabe agarrar una responsabilidad de más de 30 niños. No, hágale, mire que su papá es maestro, que le va a ayudar, que no sé qué. Déle pues, le digo yo. A la cuenta, era por tres meses, entonces ya comencé a dar clase pues y me gustó pues irme relacionando con los niños como un tercer grado. Eran 43 niños. Resulta que a los tres meses que la profesora ya entra, entonces el director que estaba en ese tiempo dice: “Ay, son demasiados niños” dice, “vamos a partir ese grado por la mitad, vamos a darle la mitad a la profesora que es del grado y la otra mitad se lo vamos a dejar a Victoria” dice. Y ya que se quede nombrada en una plaza. Así comencé dando clases y así me quedé y ya llevo 35 años dando clases.

*Gabriela:* En la misma escuela.

*Victoria:* Comencé en la escuela Cristo Redentor dando un tercer grado. Después me dieron un primer grado y después un sexto grado. Después un tío mío, también era docente, él daba química y biología en el instituto. Él se iba a ir para Managua entonces vino y me dijo “mirá hija” me dice,



“yo quiero que vos te quedes dando esta clase, porque yo sé que a vos te encanta la química y la biología, quiero que te quedes dando esta clase. Yo te voy a dejar todo mi material, todos los libros, todo” me dice, “para que te documentes”. Entonces así comencé a dar clase en secundaria. Daba ciencias naturales en primero, segundo, tercer año, daba química en cuarto año y biología en quinto año. Pero no me quise quedar ahí, sino que viajaba a Juigalpa a donde una amiga mía que era bióloga y yo me comencé a capacitar con ella y pues soy muy buena, soy muy buena en química. Después me mandaron a un curso por dos años, a estudiar a Juigalpa con unos alemanes y yo fui la mejor alumna. Me gané una beca para estudiar en Alemania cinco años, química, pero ya tenía mis dos hijos pequeños y por mis hijos no me fui. Me quedé aquí porque no tenía quien me los cuidara entonces perdí esa beca, con lástima, verdad. Pero no pude. Entonces, después que saqué ese curso de técnica de laboratorio en Química, me metí a estudiar Ingeniería Agroforestal en la Universidad Biko. Fuimos los pioneros de esa carrera, los primeros egresados en esa carrera y siempre dando clases, verdad. Ahí me he quedado. Entonces estudié también en la Normal. Soy maestra de educación primaria, tengo técnicas de laboratorio en química y tengo la ingeniería agroforestal.

*Gabriela:* Tal vez algo que mencionaba al principio, que decía que su papá estaba muy comprometido con la revolución, que creían que era la revolución. ¿Cómo fue ese proceso? Digamos de pérdida.

*Victoria:* Se sintió engañado él.

*Gabriela:* Digamos de pérdida de ustedes, porque, por ejemplo, yo hace dos años estuve en una actividad de alfabetizadores en Managua y ellos decían como es que se nos fue el proyecto verdad, el proyecto alfabetización, como se perdió también, cómo empezó los contras, atacar a bastantes alfabetizadores en zonas y hablan de eso, cómo se perdió el proyecto revolucionario, entonces, cómo fue vivir eso?

*Victoria:* Porque muchos que se metieron a la Revolución no iban con los ideales, que eran los ideales de la Revolución, que se creía que iba a ser la Revolución. Comenzaron a apoderarse de muchas cosas, a confiscar cosas, a actuar de forma violenta, a matar a quien no le caía bien, la seguridad del Estado, aquí a mí me vigilaba la seguridad del Estado y todo eso. Entonces mucha gente se sintió traicionada. Lo que se creían, los ideales que llevaba la revolución, no era lo que se había, el compromiso que había, sino de que... entonces por eso mucha gente se retiró, mucha

gente se apartó, declinó y se apartó, y uno de ellos fue mi padre, pues que incluso tuvo que huir fuera del país.

*Gabriela:* Sí, claro. Y una pregunta. ¿Usted tiene algún material de la Cruzada?

*Victoria:* Mi certificado, pero a mano no lo tengo ahorita, tendría que irlo a buscar.

*Gabriela:* No, le pregunté nada más porque yo vi que tenían un librito. ¿Verdad?

*Victoria:* La cartilla.

*Gabriela:* La cartilla y una gabacha también.

*Victoria:* Todo eso ya no existe. No le digo que aquí quedó esto y todo se lo robaron. Todo se perdió aquí. Ahí se perdió mi gabacha, mi la escarapela, todo. Lo único que me quedó es el certificado, pero lo tengo guardado.

*Gabriela:* No sé si quiere agregar algo más.

*Victoria:* Bueno. Han seguido supuestamente con la alfabetización que supuestamente dicen de que durante los gobiernos neoliberales no se siguió con la alfabetización, pero durante los gobiernos neoliberales se construyeron muchas escuelas. Todas esas escuelas que están en las comunidades fueron construidas en los gobiernos liberales. Entonces, ¿qué mejor educación?, porque ahí son los niños que comienzan a educarse. Entonces actualmente te dicen estamos alfabetizando, estamos desterrando el analfabetismo, pero solo hacen de pantalla porque la gente... por ejemplo a mi hija le exigieron que para darles su certificado de quinto año tenía que alfabetizar a una persona y le han apuntado a una señora. Ahí nunca fue donde la señora, la señora ocupada y cuando percatas, bueno, ella fue, entrevistó a la señora pues, y la señora dijo que era cierto que la habían alfabetizado, pero de pura mentira, puro, puro engaño. Es eso. Ya le dieron un certificado de que ya está alfabetizada y eso ya viene como cantidad, número tantos hemos alfabetizado. En eso es que ellos se caracterizan, cantidades, pero la calidad no hay nada ahí, es cantidad. Lo mismo nos pasa con los niños, los estudiantes. Igualito. Ellos piden cantidad, pero la calidad no hay nada. Imagínese un niño de primer grado que no sabe leer ni escribir. Usted lo tiene que pasar a segundo grado. Y darle seguimiento, dice. Entonces ahí no hay calidad, porque un niño que no sabe leer y escribir, ¿qué va a pasar a hacer al otro grado si no ha alcanzado las metas de este grado? Entonces yo siempre he criticado eso y siempre me han visto de mal modo, porque yo siempre he criticado eso, que la educación ahorita no sirve. Ellos piden cantidad, tanto el porcentaje de aprobados, tanto. Pero usted vaya, hágale una prueba a ese niño. No sabe nada. Yo siento que ahorita lo que hay es cantidad, pero calidad no hay nada de calidad en educación. Yo siento que la educación está

pésima. Hasta los programas de educación están mal. Imagínese usted que yo daba lengua y literatura en quinto y sexto grado. Resulta que he dado tercer grado, cuarto grado, quinto grado, sexto grado y ninguno de esos programas yo hallé lo que es los diptongos, los triptongos, los hiatos. Es algo muy fundamental y elemental. No se. Imagínese solo por ahí. ¿Cómo están estos programas? No hay un seguimiento para que el niño tenga una buena ortografía. Que el niño no debe de memorizar. Hay muchas reglas que usted tiene que memorizar, tiene que aprendérselas. Pero ellos te dicen que prohibido que el niño memorice. Yo cuando estudié en mis tiempos, esas reglas ortográficas las teníamos que manejar así, las tablas de multiplicar.

Entonces uno tiene que acatar las políticas educativas que te dicen, lo que yo siento que esos niños no... ¿Qué pasa? Por lo menos ahorita estoy dando un cuarto grado. Estos niños el año pasado tuvieron una mala base. Casi no recibían clases. Entonces estos niños ahorita me llegaron crudos, crudos y he tenido que moler caña como dicen. Y yo siento que esos niños no tienen la capacidad para estar en cuarto grado. Sí, hay muchas deficiencias. Y el otro problema es, no hay apoyo de los padres de familia, no hay apoyo. El padre no pone al niño a estudiar en la casa. Los niños llegan, ponen la mochila, hasta el día siguiente que van de regreso a la escuela. No llevan tareas. Entonces siento como que el sistema, la calidad de la educación está pésima, falta de apoyo de los padres de familia y siento también que es irresponsabilidad de ellos, porque los mismos niños te lo dicen. Es que mi mamá no me ayuda por estar viendo la novela o por estar con el teléfono. Entonces estos medios de comunicación, el internet, todo esto, esta como deteriorando un poco esa calidad de la educación y de los valores en los niños, porque los padres mucho se están dedicando a estar con el celular y no les hacen caso a los niños, le prenden el televisor y que el niño pase todo el día viendo muñecos, con tal de que no los molesten para estar ellos en su Facebook, internet, Messenger.

Entonces falta mucho apoyo de los padres de familia. Y aparte de eso, yo siento como que no hay mucha exigencia y si usted ya quiere exigir como docente para que el niño le cumpla se mete en problemas, le cae el padre encima y le cae el Ministerio Educación encima. Entonces los maestros estamos atados. Si el niño sale bien, felicidades al papá, al niño, el director, a la escuela. Si sale mal el niño, son los maestros. No sirven, no hacen nada.

*Gabriela:* Sí, claro. Tal vez como regresando, digamos, a mí me causa como curiosidad cómo era esa niña de 13 años...?

*Victoria:* Hiperactiva... (risas)

*Gabriela:* ¿Pero no le dio susto? Porque yo me imagino, por ejemplo, ahorita que yo vine aquí a Muelle y es la primera vez que vine, y vine sola, y yo tengo 25 años, pero así una niña, ¿qué se imaginaba, que sentía?

*Victoria:* Yo fui una chavala muy activa, era muy dinámica, me encantaba el deporte. Yo era bien sobresaliente en todas esas cosas. Era muy hiperactiva. Yo era una chavala de 13 años, pero con una mentalidad de 17, 18 años. Era muy abierta, porque mi mamá era una persona muy comunicativa. Yo manejaba muchas cosas y era muy, muy hiperactiva. O sea, tenía una madurez bastante... no tenía una mentalidad de una niña. O sea, era bastante... me proyectaba mucho como que tenía más edad.

*Gabriela:* Y cómo fue, digamos, cuando supo que iba a ir, el trayecto y todo eso.

*Victoria:* Alegre, pero nos sacan de Managua en buses, llegando a San Benito un montón de volquetes, nos bajaron de los buses a montarnos a los camiones y en una trocha para el lado de Río Blanco, imagínese usted, Matiguás, una trocha espantosa, puro polvo. Llegamos. Si ese día llegamos, nos llevaron a una escuela de Matiguás y ahí estuvimos. Ahí nos dieron de comer. Y después, al día siguiente, cada quién a la comarca donde los mandaban. Sí, llegaron los campesinos ahí a traer. Fue una experiencia muy bonita. Fue un intercambio muy bonito entre la ciudad y el campo. Pero por problemas que sucedieron, pasaron muchas cosas, más que todo fíjese que en aquella zona, Matagalpa, Jinotega, porque aquí en esta zona no hubo problema. Aquí es muy sano, pues.

*Gabriela:* Como en la zona fronteriza.

*Victoria:* Correcto, Honduras frontera con Honduras y ahí fue bastante peligroso para muchos brigadistas.

*Gabriela:* Y luego volver acá, que aquí fue que se incorporó más de lleno.

*Victoria:* Sí, correcto. Aquí fue que ya trabajé más de lleno con lo de la cruzada. O sea, alfabetizando, alfabetizando, enseñando en sí, fue como mes y medio. Entramos el 24 de marzo y de allá salimos el 28 de mayo. El 30 yo me integro aquí, solo trabajé como 15 días aquí. Y después me vine a trabajar aquí, al Estado Mayor de Propaganda, hacer otro trabajo, informes, todos los informes que se preparaban, todo eso. Nosotros teníamos que elaborar todo. Antes no había fotocopiadoras y todo era con mimeógrafo. Quedaban negras las uñas...

**Julio 8, 2019 – Nueva Guinea, Nicaragua.**

**Entrevista a Elena**

*Gabriela:* que me contara cómo fue la experiencia, cómo fue decidir ir y. Y a dónde fue y cómo lo vivió.

*Elena:* Bueno, primeramente, verdad, yo no, yo estaba en la edad verdad de ir a alfabetizar porque todos los estudiantes eh, no, en ese momento no fue obligado, sino que era una decisión que uno lo tomó verdad, con una alegría, con unas ansias, y el primer obstáculo era la salida verdad, de la casa. Entonces yo, yo iba verdad, yo ya estaba lista y todo, pero mi papá tenía, ya me había dado permiso, pero llegando a la casa, porque como estábamos, vivíamos en dos lugares, entonces mi mamá no me dijo que no, que no quería porque andar solas las chavalas ahí entonces era muy peligroso. Entonces bueno, me regresé yo para donde mi papá allá a Buena Vista, entonces cuando él me miró que yo iba llegando, entonces me dice "y qué pasó?" Entonces yo ya le conté que mi mamá no quería, porque muy peligroso que no andar ahí las niñas solas decía, entonces "no, usted se me va" me dice mi papá, "usted se me va. Vaya, dígame que yo ya le dije y que lleva mi permiso" Me regreso nuevamente al puente, entonces y comienzo a ver, entonces me dice mamá "alistá pues la ropa" me dice y todo.

Entonces cuando yo llegué ya, ya, ya estaban montados en los camiones, entonces yo fui a buscar inmediatamente al, al jefe de, porque era por brigada, por pelotón, entonces me fui inmediatamente al de la brigada, entonces ya me dieron mi, mi equipo de trabajo, le dieron a uno una mochila, en esa mochila iba un pantalón, la camiseta, botas iba lámpara, mmm que más... Si eso, eso y los instrumentos pues que uno iba a trabajar. Radio. Pues todo. Entonces ya no, ya, ya llegué yo y ya, ya me monté al camión, ya me llevaron donde íbamos a ir. Entonces nosotros, yo anduve en San Gregorio, eso queda en Diriamba, un lugar de ahí, de Diriamba, como a unos, como a unos, no sé exactamente cuántos kilómetros, pero sí era, no era tan largo, pero eran unas subidas enormes que mi mamá me llevo a ver una vez y no volvió porque le dio miedo esa subida, entonces bueno, ahí estuve.

Bueno, primeramente, fue una experiencia muy bonita porque, y ahí lo primero que uno salió de su hogar que yo nunca había salido, eh, vivir fuera del hogar, aunque adaptarme mucho al campo no me costó mucho, porque yo, yo ya vivía en el campo, yo vivía en el campo y todo, pero sí verdad, adaptarse a la familia, adaptarse a, a, a todo, cómo te dijera, a los quehaceres que habían

diferentes verdad. Que, en un hogar, porque no es lo mismo llegar a una casa a que como estés en tu casa, entonces bueno, yo sentí, ayudábamos en todo, todo lo, lo que hacían ahí a una señora hacía pan y a diario y aprendimos a hacer pan este y, y por la tarde yo daba la clase, daba los, me tocó dar ahí a una familia, el papá, la hija, el yerno, creo que eran como cuatro, y aquella mano dura. Entonces yo comencé primero a agarrarles la mano mirá, y llevarlo así que aprendiera pues, ya al final pues yo, yo contenta, alegre, porque el señor pues aprendió, fijate que ya aprendió a hacer su nombre, a escribir las palabras, todo, era sencillo, o sea, para que ellos aprendieran a leer, no era un método tan difícil, sino como un método adaptado a ellos para que aprendieran, verdad. Entonces, y bueno, fue una, yo sentí que fue una experiencia muy bonita porque fue una alegría, un júbilo que todo, todo, todos salimos, verdad, este y, y se logró verdad bastante reducir el analfabetismo que había. Entonces nosotros iniciamos, bueno, para ese entonces yo estaba en segundo año, yo estaba en segundo año y la cruzada inició un 23 de marzo del 80 y finalizó un 23 de agosto del mismo año del 80. Entonces todo eso a nosotros nos iban a compensar con el año de clase, nosotros nos iban a compensar ahí algo de las clases, porque ya andábamos haciendo una labor humanitaria, podíamos decir. Y entonces ya nosotros continuamos con el año escolar, eso sí que iniciamos en agosto ese tiempo, yo creo que salimos hasta en enero, diciembre pasamos ahí todavía.

Pero sí fue muy bonita, verdad. Yo esa experiencia fue inolvidable para mí porque volvimos alegres cuando ya se finaliza la cruzada. Eso fue al, la concentración fue en la plaza. Venían por batallón y estaban anunciando y todo. Y a mí este, andaba un muchacho de la Conquista allá, él andaba dirigiendo su, su gente que había quedado en la Conquista. Entonces me dice "te tengo una sorpresa", me dice "ajá, ¿qué fue?" le digo "vení, vení" me dice, entonces ahí andaba mi mamá. Mi mamá me andaba buscando. Entonces sí, ella llegó a la plaza y yo alegre. Entonces ya, ya, ya nos este, nos abrazamos y todo. Entonces ahí fue cuando entraron toditos, nosotros entramos como Frente Sur, creo. Frente Sur, Frente Norte y todos los, los, todos los, vos sabés que en toditos los lugares andaban, esta zona de aquí, que yo no sé cómo, cómo le llamaban, pero sí verdad, ahí fue donde nos reunimos y eso era un mar verdad, de tantos estudiantes y todos llevaban este, animales que le habían regalado, de todo. Yo no llevaba nada porque para qué si yo tenía, yo tenía en la casa entonces verdad. Fue muy bonito este yo, yo sentí que aprendí, que mis alumnos aprendieron, aprendieron y eso se siente uno bien, este se siente motivado y creo que de ahí fue que me, me salió a mí el, el, el deseo de ser maestra con eso. Entonces ya por eso, bueno, m me dice mamá

"estudié pues magisterio" me dice, entonces bueno y me gustó ya, gracias a Dios verdad soy, ya, ya, ya me jubilé y ya tengo, ya tengo eso, esa experiencia muy bonita de la Cruzada y los 30 años que di dando clases. Sí. Entonces eso fue.

*Gabriela:* Y como fue digamos llegar, ¿verdad? Porque sé cuántos años tenía, ¿cuál era la edad?

*Elena:* Allí toda, todo el que estuviera en secundaria, en edad, que podía ir. Había chavalas que iban de 15 años, yo tenía 17 años, 17 ahí cumplí. No, ya llegué a cumplir los 18. Sí. Entonces era toda la juventud, hoy en día que se celebra eso, yo veo muchas aquí, aquí no le dan tanta importancia. Yo, yo veo como el Ministerio Educación que, que reúna a todas esas personas que anduvieron aquí no, no lo hacen, no sé si en Managua lo harán, pero sí, y sería bonito que, que las mencionen, les den un le, les den este, cómo dijera diera yo, les reconozcan, pero ya no es que le van a dar algo, sino que le reconozcan a uno eso, esa labor que anduvo haciendo.

*Gabriela:* Y como fue, cómo recuerda el día a día estando con la familia.

*Elena:* Ese día a día era, yo. Amanecíamos verdad, nosotros teníamos que estar ahí a la par de ellos, tempranito, entonces hacíamos, porque yo daba en la tarde clases, entonces todo ese tiempo en la mañana yo tenía que, que ayudar ahí, en los hogares, teníamos que ayudar, hacer de todo verdad, siempre había reuniones, siempre vivían pendiente de nosotros, verdad. Sí. Entonces hubo una, una, una noche, una histeria de toditas de las muchachas, les agarró como nervios, desesperación que, como que habían comido algo y les hizo daño, pero era mentira, y fue histeria porque la muchacha donde nosotros quedamos, a nosotros nos mandaban donde personas que pertenecían, a la, a la, que eran pues sandinistas, entonces y ella y ellas dijeron en un momento como, cómo se les ocurre que nosotros íbamos a darles algo en la comida, si nosotros más bien estamos para ayudarlas, dice, en cualquier cosa. Bueno, se pusieron malas con las chavalas porque era una histeria, lloraba una, lloraba la otra. Que la desesperación o saber qué, pero no yo no, yo no llore, digo yo "qué es una locura porque voy a estar llorando", a lo mejor era tristeza combinado con eso. Sí. Entonces fue lindo para mí. Fue lindo.

*Gabriela:* Y usted alguna vez visitó a la familia después.

*Elena:* Fíjate que, tuve la intención de visitarla porque, o sea, yo me vine para acá, estuve en Managua, los chavalos chiquitos. Entonces siempre se me hacía difícil, pero si yo tuve la intención, fíjate, de ir. Nos mirábamos en la Normal, nos mirábamos con la hija de una de donde estuvimos. Ahí nos mirábamos. Preguntaba siempre por la familia. Pero no, no pude ir a visitarla.

*Gabriela:* Sí, y algo que digamos que la vez pasada, cuando a mí me interesó investigar sobre este tema, fue porque yo fui a una actividad justamente de alfabetizadores, que hicieron un documental, pero eran de alfabetizadores este, de los internacionalistas, de unos españoles. Pero cuando estaba en la sala fue ahí en un auditorio atrás de la UCA. Y entonces el muchacho que hizo el documental preguntó en la sala que, si había bien alfabetizadores, y todos levantaron la mano, que habían sido alfabetizadores. Y una señora se levantó y dijo que ella lo que le dolía era sentir que había perdido como el proyecto. Entonces eso a mí me quedó como la duda, como, como si usted siente eso.

*Elena:* Que perdió.

*Gabriela:* Es que ella decía como que, que ella le dolía mucho, sentir que había perdido el proyecto revolucionario y que también, por lo que hubo las muertes de algunos brigadistas en la zona norte. Bueno, por la guerra y después todo eso.

*Elena:* Sí, yo sé que, en ese entonces, verdad, porque fue despuesito del triunfo de la Revolución en el 79. Claro, en el 80 fue la alfabetización. No creo que el, el proyecto. Ah, ya, ya sé a lo que ella se refiere, que se haya perdido ese proyecto como continuidad, como una continuidad. No, pero es que quedaron alfabetizadores, quedaron porque incluso aquí, aquí en la Guinea, yo vine y estuve, estuve supervisando unos alfabetizadores. Eran los dos, sábado y domingo le daban a la gente que trabajaba, entonces ellos siguieron, siguieron, pero creo que no, no, no sé en qué sentido diría que se perdió o a lo mejor ella piensa que es que no se volvió la gran cruzada como antes, pero es que eso fue. Eso fue, cómo dijera yo, fue algo muy que eso fue a nivel internacional, lo vieron pues, que era, fue un buen gesto y creo que volverla a hacer no, perdería su, su ritmo que ella, ella tuvo. Pero si quedaron alfabetizando, se quedó en todos los lugares que daban alfabetizando y claro, se les pagaba un poco, pero se ayudaban algunas familias. Pero no sé verdad, como que se haya perdido. A lo mejor es como que se olvidaron, verdad.

*Gabriela:* Me imagino también yo creo que ella hacía referencia, como que se perdió el proyecto político, digamos, después de lo de la guerra, el proyecto revolucionario, pienso.

*Elena:* Despuesito de la cruzada. Bueno, tal vez así, pero no sé, ¿verdad?

*Gabriela:* Bueno, pero ¿cómo lo sintió usted?

(empieza a llorar unos de los nietos)

*Elena:* Eso fue. Bueno yo, para eso verdad, este, yo guardaba mi camisa, guardaba la insignia de todito. Y a nosotros nos dieron un certificado. Ese certificado, cuando murió mi mamá estaba ya



en la, luego se me perdió. Saber qué me las hicieron. Yo los quería tener. Yo guardaba una insignia muy bonita.

*Gabriela:* ¿Que les habían dado?

*Elena:* Sí.

(se interrumpe por unos minutos porque el nieto sigue llorando)

*Elena:* La cartilla era un libro bastante accesible a la enseñanza que se iba a dar a las personas, porque eran personas mayores que no sabían leer ni escribir. La pizarra era un tipo cuerina negra, ¿verdad? Daban tiza. Además de eso, nosotros teníamos una lámpara para los lugares donde no había luz. Entonces la llenábamos con gas, le pegábamos mecha, tenían una mecha mechilla, ya la traían lista, entonces solo la encendíamos. Siempre se les daba su lápiz, su cuaderno, la cartilla. Y uno tenía sus instrumentos también para trabajar. Y cada ocho días nos visitaba la técnica. Nosotros teníamos un técnico que nos llegaba a supervisar. Nos decía qué era lo que teníamos que hacer, que no hacer o como portarnos, que enseñarles. Evaluaba cómo iba el aprendizaje y eso, ¿verdad?

*Gabriela:* ¿Y ustedes tuvieron capacitación antes de ir?

*Elena:* Claro, cuando nosotros nos íbamos a irnos una semana antes nos dijeron que, bueno, nos enseñaron la cartilla, como íbamos a hacer. Siempre nos dieron capacitación, ¿verdad?, para trabajar, porque no nos íbamos a ir así de un solo para que lo agarraran a uno. ¿Y qué íbamos a ir a hacer? Entonces ya nosotros sabíamos. Primero, las personas que no sabían nada, había libros diferentes, ¿verdad? Entonces cómo enseñar, porque había unos que ya sabían. Había personas que sabían leer y no sabían escribir. Y había unos que eran buenos a la matemática, pero escribirla no, no conocían. Entonces sí nos capacitaron, nos dieron un talleres, llevábamos de todo nosotros, todos los instrumentos, folletos, libros, de todo.

*Gabriela:* ¿Y cómo fue la despedida a la familia?

*Elena:* Llorando. Uno se adaptó y fueron seis meses, más o menos. Sí, como seis meses, cinco meses, la cruzada. Y entonces pues llegó la hora de partir y aquello fue alegre, ya todo el mundo no hallaba la hora de irse a su casa, llorando porque dejaba una familia y llorando por aquella alegría, que íbamos para la casa. Era una alegría ver aquellos camiones uno detrás de otro. Viene entrando, y como lo mencionaban, ¿verdad?, viene entrando frente sur, el frente... así pues. Eso era una alegría verlo, y cantando el himno de la cruzada. Hubo muchas consignas que se, que se utilizaron para la Cruzada de Alfabetización, además del canto de la CNA. Muchas consignas.

*Gabriela:* ¿Se acuerda de alguna?

*Elena:* A ver, a ver si me acuerdo. No, no, no me acuerdo. Bueno, no me acuerdo ahorita. Yo siempre me vivo acordando, pero ahorita, en el momento... Bueno, decía Tomas Borges que nadie, que el que le tocara un pelo a los alfabetizadores que se las verían con él, porque nada, ni un pelo le iban a tocar a los alfabetizadores. O sea, en ese sentido, si nosotros tuvimos, nos sentimos bien protegidos, protegidos porque claro era, vos sabes que eran todos jóvenes y era una gran responsabilidad para el gobierno.

*Gabriela:* Sí, porque tenían que devolverlos a las casas.

*Elena:* Claro, sí, entonces voy a ahorita nomás no me acuerdo, no me pasa por la mente, pero si nosotros hacíamos... consignas.

*Gabriela:* ¿Y cómo fue después? ¿Digamos cuando usted volvió a la casa, hubo reuniones o cómo fue?

*Elena:* Ya después que llegamos a la casa nos llamaron al colegio. Ya todo fue a la normalidad. Eso era en conjunto con los colegios y se habló, porque nadie quedó en las aulas, había personas gorditas, discapacitados, y creo que esos no fueron, se quedaron en sus lugares, alfabetizando. Yo tuve muchas amigas de allá de la conquista que quedaron ahí mismo en la conquista. No quisieron ir largo.

*Gabriela:* ¿Pero entonces no hubo como reuniones y así?

*Elena:* Como no, hubo reuniones. Ya nos dijeron cuando finalizaría el año escolar, nos iban a compensar ahí alguna clase, no sé, algo así.

*Gabriela:* Bueno, ahora sí se acuerda me dicen la consigna y la escribimos.

(se perdieron unos minutos de audio)

*Gabriela:* *estábamos hablando* que seguramente por eso después buscó como la docencia

*Elena:* Sí, como que le, que me dio, como te dijera y como es la palabra, esa, esa. Cuando uno tiene esa vocación, ya. Entonces de ahí fue mi vocación de, de estudiar Magisterio, verdad. Yo siento que, porque cumplí con, cumplí con eso a cabalidad, porque fueron 30 años. Ya tenía mi edad de jubilación, pues me jubilé.

*Gabriela:* ¿Y de todas sólo usted quiso ir o cómo fue? De todas las hermas.

*Elena:* De mi hermana. Bueno, las que estaban en edad. Sí, bueno, las otras menores no estaban, estaban en la primaria eh, mayores solo Dominga, pero Dominga estaba, ya estaba. Yo creo que ella había. Ya se había bachillerado, ya había bachillerado, entonces no, no alcanzaba, no la cubría

porque eran todos, todos los estudiantes de secundaria, sí, y que tuvieran el permiso del padre porque no era exigido. Entonces yo bueno, yo al inicio no tenía permiso, pero pues me lo dio.

*Gabriela:* ¿Entonces cuando dijeron eso, usted dijo que quería ir?

*Elena:* Sí, todo era una. Era un deber de ir a enseñar a leer, escribir y todo. Y vos sabés uno chavalito por el, "yo voy, yo voy", toda pues entonces ya nos anotamos y yo creo que se hizo reunión creo, que se le envió al padre de familia, no sé, pero algo no me acuerdo mucho. Sí que le daban un permiso, tenía que firmar, pero el padre. Pero sí fue alegre y algunas vinieron con sus niños. Embarazada vino una muchacha de Jinotepe vino embarazada. Eso era lo que decía, por eso era el miedo en muchos padres que ya las chavalas van solas, pero ya uno, uno sabe verdad lo que va y si la que va quiere, quiere salir embarazada, pues bueno ya ahí sería otra cosa.

*Gabriela:* Sí, en mi investigación yo planteo como las. La experiencia de las mujeres que fueron alfabetizadoras como. Bueno, la hipótesis de cómo fue un espacio de emancipación siendo mujeres.

*Elena:* Claro, y no solamente el varón, sino que la mujer. Ahí se demostró verdad que tanto el hombre como la mujer podía podían ir a hacer esa tarea, alfabetizar. Y creo que a mí me gusta compartir el video que dan siempre de la, en agosto, cuando van entrando los camiones y todo y van. Entonces a uno se le revive ese momento y ese, ese himno que lo cantamos con unas ansias, verdad, alegre. Ya hoy no, y hoy lo cantaban ahí, muchos ahí y yo decía "si supieran el significado o cuánto nos costó a nosotros" y cómo se cantaba. Ahora lo cantan por salir del paso. Si. Entonces fue algo muy bonito. Algo, eso nunca, eso tuvo, yo creo que tuvo premios a nivel internacional. ¿Algo de la UNESCO o algo así? Creo que.

*Gabriela:* Sí. Creo que le dieron el premio de que se bajó el nivel de analfabetismo.

*Elena:* Si, sí, se tuvo. Fue algo muy bonito.

*Gabriela:* Y no sé si quiere agregar o contar algo más, alguna experiencia que se acuerde.

*Elena:* Bueno, una experiencia cuando nosotros estábamos ahí verdad, en San Gregorio. Más adelantito había un lugar que se llamaba San Felipe. Ahí estaban los varones, una brigada de varones. Nosotros nos dejaron solo mujeres en San Gregorio. Bueno, entonces los varones se venían para San Gregorio. Vos sabés que el hombre es más vago. Ellos se venían, claro, se aburrían. Entonces ahí encontraron. Yo me acuerdo un muchacho que ahí se enamoró de la muchacha de donde estábamos nosotros y le venía a hacer la visita todas las noches. Pero claro, no podíamos, no podían andar mucho tiempo fuera porque por peligroso y andar pues, tenían que

cuidarse, pero si ellos llegaban ahí a visitar, no quedaba tan largo, eran como a unos ¿cuantos kilómetros hasta San...? Yo creo que ni a cinco Km. está de ahí, de San Gregorio. Sí, eso no, y esa, esa, esas grandes subidas verdad, que no, de ese camino pues, a mí me daba miedo al inicio decía "a qué hora se viene aquella camioneta" Era una camioneta. Pero mira.

(llega el nieto a conversar con Elena)

*Gabriela:* Y entonces usted dice que abuela la fuera a recoger a la Plaza de Managua.

*Elena:* Ahí andaba ella, y alegre, y ya nos fuimos, yo, yo no me recuerdo si me fui con ella o no, pero sí teníamos que todo lo, los que andaban a cargo, entonces ellos pasaban lista y todo, y si uno le quería decir que ella se iba a ir con el familiar, pues le decía.

*Gabriela:* Si no se los llevaban en camionetas

*Elena:* Camiones, si unos camiones, camiones ahí nos iban a dejar.

*Gabriela:* ¿Y cómo se vivió? Digamos, porque obviamente fue como al principio del triunfo. Bueno, despuesito el triunfo, pero no se vivía como ahora, esos que es verdad que yo pertenezco a un partido, que soy de la juventud. ¿No se vivía así?

*Elena:* No. En ese entonces estaba. Como el Frente entró verdad, entonces fue una. Acababa de pasar una guerra, verdad. Entonces era único. Siempre existía el. Pero no iba a andar en ese entonces que yo soy, yo soy liberal, no voy a ir. Que no voy, soy conservador, no voy a ir. No, eso fue una decisión a nivel nacional que todito de todos los, de todos los jóvenes a nivel que estaban estudiando fueron a eso. Y no, no había, no, como te dijera yo, no estaba eso.

*Gabriela:* De que si era sandinista.

*Elena:* Si era un grupo, otro grupo no, allí íbamos todos por igual, no hubo esa diferencia, éramos uno solo ahí.

*Gabriela:* Sí, sí, entonces no se vivió como, como por partido político, digamos que no fue un proyecto.

*Elena:* Es un proyecto, fue un proyecto que fue impulsado, verdad, y y no, ahí no se distingue. Era una sola idea, cómo dijera, una sola masa. Fue alegre.

*Gabriela:* Entonces yo creo que esa sería por el momento.

*Elena:* Ajá, ajá.

**Marzo 11, 2022. Costa Rica – Nicaragua**

**Entrevista a Elena**

*Elena:* Mi nombre es Elena, tengo la edad de 58, 59 años, me quería quitar uno. Tuve la dicha verdad de participar en la Cruzada Nacional de Alfabetización cuando tenía la edad de 18 años, estaba jovencita verdad, con todo mi esplendor, con todas la ganas de salir adelante. Entonces la Cruzada Nacional de Alfabetización verdad fue una gran experiencia, yo lo puedo decir así porque compartimos con las personas que uno se fue a vivir, sin saber uno verdad dónde iba a llegar, cómo lo iban a recibir, pero si verdad en ese entonces a todos los brigadistas, nosotros, ya las personas encargadas de dejarnos en ciertos lugares verdad, ya ellas sabían que nosotros íbamos a llegar y que nos tenía que tener un cuidado muy especial verdad, por decirlo así.

Este bueno, fue una experiencia como repito, una experiencia inolvidable verdad porque aquellas ansías verdad, aquellas ganas de salir a explorar porque uno así es verdad, uno va sin ser maestro, pero yo iba a aprender, y a través de las capacitaciones que se nos daban y de todo lo que nos dijeron. Entonces yo me sentí muy contenta porque yo iba a participar, ya tenía el permiso de mis padres, de uno nada más, porque eh, mi mamá, no quería, entonces eh yo me regresé verdad, y yo iba llorando, yo me acuerdo de que yo iba llorando y llego a donde mi papá y me dice “¿qué pasó? ¿qué te pasó hija?” “es que mi mama no me deja ir” le digo “no quiere que yo vaya a alfabetizar”, “váyase, váyase mi muchachita” me dice “dígame que yo ya le dije que va a ir”, entonces yo salí muy alegre verdad, muy alegre, y cuando yo llegué yo fui de las últimas que llegué porque ya toditos estaban formados, eh ya me mandaron a que me dieran mi equipaje porque a uno le daban todos sus instrumentos, desde botas hasta sombrero por decirlo así, su mochila, su lámpara, de todo. Entonces, y ya nos formamos, yo me acuerdo de que a mí me agarró un muchacho o un organizador ahí, y me fue a meter a la, a la, como se le llama a esto, ya ni me acuerdo del nombre, al batallón por decirlo así, donde yo, donde nosotros íbamos verdad.

Entonces eso, yo, uno va alegre verdad, claro que ya estando en el punto uno le hace falta verdad su hogar, porque vos sabés es primera vez que uno sale de su hogar, sale de su hogar a experimentar nuevas experiencias, a ver, a conocer la vida más del campo porque sí yo fui, yo nací en el campo y me ha gustado mucho y luego verdad fui a compartir con personas que tenían también otras, no todos tenemos las mismas cualidades, no todos tenemos las mismas experiencias, y no todos tenemos esa, esa cómo te dijera, esa misma, esa misma gratitud que podemos decir así. Bueno, pero sí tocó convivir con personas muy amables verdad, eh convivir con aquellas personas que yo

este, uno se adapta a lo que ellos verdad, lo que ellos hacían, o sea a mi tocó estar donde una señora que hacía pan, entonces yo aprendí a hacer pan, yo aprendí a hacer pan, eh la señora ordeñaba vacas, pero yo también ya había participado ordeñando vacas en la casa, entonces se me hacía un poco más fácil. Entonces para mí lo que me gustó fue eh, convivir con ellos, trabajar, ver la rutina de ellos verdad, este elaborar actividades que ellos hacían verdad, y nosotros podíamos realizar. Este pues, nos tocó para esa época verdad, fue muy duro porque estaba recién pasada la guerra y todavía existían grupos, grupos contra verdad, que siempre estuvieron molestando, hubo varias, varias maestras verdad, maestros que, que en el transcurso de esa Cruzada pues fallecieron verdad. Entonces nosotros nos cuidaban, nos cuidaban muy bien verdad. A toditas nos reunían, nos daban orientaciones y ya cada quien sabía lo que tenía que hacer. Bueno yo este, yo en mi trabajo de alfabetizadora alfabetiqué a cinco personas, cinco personas sí, tres mayores adultos y dos jóvenes. En los adultos verdad inicié con enseñarles a agarrar el lápiz porque era la mano, aquella mano eh áspera, aquella mano dura verdad, que yo le agarraba la mano y yo le hacía, enseñándole desde la “O” por lo redondo, pero uno siente aquella satisfacción que ellos aprendieron a escribir su nombre, ellos aprendieron a leer sencillamente, pero un adulto cuando tiene interés aprende, aprende rápido, ellos me decían “yo quiero aprender rápido”, entonces cuando íbamos sílaba por sílaba, y luego formábamos palabras, pues ellos ya al final, les hacíamos estas evaluaciones, y al final se le hacía un examen. Y entonces, ellos escribían su nombre y hacían las oraciones que uno dictaba verdad, conforme la que nos daba las orientaciones.

Bueno fueron esas 5 personas este, las demás eran dos muchachas jóvenes, pues esas también aprendieron y pues yo sentí un, un alivio, yo creo que de ahí nace mi idea de ser maestra verdad, por esa experiencia que yo tuve, entonces a mí me gusto y yo dije, pues con el empujoncito de mi mamá, porque ella me dijo “hija ya anduviste en la Cruzada, ya sabes cómo es eso de dar clases” entonces pasé a la Normal, entonces yo estudié magisterio verdad.

*Gabriela:* ¿en la Normal?

*Elena:* En la Normal Ricardo Morales () de Jinotepe, era diurno, entrábamos a las 7 de la mañana salíamos 3 y media, 4 de la tarde, ahí almorzábamos nosotros. El que podía almorzar ahí compraba su comida y el que llevaba su comida pues bien también pues para no gastar.

¿Cómo lo valoro yo antes y después? Mirá, el antes uno es una, como te digo yo, una persona pues, antes era, era como más pacífico como más, menos tecnología, vos sabés que ahorita la tecnología está que ya un niño de un año le das un teléfono y ya lo maneja. Entonces eh, muchas experiencias

verdad bonitas que se tuvieron en el campo, muchas experiencias que yo contaba también de mi familia y luego yo llegaba a contarles a mi familia también lo que yo pasaba entonces, pero algo sí que yo me sentí verdad satisfecha, realizada fue la responsabilidad que uno tenía, a pesar de que era, que éramos chavalitas, chavalitas podíamos decir, adolescentes verdad, entonces tuvimos la dicha de dar un paso adelante y ser responsables en ese sentido, sobre la alfabetización.

*Gabriela:* Si me puede contar cómo fue o cómo recuerda usted el proceso del 79, un poco antes de que empezara la Cruzada, cómo lo vivió, cómo lo recuerda y cómo fue después cuando se hizo el llamado a la Cruzada y su interés por participar.

*Elena:* Sí, en el 79 yo recuerdo que yo estaba en segundo año verdad. ¿79? Sí, 78 fue la guerra en Pinos, 79 que ese año fue legítimo porque estaba duro verdad la guerra en Jinotepe, y yo estudiaba en Jinotepe, y este, o sea los estudiantes tenían que salir. Yo me salí porque el miedo verdad que le teníamos a la Guardia, era un miedo tremendo, entonces recuerdo yo que venía con unas compañeritas y nos regañaron unos guardías, “¡cipotas!” ¿cómo fue que nos dijeron? “¡Chavalas busquen su casa que les va a pasar algo aquí!” Mirá yo llegué a la parada del bus que me temblaba todito el cuerpo, me hacía bru ru run, no me podía contener. Esa vez hubo un tiroteo en Jinotepe y murieron cuatro muchachos recuerdo el Fanor Chévez, Chévez, Chévez. Ese muchacho que, en el mercado, ellos cayeron ahí, y ellos con su mano, cuando iban heridos, desde arriba venía la mano verdad dejando pura sangre y esa vez verdad, entonces yo, mi mamá me dijo “no hija, mejor perdé el año y ya está”. Entonces ese 78, luego 79, ¿79 verdad? Ya en el 80 entonces nos llaman a la Cruzada Nacional y ahí se nos iba a convalidar los meses que nosotros fuimos ahí, porque mi mamá me decía “¿cuándo vas a salir de clases hija?” pasamos diciembre, enero, entonces pues “estamos mamá por lo que perdimos” le decía yo, lo que perdimos.

Entonces la Cruzada, claro que eso fue con el permiso de nuestros padres, nos decían el lugar donde íbamos a estar y este, bueno accedimos y todo fue una experiencia muy bonita, yo la califico así, una experiencia muy buena, bonita porque aprendimos mucho, más de lo que yo sabía del campo.

*Gabriela:* ¿Cómo fue cuando empezaron a llamar, a hacer la convocatoria? ¿Cómo fue ese proceso, cómo lo recuerda?

*Elena:* Bueno, se nos decía que íbamos a ir a alfabetizar toditos, todos los que estaban en la secundaria verdad, o iniciando, primer año por lo menos eso que quedaban ya en sus casas, que quedaran cerca de sus lugares. Entonces, y nos daban recuerdo, creo yo un papel, un permiso, con

su autorización pues, tenía que ir autorizado de nuestros padres, entonces se hizo ese llamado y pues sí fue alegre porque todas “vamos, vamos, vamos” “vamos a la cruzada” entonces fue, como te dijera yo, fue algo inolvidable, recordar ese tiempo, esa, ese momento donde toditos nos reunimos verdad y ahí íbamos, ya sabíamos verdad nos dieron a nosotros, era por batallones, algo así no recuerdo muy bien, pero sí eh, íbamos este, cada escuadrón, escuadrón así, ya teníamos donde íbamos a ir y el responsable que iba a ir con nosotros.

*Gabriela:* Y esto que usted me cuenta de que tenía el permiso y de que después su mamá le dijo que no, ¿ya usted había llevado la formación o apenas la iba a llevar?

*Elena:* Sí, es que vos sabés que los padres en el momento, pues ella dijo que sí, pues “si vos querés ir” me dice “andá, pero ya sabés que te vas a ir de la casa, vas a estar en otro lugar y que allá no vamos a estar, no vamos a estar juntos”, bueno así pasó, así estuvimos, ya cuando ya se llegó el momento pues ella se echó para atrás y dijo “no, usted no está yendo” dijo “acá me va a venir con un cipote, aquí me va a venir con un hijo”, “¡ay mama!” entonces pues yo le decía “pues no, pues, confíe en mí” le decía, entonces así fue verdad, y bueno ya ella me dio el permiso.

*Gabriela:* Usted logra identificar alguna motivación, aparte de que todas querían ir, ¿qué era lo que la motivaba?

*Elena:* Mirá puedo decir que, por varias cosas, primero verdad pues se nos daba esa oportunidad que nos iban a, que nos iban a, cómo es la palabra, nos iban, los seis meses que nos hacían falta, seis meses así nos iban a convalidar, nos iban a convalidar y nos iban a dar el certificado de alfabetización. Segundo que era un proyecto social verdad, un proyecto social donde se iba a enseñar a leer para bajar la tasa del analfabetismo que había porque era una tasa muy alta que había verdad en ese momento, entonces eso me motivó también a ir, y la, y curiosidad de los jóvenes por explorar nuevas experiencias.

*Gabriela:* fue un proyecto en el que podía participar las mujeres verdad, porque venían de un proceso de guerra en el que generalmente los que participaban eran los hombres, entonces ¿ustedes lo vivieron así, lo sintieron que ahora era el momento de ustedes?

*Elena:* Ajá, ah sí, yo te entiendo. Sí ese era un proceso, como te decía al inicio en la parte introductoria, estaba terminando, finalizando una guerra verdad, donde la participación pues, la mujer no se quedó atrás en la participación de la guerra porque yo conocí a Arlen Siu, la de Jinotepe, que esa muchacha murió pues en combate, entonces la recuerdo muy bien verdad, porque yo estuve viviendo en Jinotepe como tres, cuatro años, durante estudié, y era una chinita muy



bonita. Entonces ella, hubo participación de la mujer en la guerra también entonces, y cómo no se iba a participar en un proyecto social también que, que era, fue un proyecto que creo que ganó, se ganó en la, o sea fue reconocido mundialmente, fue muy bueno, muy bueno ese proyecto que se hizo verdad. Más adelante me voy a recordar.

Entonces claro, vos sabés que la mujer participó en la guerra entonces la mujer también, no solamente varones, tenían que participar en la Cruzada, y fue algo que nos motivó mucho y que uno por decisión propia y por decisión de nuestros padres también, nosotros colaboramos.

*Gabriela:* ahora que usted me cuenta que su papá le dio permiso, ¿qué le decía su papá acerca de ir? Porque parece que desde el inicio si estaba de acuerdo.

*Elena:* ¿Qué me decía mi papá? Bueno, eh vos sabés que los padres siempre le daban consejos a uno, muchos consejos, pues uno los agarraba, este eh “mire mi muchachita” porque él me decía así “mire mi muchachita, usted va para otro lado, acuérdesse todos los valores que uno le ha enseñado, no llegue a una casa a estar sentadita” me decía “usted tiene que buscar que hacer aunque no le digan, usted haga las cosas, este sepa comportarse bien, no sea este, no sea, no espere” me decía “que le lleven la comida a la mano” él me decía “usted tiene que ayudar también, y la otra cosa, usted sabe a lo que va ¿verdad?” me decía “si” le digo yo, “bueno, entonces si usted sabe a lo que va, a alfabetizar” me decía “a enseñar a leer, entonces a eso es que va verdad” me decía “no es a buscar un novio”. Entonces pues, si por eso él desde un inicio él me aconsejaba y bueno pues luego mi mamá también, que mi mama estuvo así que “no vaya hija”, que no vaya y después ya, ya ella, ya ella también me comenzó a aconsejarme cuando ya iba a ir yo a la Cruzada.

*Gabriela:* ¿Cómo recuerda usted que fueron los meses en la Cruzada?

*Elena:* Eh, fueron, esos meses yo los sentí lejísimos, como que fueron, como que fue un año que estuve ahí verdad, porque uno nunca, o sea cambiar de un lugar a otro, y vos sabés las actividades que uno hace en su casa, no es lo mismo que uno hace allá en otro lado. Entonces yo sentí lejísimos verdad, y este las, cuando nos reunían verdad, porque siempre nos reunían para darnos informaciones, para orientarnos, para que tuviéramos el cuidado porque siempre había verdad personas que, que querían hacer el mal a uno, entonces eh yo sentí muy lejos ese tiempo, pero lleno de experiencias.

*Gabriela:* ¿qué tipos de experiencias?

*Elena:* Eh, bueno la experiencia fue de, el amor que uno tenía verdad de, de enseñar a leer, estas experiencias de cómo uno iba a planificar una clase si uno nunca había dado pues clases. Este,

como experiencia de cómo estar con las familias en el campo, de ayudarle a hacer sus quehaceres verdad, fueron verdad muchas.

*Gabriela:* Y cuando regresó, ¿cómo fue el compartir con la familia nuevamente? Con su papá, con su mamá.

*Elena:* Bueno, cuando finalizó la Cruzada verdad a nosotros nos llevaron un, eh nos reunimos toditos en Managua, Frente Norte, Frente Sur, Frente Oeste, toditos verdad, entonces andábamos en, en Managua no alcanzábamos en la plaza, entonces llega un muchacho, un conocido de La Conquista y me dice “vení, vení, vení, vení” me dice “tengo una sorpresa” y me agarra de la mano, agarramos para acá para allá, mi mamá andaba en la plaza, ahí ella me llegó a, fue algo muy bonito verdad, y yo este, corrimos y ella me abrazó, y la abracé, a uno se le salen las lágrimas verdad, entonces y ella llegó, ella dijo “van a ir allá, entonces yo voy a ir hasta allá a recibirla pues”, entonces fue muy bonito el acto de culminación de la Cruzada, que se había reducido la tasa de analfabetismo, entonces y, y ya regresamos con nuestras familias, pues yo ya sentí, yo ya sentía, a veces soñaba que estaba donde la otra familia, soñaba y me levantaba, entonces uno queda así con eso, pero ya a medida que va pasando el tiempo, pues ya uno se va acostumbrando nuevamente a su hogar. Si, así fue.

*Gabriela:* ¿y ha vuelto a soñar con eso? Después de este tiempo

*Elena:* (Se ríe) ¡Ay no! No, no he vuelto, pero cada año que se hace, que se hace actos, que se recuerda la Cruzada pues siempre yo veo esos vídeos y yo digo “ahí anduve yo” verdad, cuando veo todos los vídeos, donde van los camiones con toditos nosotros entonces pues, eso a mí me motiva, me llena de alegría saber que yo participé en la Cruzada Nacional.

*Gabriela:* ¿Cómo podría decir usted que esta participación impactó en su vida y también cómo podría pensar que impactó en la vida de otras mujeres?

*Elena:* Bueno, fue un impacto te puedo decir que eso lo lleva uno dentro, porque no todas tuvieron la dicha de participar, porque ahora que vos le hablás a otras que es la alfabetización, uno le cuenta eso a las nuevas generaciones, que uno tuvo que salir de su casa e irse a otros lugares a alfabetizar. Entonces fue un impacto muy, este, muy bueno pues lo catalogo muy bueno porque la, las alfabetizaciones que siguieron después de la Cruzada Nacional, fue donde los estudiantes en el quinto año tenían que alfabetizar a uno, y ese tenía su horario, iba a visitarlo a su casa una hora y luego regresa, entonces yo les digo nosotros no fue así que alfabetizamos, nosotros salimos de nuestro hogares verdad, tuvimos esa valentía de salir de nuestros hogares y convivir con las

personas, entonces ustedes no hubieran aguantado pues, así les digo yo. Pues yo me siento muy, como te dijera, muy como servida, algo así verdad, que yo participé en esa, en ese proyecto.

*Gabriela:* he leído en varios documentos, y también en los vídeos que usted comenta, esto que los chiquillos y las mujeres decían “fuimos y conocimos esa Nicaragua que no conocíamos y no solo les enseñamos a ellos, sino que ellos nos enseñaron a nosotros”, ¿cómo fue su experiencia en ese sentido? ¿cómo lo significa?

*Elena:* Ah sí, este sí, toditos verdad, hubieron muchos que quedaron verdad impactados con todas la riquezas y toda la belleza que tiene Nicaragua porque de Managua, de Jinotepe vinieron a estos lado aquí a la Guinea verdad, yo he platicado con algunos entonces, y ellos otros fueron a Río Coco, a Río San Juan, entonces era aquella alegría de compartir esas experiencia, de que “yo me monté en un bote, me monté en una lancha, yo anduve a caballo, que yo anduve así”, entonces eh fue algo verdad que, que dentro de nuestro propio país verdad, aun así no conocemos algunos lugares y para esa fecha pues muchos, muchos verdad este, conocieron Nicaragua podemos decir, y hay un médico que, hay un muchacho que es médico que fue alfabetizado fijate, y el doctor, no sé en qué hospital trabaja en Managua, pero sí fijate que el muchacho llegó el señor, y el señor lo conoció y entonces él le dijo, el muchacho pues le dijo “¿no me conoce? ¿no me recuerda? Yo fui alfabetizado de hecho por usted”, entonces pues fue una alegría muy bonita verdad, yo estuve leyendo eso ahí de que se encontraron verdad, y el muchacho, el muchacho siguió estudiando y logró ser médico y fue alfabetizado ya chavalo, ya grande, entonces él, eso a uno lo motiva a seguir adelante, digo yo si uno pudo enseñarles a leer y que ellos tengan esa capacidad, que ellos tengan ese amor por aprender verdad, y ese muchacho logró ser médico y que fue alfabetizado. Y muchas personas que todavía no, todavía se acuerdan de los lugares donde estuvieron y todavía visitan fijate, aunque ya estén mayores, pero ellos siempre visitan y son muy, muy queridos por las personas porque muchos los recuerdan, pues muy alegres, como fue esa época, que fue muy bonito verdad, un impacto que tuvo, podemos decir un encuentro de la ciudad y el campo.

*Gabriela:* Ahora que decía esto de la historia del médico que fue alfabetizado, me pregunto cómo vivió usted o cómo se vivía en ese momento las perspectivas a futuro, a partir de este proyecto. Ustedes sentían como que había cambiado algo

*Elena:* Ajá, claro, porque ellos nos decían “ya ahora sí, ya no vamos a poner el dedo en la firma” porque ellos ponían el dedo en la tinta verdad, y ellos firmaban, entonces ahora si “yo voy a escribir mi nombre, aprendí a leer y voy a escribir mi nombre”, entonces como uno se siente satisfecho

verdad de lo que hizo y entonces pues es algo que lo motiva a uno verdad a seguir adelante y que lo motiva también, que las personas que uno le enseñaron, que uno enseñó a leer pues, ellos también tomaron esa iniciativa de seguir adelante verdad, estudiando.

*Gabriela:* cómo siente que impactó este proyecto la vida de las mujeres que participaron

*Elena:* Cómo impactó en la mujer, pues desde ese momento verdad creo que se le dio un espacio a la mujer ahí, para participar en todas las actividades, se le dio ese espacio, creo que fue como el primero verdad que uno, que uno tenía que, que insertarse puede decir en la lucha, en la lucha cívica, en la lucha eh social, y también políticamente para, para salir adelante y que no solamente verdad el varón tenga la dicha de tener un puesto sino que también la mujer, y eso impulsó a la, fue un cambio muy grande y muy positivo para la mujer haber participado en la Cruzada verdad, haber tenido oportunidad que se no dio de que nosotros participáramos en ese proyecto.

*Gabriela:* Una consulta cuando estaban con lo de la cartilla había algo en relación con este tema, el tema de la mujer. De la importancia del rol de la mujer o no era un tema que se abordara.

*Elena:* Si allí, este, como que no te entendí muy bien la pregunta, o sea el tema era enseñar a leer verdad, enseñar a leer y escribir que eran, las palabras que dijo Carlos Fonseca “y también enséñenles a leer y escribir”, entonces pues si era un rol que teníamos que cumplir nosotros y conforme, como te dijera yo, la, la circunstancia, de acuerdo con todo lo que se nos daba pues nosotros ahí participamos verdad. No sé si por ahí va la pregunta, es que no te entendí muy bien.

*Gabriela:* no la pregunta iba dirigida a que cuando se hablaba de la participación de la mujer, donde se decía que las mujeres podían participar y que podían ser parte del proyecto, mi pregunta era si ustedes cuando los formaron para la alfabetización, si también se hablaba de temas de las mujeres, si usted por ejemplo en la casa donde estuvo usted pudo hablar con las mujeres y decirles de la importancia de que ellas pueden participar, de que va a haber igualdad de condiciones, como esos temas, si se tocaban o solo era enseñar a leer y escribir

*Elena:* Ya, ahora sí la pregunta la entendí. Si claro, porque también verdad a veces ellos nos salían con, nos contaban historias antiguas que, vos sabés que hay lugares donde a la mujer no se le da participación, solo el hombre, entonces ellos decían pues que ahora la mujer, “ahora la mujer va a ser igual” dice “que el hombre” algo así nos decían, a veces decía un señor “no me le sigan enseñando a leer” dice “porque diay ahora me va a mandar” algo así. Pero sí, había ese, se conversaba pues que la mujer no era meramente que estuviera en una cocina, metida en una casa, la mujer tenía que participar, tenía que aprender a hacer un oficio, que aprender a trabajar, de

acuerdo verdad a lo que a ella le gustaba, y que no solamente era para estar haciendo la comida o estar limpiando, entonces sí, si se conversaba por las noches, uno ya se, como a las cinco de la tarde ya comenzaba verdad, hacíamos aquellos grupos, nos reuníamos, platicábamos, entonces, y sí se les mencionaba también que no solamente verdad el hombre tenía que estudiar y participar en actividades, sino que la mujer también.

**Agosto 8, 2022. Costa Rica – Nicaragua.**

### **Entrevista a Malena**

*Malena:* Mi nombre es Malena, vivo en la región norte de Jinotega, en uno de los departamentos que su principal cultivo es el café, verdad, también las hortalizas. Es uno de los departamentos más grandes, pero también verdad, donde se expresan desigualdades estructurales verdad, en aquel contexto, principalmente en el acceso a la educación. Antes de la alfabetización ocurrió diríamos un fenómeno o parte del movimiento este, revolucionario, un cambio estructural, o sea porque fue un cambio estructural el que se dio, que previamente se luchaba contra la dictadura de Somoza, donde hubo verdad, represión, y después al 19 de julio verdad llevó al triunfo verdad, de Frente Sandinista y del pueblo verdad que participó en esa lucha.

En ese contexto yo estaba estudiando en secundaria, tenía 15 años verdad, y me integré también a todas esas protestas este, que eran promovidas a nivel de estudiantes verdad, hubo mucha represión de la Guardia y nos integramos verdad, en todo ese proceso que diríamos que en ese momento este, no pensábamos pues en la alfabetización, sino que era más el derrocamiento de la dictadura de Somoza.

Luego vino el triunfo de la Revolución, continuamos estudiando, pero este, para 1980 verdad, uno de los requisitos que ponía el Gobierno, que para que pudieras aprobar tu año escolar, tenías que alfabetizar, o sea no partió diríamos como que quién quería ir pues, sino que prácticamente se lanzó todo el programa de alfabetización, pero eso implicaba muchos riesgos pues porque estabas en un proceso de, de transición que había pasado toda una guerra, una polarización política. Entonces eso implicaba también riesgos verdad, o sea no solamente que triunfó la revolución y que la paz volvió verdad, si no que siempre había un grupo, más en las comunidades rurales, y más aún que ese proceso se tenía que llevar en el campo pues, por las desigualdades estructurales, los

mayores índices de analfabetismo se da más en los sectores más vulnerados verdad, porque no tienen acceso a los servicios de educación, porque también no se les considera sujetos de derecho, por lo general las poblaciones rurales o las mujeres no son consideradas sujetas de derecho y prácticamente la mayor parte de a quién iba ese programa verdad se tenía que desarrollar, pero en ese contexto. Un contexto bastante, bastante adverso.

En dos sentido, uno, por los aspectos políticos verdad, otro por toda la polarización, y otro es porque, cuando no ha permeado la consciencia de derechos para la población la alfabetización no es un derecho sino que era como una imposición pues, o sea hay campesinos que te decían por ejemplo “si yo he vivido sin saber leer y escribir y no me he muerto” y también algunas cuestiones ideológicas verdad, que te decía que era un imposición de Frente Sandinista, y habían también otras posiciones verdad de gente que era adversa a la revolución, lo consideraba que participar era como avalar ese proyecto político y algunos no se adherían a eso.

Entonces en ese contexto como te decía, y en lo particular pues nosotros éramos jóvenes, pero yo creo que cuando sos joven este, tenés como, como reto, y más salir de tu casa pues, porque era, es toda una transformación incluso desde los mandatos de la familia, que vos sabés que en el caso de las mujeres verdad, a esa edad, este los padres verdad que te tienen que proteger, pero en parte la protección es más es para que no salgás embarazada porque esos son los estereotipos que se dan a nivel de género, pero como nosotras previamente nos habíamos integrado pues a la lucha revolucionaria, entonces como que hay un poco de flexibilidad en el caso nuestro, no en el caso pues de otras mujeres que no habían salido de sus casas pues, entonces eso implicó este, bueno los jóvenes con ganar de ir verdad, pero no era tanto que tendrías una gran consciencia pues de que ibas a alfabetizar verdad, sino que era como la oportunidad de salir de ese círculo de control, y más que vas en brigadas, que vas con otro jóvenes, que vas pues con gente que conocés, entonces esto es lo que te motiva, diríamos en un primer momento y otro verdad, porque si vos no presentaba que habías alfabetizado entonces no concluías el año verdad, era una política

*Gabriela:* cuando estuvo involucrada en los movimientos, antes del triunfo, ¿cómo fue esa participación?, ¿en qué consistía?

*Malena:* Mirá, este, yo estaba estudiando, como te dije, entonces toda la parte de la protesta, nosotras nos tomábamos los centros de estudio verdad, donde estudiábamos (se perdió el audio) mi lugar, entonces yo me, este nos tuvimos que salir pues para otro lugar, incluso íbamos con un grupo de cinco jóvenes y hasta nos dispararon pero nosotros nos corrimos, entonces no nos quedó

otra alternativa que integrarnos verdad a la lucha, verdad, porque o sea no podías estar en tu ciudad porque peligraba tu vida, entonces yo me integré verdad en una, pero prácticamente como, como unos cuatro meses antes de la revolución, yo me integré con otras, como cinco que vivíamos en el barrio, y nos fuimos pues a la montaña y nos integramos en una columna, ahí nos dieron entrenamiento, este pero en ese momento verdad nosotras prácticamente, nuestra integración era un poco pues de salvar la vida, o sea en ese momento como que no tenía, o sea un consciencia verdad de que ese gobierno era un peligro para nosotros verdad y todo lo que estaba haciendo.

Entonces este, nos integramos un grupo verdad, este después vino el triunfo, nos dieron entrenamiento, vino el triunfo de la revolución, estuve como unos 6 meses después del triunfo, pero después me, después me salí verdad y me integré pues a la vida civil porque habían muchas cosas en la, en esa vida militar por ejemplo que en ese tiempo casi no lo mirabas, pero en el caso de las mujeres por ejemplo, eh había mucho compañeros pues que querían tener relaciones con vos y a mí me daba miedo porque yo decía “si salgo embarazada” ese fue uno de mis miedos pues “si salgo embarazada cómo me voy a correr, cómo voy a hacer” porque generalmente siempre el machismo y el patriarcado en esas situaciones verdad siempre, quiere aprovecharse de esa situación. Recuerdo que siempre nos decían “vos sos tonta para qué te estás cuidando si no sabés si mañana vas a morir” o también había otra que me decían, este “lo que se van a comer los gusanos, que se lo coman los humanos” era otra de las consignas que había, entonces pero, así como te digo, mi principal miedo de tener una relación era eso, pues yo decía “si salgo embarazada qué voy a hacer, si me tengo que correr” y más que los entrenamientos como te decía pues no, no eran fácil, entonces este, como tenías entrenamiento pues, como militancia, si alguien te quería tocar o algo, (inaudible) bueno aquí tengo esta arma y tenías como tu forma de defensa pues, no estabas tan vulnerable pues de decir (inaudible) o que me agarren a la fuerza pues porque desarrollas diríamos otro mecanismo de defensa que no necesariamente sea tu fuerza, pero esa fue una de las luchas más duras pues, porque, o te decían por ejemplo “¿es que no te gustan los hombres?” “¿es que te gustan las mujeres?”, en aquel tiempo no utilizaba el término de lesbiana, sino que “cochona” decían, eso “no te gustan los hombres”, entonces a mí esa parte, como te decía, era parte también de un contexto de guerra pues, sino que simplemente donde estés siempre el patriarcado te ve como un objeto, me entendés, independientemente de tu rol o que estés en una lucha.

*Gabriela:* esta parte es muy interesante, y cuando usted volvió se integró otra vez al colegio o de una vez entró a lo de la Cruzada, porque se declaró ese año como el de la Cruzada verdad.

*Malena:* Si, es que mirá, eso nosotros salimos, fue en el 79 a la revolución, en el 80 entré otra vez a estudiar porque todavía no había terminado mi formación secundaria, entonces cuando nosotras entramos eh, durante ese año es que nos dan, nos dicen pues, que es como una política diríamos del Estado, que todos los estudiantes, los maestros, las maestras eh, se tiene que quedar para la Cruzada Nacional de Alfabetización para reducir el analfabetismo y como te decía era un requisito verdad, establecido para los estudiantes, o sea si vos no presentabas que vos habías alfabetizado entonces vos no podías, este a partir verdad de ese momento, entonces nos comenzaron, comenzaron a formar lo que son las brigadas, entonces habían este, la canción no sé si la tenés la canción, ¿tenés la canción de la Cruzada? Pero yo te la puedo enviar. Entonces este, entonces nos comenzaron a dar unos talleres verdad sobre cómo era que teníamos, que teníamos que enseñar a leer y escribir en poco tiempo, entonces nosotras que no teníamos ninguna experiencia docente diríamos verdad, porque era como, porque era diferente verdad los maestros pues porque tienen sus aspectos metodológicos, pedagógicas, y mientras que nosotros no verdad, este, había dos cosas, hubo gente que iba obligada diríamos por un certificado, pero en el caso muy personal yo sentí un compromiso verdad que tenía que ser como una deuda que se tenía con el pueblo y que se tenía que, que se tenía que saldar pues, esa deuda. Aunque muchas veces este, la educación como te decía, el derecho a la educación se ve como un derecho para ciertas personas diríamos, como gente de la ciudad este, con que tenés acceso verdad, y también en un contexto de guerra que en ese tiempo prácticamente era muy difícil por la condición de pobreza, porque incluso comprar un lápiz, comprar un cuaderno, que los niños fueran a la escuela, eso, y prácticamente toda la generación nuestra, yo me fijaba en mi abuelo, mi abuelo no sabía leer ni escribir, y mi abuela había llegado como hasta cuarto grado. Entonces mi abuelo, y no era pues mi abuelo era un, porque no quería, sino que simplemente también en ese contexto era mano de obra para su familia, me entendés, o sea, y también no había, o sea ir a una escuela como te decía, había gente que tenía que caminar tres o cuatro horas todos los días porque implica, en el mundo rural también (inaudible) todos los peligros que ellos hacían, entonces por ejemplo yo miraba en mi generación, como te decía mi abuelo no sabía leer ni escribir, mi abuela había llegado hasta cuarto grado y mi mamá había este, era maestra de primaria, pero mi mamá me contaba, que ella pues cuando tenía 15 años, ella se pues a la montaña, o sea, hubo como maestras rurales pues, y ella se fue a unos lugares terribles



verdad, y después ella estudió por las noches en una escuela normal y este, fue maestra de primaria verdad.

Entonces sí, entonces también nuestro recorrido histórico lo tenemos que hacer generacional, o sea, donde se dan este, las diferentes oportunidades para el acceso a la educación porque por ejemplo en mi caso, yo estudié bueno en un contexto de la revolución, y yo recuerdo que cuando yo terminé mi secundaria a mí el gobierno me dio una beca para seguir estudiando, porque mi mamá pues era maestra pero no tenía los recursos, y yo ingresé a estudiar becada verdad por el gobierno, porque incluso en mi ciudad no había universidades para estudiar, te tenías que desplazar, como siempre los privilegios de las ciudades urbanas verdad, o sea, que en su ciudad no hay, desde ahí comienza toda esa exclusión, y yo tenía que trasladarme a otro lugar, entonces al desplazarme a otro lugar eso significaba ingresos verdad y mi mamá no los tenía, entonces a mí me becaron, esa es una de las cosas pues que yo le agradezco, esas oportunidades yo se las agradezco a la revolución, que yo también fui parte de ese proceso, de esa apertura de tener la posibilidad de que la gente también tenga ese derecho.

Entonces te decía, estaba yo ya casi en el último año de secundaria cuando comenzó la Alfabetización, formaron grupos verdad, este había todo un andamiaje de asesoría técnica, nos capacitaron verdad, este sobre la cartilla principalmente, o sea no te dijeron “usted va” no, sobre la cartilla, sobre cómo deberíamos ganarnos la confianza de los que estamos alfabetizando, porque incluso vos tenías gente ya, ya jóvenes, gente adulta, no eran niños los que ibas alfabetizar, y por lo general esa gente hacía trabajo muy rústico y su motricidad era, era, como te quisiera decir, por ejemplo para hacer los trazos y ellos por ejemplo que nunca habían tomado un lápiz, eso era bien difícil para ellos verdad, y también cómo ganarse su confianza con ellos para que ellos no se cerraran pues, incluso en esa canción de la alfabetización que dice “no digás que es cabeza de gallina, o que el cerebro se le secó” porque la gente así tiene muy interiorizada verdad que por ser pobre entonces que la inteligencia es de otra gente verdad, porque ellos valoran más su sabiduría de lo cotidiano, pero eso de escribir, de poner su nombre, eso para ellos era, era como entenderlo pues. Entonces no comenzaron a entrenar con la cartilla, enseñarnos a tener un manejo básico de la cartilla, el trato que tenías que darle a tu alfabetizando verdad, y nos reunían este, y nos reunían así en sesiones verdad que cómo íbamos, que cómo iba el avance este, pero entonces a mí me tocaron siete personas, me desplazé como unos cuatro kilómetros de donde yo vivía, porque yo prácticamente estoy en una zona casi semi rural, entonces este, y mi hermano también estaba

alfabetizando, mi hermana también, o sea prácticamente los tres de la familia nos desplazamos verdad a una parte semi rural, y yo recuerdo que yo no sé por qué a mí me darían más, ahorita que lo recordando, como que yo tenía siete alfabetizados, a mi hermano le dieron una y mi otra hermana tenía dos. Entre todos teníamos diez. Teníamos también asesores técnicos, teníamos el distintivo de la cruzada, había camisetas de la cruzada nacional de alfabetización. No las conservo. Creo que lo que tengo ahí es el diploma, tendría que buscar.

Entonces cuando comienza la alfabetización lleva un aspecto bastante organizativo. Quienes no saben leer ni escribir, quienes son los que te van a atender, adecuando horarios también. Adecuamos los horarios no a las necesidades nuestras, sino que a las de quienes alfabetizábamos. Por ejemplo, a mí me tocaba de seis a ocho de la noche, la hora. Había otros que iban por ejemplo de la una a las dos o a las tres. Había otros que iban de las dos a las cuatro. Pero casi nunca fueron en horas de la mañana, porque la gente trabajaba. Entonces cuando iniciamos el entrenamiento era con la cartilla. Teníamos una cartilla y se utilizaba mucho, después me di cuenta de que era de la educación popular, en aquel momento no lo percibí. Y también llevaba un contenido bastante ideológico. Cuando enseñábamos la S comenzábamos sa se si so su, pero no era tan repetitivo, y después concluía con por ejemplo con Sandino Vive. Es decir, llevaba también su contenido ideológico, no era simplemente académico lo que nosotros estábamos haciendo, llevaba un contenido ideológico.

Y yo recuerdo que yo tenía siete, como te decía. Una persona como de unos 40 años, otros tenían 15 años, 14 años, algunos de tu misma edad, y yo tenía siete. Siete varones eran. Entonces cuando yo llegaba a alfabetizar ellos siete se ponían a reír y decían, como en ese momento de la alfabetización siguen los conflictos, entonces habían unos que les llamaban los Milpas, que eran las Milicias populares antisomocistas, que después se opusieron al gobierno, incluso algunos alfabetizadores fueron asesinados, hay veces que entonces los que yo estaba alfabetizando cuando yo llegaba me decían, ahí andan buscando los milpas, ellos en el pueblo no solo estaban agradecidos sino que te querían decir si usted anda en esto también le puede pasar lo mismo, era un contexto bien difícil y de miedo. No fue que hubo una paja ahí, sino que en medio de todo eso tenés tus miedos. Y ellos no creas que te decían si, la vamos a proteger, la vamos a cuidar, más bien como que te metían más miedo. Mire, ahí andan los milpas buscando a los alfabetizadores, decían.

Y entonces recuerdo que la casa donde alfabetizaba se llenada de agua, era un lodazal, y había un montón de pulgas, pero eran montones porque estaban con los perros ahí. Yo recuerdo que se me subían el montón de pulgas. Yo llegaba a mi casa, me quitaba el pantalón, me iba a sacudirlas al patio, y llena de ronchas. Y no se me olvida la expresión de uno de ellos. En ese tiempo había un desodorante que se llamaba (inaudible) que era de roll on y cada vez que yo llegaba y él se lo ponía aquí, pero no aquí. ¿Y para qué se pone eso? Le decía yo. Es donde me dan los besos, me decía él. Ellos se reían, como que se burlaban, ¿me entendés? Incluso ellos, algunos, cuando vos llegabas y les tocabas la mano, le agarrabas la mano para dirigirlo, ellos creían que era como que vos estabas enamorada de ellos, como que te les estabas insinuando, o sea ese tipo de contacto como que para ellos no era normal. Jamás en la vida habían tenido ese tipo de apoyo.

Yo también acompañé a mi hermano porque él solo tenía una alumna, y mi hermano no lograba sacarla, era una señora. Mi hermano llegaba todos los días a ayudarle y nunca pasaba de las vocales. Entonces mi hermano me decía: esa mujer es una bruta, no entiende nada. Mi hermano era 4 años menor que yo. Te estoy diciendo que mi hermano tenía como 12 años. Entonces mi hermano decía: yo le doy aquí, yo le doy por allá, él tampoco tenía ni un poco de paciencia, entonces una vez yo lo fui a acompañar y le dije: yo te voy a ayudar, porque prácticamente cuando había esa dificultad (se fue la señal de Martha) A mi hermano le asignaron una y yo fui a tratar de colaborar, porque claro él tenía el temor de que no iba a pasar el año. Aunque no te habían dicho que si lo sacabas leyendo te iban a dar el certificado y que si no leían que no lo habías pasado. Eso no estaba claro en el inicio. La meta era que tenías que enseñarles a leer y a escribir.

Entonces siempre teníamos encuentros de motivación, cantábamos todas las canciones de los brigadistas, que cuáles eran los avances que llevábamos. Entonces era toda dinámica. No era (ilegible) sino que había un contenido mucho de fuerza, de cambiar un poco tu conciencia, que lo que estabas haciendo era algo no necesariamente porque lo tenías que hacer, sino que era uno de los cambios que teníamos que generar como país.

Entonces recuerdo que mi hermano llegaba a ver a la que alfabetizaba y me contaba, me decía mi hermano: esa mujer para pintarse tiene gracia, pero no para aprender. Porque ella siempre lo esperaba, se pintaba bien los labios y así, y mi hermano como que se molestaba por eso. Y fuimos varias veces, pero no logramos, ella no logró aprender a leer ni a escribir.

También mi abuelo se integró a que lo alfabetizaran, pero no éramos nosotros quienes lo alfabetizaban, sino que era otra alfabetizadora. Una de las anécdotas de mi abuelo es que la

muchacha, la alfabetizadora, también hacía lo mismo: vas hacia la espalda, le agarras la mano para dirigirlo, entonces me acuerdo de que una vez que vine donde mi abuelo y me dice, fijate que te voy a contar algo. Ajá, le digo yo. Fijate que esa muchacha parece que está enamorada de mí, me dice. Abuelo, usted está loco, le digo. ¿Y eso? Fijate, me dice, que vieras cómo me abraza, me agarra la mano, me la aprieta así, me dice. No abuelo, le digo yo, no es así, sino que es para ayudarlo. Pero yo en ese tiempo, como te digo, no sabía que era para que se le suavizara la parte de la motricidad ni nada de eso. Entonces esa muchacha tenía un novio, y me acuerdo de que cuando la miro que un día llegó con el novio, entonces no quiso seguir alfabetizándose mi abuelo. Se sintió traicionado. Yo quise seguir con él, y le dije: mire, vamos a ver qué es lo que ha aprendido. Entonces me acuerdo de que él había aprendido como de memoria, por ejemplo, él sabía Nacatamal, pero él había aprendido que aquí decía Nacatamal, pero si vos agarrabas la palabra y se la ponías en otro lugar ya no la leía. Y él prácticamente desertó por eso, porque dijo que esa muchacha andaba con otro hombre, como que andaba con él, imagínate. Y que él ya no iba a seguir. Y mi abuelo fue un hombre que su familia tenía tierra, pero como sus padres murieron cuando él tenía como dos años entonces todos sus hermanos se apropiaron de su tierra, y a él y a otro hermano no lo enviaron a la escuela. Pero el procedía de gente que tenía un patrimonio, pero a pesar de eso mi abuelo con su trabajo compró su propiedad, tenía sus bueyes, su carreta, o sea él no sabía leer ni escribir, pero era un hombre muy trabajador. Y entendió, ¿para qué me va a servir eso si yo he vivido sin eso? Estaba tan interiorizado que podías vivir sin eso, verdad, entonces eso significa eh la subordinación como te digo, las desigualdades de clase que existen donde vos no te sentís parte de, de ese derecho, no te sentís parte, entonces decís a mí no me va a hacer falta simplemente mi vida es este, trabajar, hacerme lo de la comida criar a mis hijos como dicen, pero nada más, hasta ahí nomás verdad.

Entonces esa, esa parte, esa parte diríamos este, en el caso de mi persona contribuyó mucho pues a mi vida porque, porque yo después estudié, estudié ciencias de la educación, estudié biología, y allí fue donde, donde como que me movió o sea, porque se mueve también tu vida verdad no solamente que fuimos, que nos dieron un certificado, sino que también eh, va moviendo tu conciencia, va moviendo tu conciencia y decís este, qué realmente significa para alguien no saber leer ni escribir, verdad, cómo, cómo es que se manifiesta ese sistema de opresión y se naturaliza a lo interno de la gente verdad (ilegible) como dicen, porque al final qué alternativa tenés si no tenés la oportunidad de estudiar, si no tenés acceso a la educación, si no tenés el tiempo para tu

formación, entonces es como que tengas una gran muralla de cemento y que no la podés pasar, entonces simplemente naturalizás la opresión y va de generación en generación verdad, y va, y va eh, en las normas de la gente diciendo “si yo viví así por qué vos no podés vivir así”. Por ejemplo, me abuela me decía “vos querés que todo el mundo estudie” mi abuela me decía, “no mirás que si todo el mundo estudia vos no va a hallar trabajo” o sea es que eran las construcciones de la gente de antes pues, luego hay otra generación que te dice que estudiés verdad para que podás salir adelante, y después hay otra generación que dice que no, que de nada sirve estudiar porque hay un gente que tiene un montón de títulos y no encuentra trabajo.

Entonces, básicamente el análisis, diríamos de todo este proceso de la educación tiene que ver mucho este, con desigualdades estructurales que tienen que ver también con, con niveles de conciencia y que tiene que ver también con oportunidades. O sea, si vos, no tienes ninguna posibilidad de ir a la escuela, entonces simplemente. Y eso influye también en las comunidades donde las jóvenes verdad si no tenían ningún acceso, entonces este prácticamente lo único que era era parir y seguir pues con su deber reproductivo.

*Gabriela:* Que interesante porque las mujeres que he entrevistado todas al final, bueno, todas no, las que he entrevistado tres han sido educadoras después. Entonces como que algo se mueve

*Malena:* Sí, claro. Y después verdad, este, comencé a ver todo lo que es lo de la metodología de la educación popular. O sea, este, todo esa parte del nivel de la conciencia, de no tener, de no creer que si sos maestra que lo sabés todo, sino que tenés que ir, ir, ir viviendo la propia realidad, porque al final la cartilla era parte de una realidad verdad. Por ejemplo, las relaciones que como masa eran parte de una realidad que la gente vivía, que la gente se sentía verdad porque muchas veces querés pasar la vida urbana a la vida rural, ¿verdad? Y no es así. Pero en este caso, este lo logramos incluso hay uno de los, de los que yo alfabetiqué, que, que vive en mi barrio pues, y les contó a sus hijas que yo lo había alfabetizado. Hace poco a mí me hicieron algo sobre, en historias comunes, verdad, que vieron un poco mí, mi testimonio y yo incluso me acuerdo de que yo lo quería grabar a él. O sea que, quisiera escuchar qué sintió él. O sea que, que, el tener la oportunidad o que qué significó para él, verdad. Porque él está aquí, "Ella me alfabetizó" le dice, pero realmente me gustaría y voy a ver si lo hago, y hablar con él realmente, porque, porque nosotros los alfabetizamos como te digo, pero siempre que nos miramos en la calle o así me recordaba pues, de eso. De lo que ellos fueron prácticamente.

El significado pues que es para mí, porque yo prácticamente yo los saqué a los siete leyendo, a los siete y no es que haya tenido una gran experiencia no, o sea como que le puse ganas pues, como que le di este, le di pues mucho, mucho esfuerzo a dar a entender que había días que no respondían, y nunca pues, pero tampoco lo maltraté, de decirles que eran brutos ni nada de eso. Siempre le dije si ustedes van a poder, ustedes van a leer, van a ver qué importante les decía, que yo una de las cosas que los motiva. Imagínense ustedes les digo que viene un microbús o un bus, y no saben ustedes para dónde va. Pero si ustedes saben leer, van a saber para dónde va y no van a estar preguntando para dónde va ese bus, me entendés. Van a poder leer, este, van a leer un periódico porque en ese tiempo pues lo que se leían eran más y con poco que podían tener acceso a los periódicos y a la televisión tampoco, porque tampoco tenían acceso a la televisión, o sea, todos esos medios que podían motivar a ellos de que iban a ver la televisión o que iban a leer los periódicos, era un poco especial, le decía. No les podías decir tampoco le pueden ayudar a sus hijos porque sus hijos también estaban sometidos al analfabetismo, me entendés, o sea no es como ahora pues que vos le podés decir estudiá para que le ayudes a tus hijos, en aquel tiempo no, porque no tenés ni acceso a luz eléctrica. No tenía ni televisión. Con costo lo que escuchabas era la radio, en el caso verdad, este y también vivir en esas condiciones, como te digo. Y cómo y cómo vos te tenías que adaptar a la vida de ellos. Pues porque nosotras éramos como que somos urbanizadas, verdad. A la vida de ellos de que, por ejemplo, piden algo de comer y vos no se lo podías rechazar. Porque por lo general, si ellos se lo rechazás, ellos lo sienten como con algo de desprecio, ¿verdad? Entonces, entonces toda esa convivencia no solamente era era un hecho académico o didáctico, sino que también cómo construía relaciones de confianza. Cómo ellos ya te podían, te podían aceptar diríamos, porque eso era crucial para realmente que ellos te tuvieran la confianza para ver un poco su mente para el aprendizaje. Si no te tenían confianza era, sí vos los obligabas, vos le decías. No, y ellos se reían, decían "ah si no, si no aprendemos a leer, usted no va a pasar el año, estamos igual" decían ellos verdad. O sea, es una cosa que yo decía, pero en ese momento pues eh, entonces vos decís "ve qué bandidos", porque vos creés que con esa acción alguien te lo va a agradecer, ¿verdad? Pero ellos eran bandidos, decían "ah verdad que, si no, si no aprendemos, usted no pase el año" porque yo sabía que ese era como requisito, o sea, no era que te miraban tampoco como que vos voluntariamente habías llegado. No, no, no era eso.

Entonces este. Y como te decía, había brigadas que iban a otros lugares que eran más peligrosos, diríamos verdad. Porque prácticamente arriesgaron su vida. Hay alfabetizadores en el campo que

ahí se quedaron o se casaron, y yo creo que también mucho de la conciencia de de muchas de nosotras para para realmente tener un compromiso y tener otra mirada de lo que significan estas exclusiones y esta desigualdad verdad, y te marca la vida pues, porque, porque este. Porque vos vas viendo me entendés, que muchas veces vos tenés el privilegio, diríamos, aún, o sea que que, aunque una no tenga ciertas condiciones, pero tienes ciertas desigualdades, pero no como las que se profundizan a nivel del campo. Y para mí fue uno de los gestos más noble, como te digo, nunca creí que que en dos o tres meses alguien aprendiera a leer, incluso en donde trabaja la Juanita, ellas siguieron con los proyectos de alfabetización. No sé si te contó.

*Gabriela:* Sí, me contó.

*Malena:* Ya, así como 1000 mujeres que que lograron alfabetizar y tienen una cartilla feminista, verdad. Ya, ya otro salto, diría, ¿no? No sé si tenés una pregunta.

*Gabriela:* Bueno, ahora que mencionó esto de la cartilla feminista, justamente una como de mis grandes preguntas, digamos, de todo lo que fue el proceso y con lo que me comentabas al principio del tema del machismo y de todo eso de cómo se entendía verdad el lenguaje por ejemplo corporal. Mi pregunta era como. Cómo fue entendido, digamos, la participación de la mujer dentro de la Cruzada, porque yo tengo un libro que no sé si se lo ha visto en algún momento. Se llama Nicaragua Triunfa en la alfabetización y tiene como bastantes noticias e informes de lo que fue la Cruzada. Y me parece interesante que de todas las páginas sólo hay una página en la que habla de la participación de la mujer y habla sobre como este fue un proyecto emancipador y de hecho se menciona como mucho esto de que fue un proyecto para la emancipación y habla mucho de la emancipación de la mujer. Entonces mi pregunta era eso como cómo se vivió dentro, digamos, del proceso, si se vivió así o no? También, por ejemplo, la cartilla. La cartilla, por ejemplo, si contenía algún tema relacionado a esto.

*Malena:* No, no, es que esté en ese contexto, como te decía, así como también fue la, la guerra, los mandatos patriarcales prevalecieron, como te decía, por ejemplo, nosotras cuando, cuando estuvimos movilizadas, por ejemplo, en la guerrilla, nosotros hacíamos comida. O sea, también, o sea, los mandatos del patriarcado se mantienen, ¿verdad? Y también, este como te digo que te quieren ver como objeto, como un objeto sexual también verdad, o sea esas dinámica de los mandatos de género este mantienen verdad, pero con la diferencia que como como vos vas teniendo entrenamiento militar, como decía, tenés otras herramientas para defenderte fuera de la normalidad de los mandatos de género, porque prácticamente casi estás de tú a tú, o sea, en un entrenamiento

te entrenan igual, no te van a decir las mujeres van a hacer esto, los hombres van a hacer lo otro, no verdad. Y en el caso de las mujeres es un poco más difícil pues, porque yo recuerdo que, que a mí me vino la menstruación, o sea, con la menstruación y no tenía ni toallas sanitarias y al rato me llenaba de, de sangre y, y pues bueno, terrible, pues, puede ser una de las cosas más terribles, porque teníamos que pensar en eso, no era que ibas a ir a buscar un trapito o que te iban a llevar unas toallas. O sea, como, como, como esa era una de las cosas más difíciles para nosotras como mujeres. Y no te decían por ejemplo en el entrenamiento "ah que andás con la menstruación nos vas a entrenamiento", o sea prácticamente allí, en el campo militar te tratan así, pero luego, cuando termina la jornada militar, la verdad se vuelve a prevalecer, este es el patriarcado y quiere que cumplás con los roles mandados, a hacer comida, a satisfacer su. Y me acuerdo pues que habían inventado el famoso casarse por las armas verdad, que no sé si sabes o lo has leído, que era que vos te casabas allí y disparabas, así que ya estabas casada por las armas. Era otra forma disfrazada. Entonces, y en la alfabetización nosotras prácticamente no, como te quisiera decir. Porque yo incluso ahorita que me hiciste esa pregunta. No recuerdo que los datos de los alfabetizados sean desagregados por hombres y mujeres. O sea, cuántas mujeres realmente logramos alfabetizar. Porque si vos te fijás, en la muestra que yo tengo yo alfabetiqué 7, y ahorita que recuerdo, la señora de este señor también no era alfabetizada y no participó, me entendés? Esas cuestiones siento que las estoy viendo hasta ahora. De una mirada crítica de género, sus hijas tampoco. Y sus hijas también no sabían leer ni escribían. Eh, y lo mismo, y las otras dos, como te digo que, entonces, si yo recuerdo ahora, porque sería interesante saber, pero no sé si se tuvo ese alcance o investigar cuántas mujeres realmente se alfabetizaron en ese en ese período; y no teníamos ningún contenido pues así, particularmente de lo de género. No, no, o sea, nosotros llegamos más como, algunos verdad como estudiantes, otros porque ya tenía un proceso de conciencia de clase desde los principios de la revolución del mandato, por ejemplo, del comandante Carlos, que dice y también enséñenles a leer, o sea, no solamente era todo eso, entonces, toda esa cuestión ideológica verdad con un compromiso alguno, lo asumimos así, pero, pero básicamente en ese momento, en ese momento, en ese tiempo. Claro el ejercicio es emancipatorio para mujeres.

Pero como te digo, qué significó a nosotros, como a nivel de generación, romper un poco el control del patriarcado que tenés en la casa, verdad. La convivencia como con los jóvenes, verdad de tu misma, de tu misma, de tu misma edad o que no, o sea como todo el mundo habla de eso como una cuestión. Tal vez no es bueno la comparación como que lo que todos los jóvenes estamos



entusiasmados pues para ir a a algo, me entendés? Entonces no era algo pues que alguien decía no, yo no quiero ir. O sea, todo mundo se dispuso de verdad este, los maestros, claro, estaban en esa parte, pero que realmente haya un enfoque de eso, yo creo que mi, como que no era y como que no, como no era el contexto, me entendés. Porque vos sabés que después, hay todo el movimiento feminista, verdad, donde se pelea todo ese derecho eh, donde, donde incluso uno evoluciona, porque yo recuerdo que en este tiempo pues, yo me acuerdo que yo no le llamaba acoso a eso pues, pero después cuando estudié mi maestría de género y desarrollo, logré ir desentrañando esos nudos, me entendés, y todas esas cosas, esas cosas que en aquel momento no, no, repetía, pero ahora sí, sí realmente lo entiendo, pero en ese momento, como digo, no había hecho la mayor. Y también incluso sería interesante ver cuántas mujeres fuimos alfabetizadoras.

*Gabriela:* Bueno, digamos, no hay datos numéricos exactos, pero se habla que el 60% fueron mujeres alfabetizadores. Del total.

*Malena:* Sí, me imagino también. Y los de equipo y la maestras pues, porque más o menos el 70% de Nicaragua son mujeres las maestras. Entonces prácticamente ahí hubo un gran aporte verdad, un gran aporte nuestro sobre sobre esto, pero no lo hicimos basadas en una conciencia de género, ya. Lo hicimos basado en una conciencia, en otro legado, en otros principios y otros, te digo, obligados pues porque lo que tenía que hacer para aprobar el año.

*Gabriela:* Este. ¿Y usted cómo lo vivió? Digamos ahora, como viéndolo en retrospectiva, esto de, por ejemplo, de que se haya dicho y se sostenga que fue como un proceso emancipatorio para las mujeres, porque me decía que sí, que el proceso como tal fue un hecho emancipatorio en el sentido de que lograron salir del círculo familiar, pero hacia la sociedad, digamos, esa generación.

*Malena:* Sí, mira, yo creo que para mí fue clave en mi vida, de verdad, porque, porque salí de ese espacio privado, de ese hogar, de esos mandatos de género, verdad. Porque los mandatos de tener 15 años estarte en la casa, tenés que cuidar tu virginidad, este mirá que tenés que estudiar, tenés que salir adelante, pero tú, yo como vos, pero no pensar en los otros o en las otras verdad. Entonces porqué fue. Porque realmente te permite también valorar otras capacidades fuera del mandato de género. O sea, como vos este, te desvinculaste de lavar, a pasear, hacer comida, cuidar niños, a ponerte en una posición, a esa edad. porque, o sea, por lo general, las enseñanzas pues se las ha atribuido a los mandatos de las mujeres, pero las mujeres jóvenes, que te parés frente a siete personas, y que te pongan en tus manos el conocimiento y cómo transmitirlo, eso te, eso te mueve tu conciencia. Eso te rompe del círculo tradicional donde te tienen los mandatos de género y luego

la relación que tenés con otras personas en otro ámbito, porque una cosa es tu relación como estudiante con la maestra. Y otra cosa es la relación que está con ellos que que son como técnicas y son como tus asesoras, porque ya no están evaluando propiamente los conocimientos que vos tenés, sino que te van a evaluar tu capacidad para lograr y trascender tu capacidad para enseñar a otros y otras.

Y entonces eso, eso te mueve me entendés y te reafirma que como mujer vos podés hacer otras cosas afuera, fuera de esos mandatos y te da, como te digo, este otra, otra fuerza diríamos, para empujarte por esa parte donde, y como yo, comenzó mi sensibilización con las mujeres campesinas, sea, yo, yo prácticamente tengo ya 40 años de trabajar mucho en las comunidades campesinas, en apoyar a las mujeres, pero no desde una mirada asistencialista verdad, sino una interiorización de sus derechos y que ellas logren me entendés, empujarte, moverse, salirme, entendés de esa parte. Entonces yo me siento yo, yo, pues como te digo, yo digo bueno alfabeticé 7, pero para mí fue como la semilla, que luego en el camino recorrido he hecho muchas cosas más, porque no solamente es aprender a leer y escribir, sino que, que como vos este, hacer de cada generación un abanico de oportunidades. Desarrollar esas capacidades. Entonces para mí, para mí, en este momento, analizando la belleza, en este camino recorrido, sí, sí, realmente significó mucho para nosotras las mujeres, mucho, mucho, mucho, no solamente en términos de haber alfabetizado, sino los cambios que se dieron en nuestra vida y los cambios que estamos viviendo con otras mujeres ya en este contexto.

**Agosto 23, 2022. Costa Rica – Nicaragua.**

### **Entrevista a Malena**

*Malena:* De manera interna tal vez por lo que ya estaba un poco comprometida con, con la apuesta de la de la revolución, para mí no fue como un mandato, pues de ir a hacer algo para, para aprobar un, un año escolar, pues, sino que, que lo asumía verdad como una tarea más y más que prácticamente todo un pueblo estaba involucrado verdad, no solamente estaba una estructura como una estructura partidaria, o sea que era un mandato de un partido, sino que, que todo el pueblo prácticamente estaba, como decíamos, alfabetizando al pueblo y más que en ese tiempo, bueno, yo estaba joven y por lo general cuando uno está joven tiene ese espíritu de aventura, de colectividad,

de andar como en grupo, entonces eso me motivaba y para mí en ese aspecto de integrarme no fue, no fue como algo forzado, mientras que había otra gente, verdad que de hecho no comulgaba con esta puesta, que lo sentían como una imposición, como que era forzado y también más por los peligros que implicaba; incluso hubo jóvenes que se fueron sin permiso de sus padres, verdad. No todos los padres dieron consentimiento para irse y asumieron ese riesgo.

Entonces, para mí, desde el inicio fue como algo, algo que me motivaba a hacerlo, verdad. Y algo que se sentía ganas de hacerlo, de, de poner lo mejor de mi esfuerzo. Este para para, para realmente sacar adelante, sacar leyendo, pues como decíamos a, a ellos. Y en lo cotidiano pues, este cuando los íbamos a buscar, una de las dificultades es que la gente, alguna gente no quería, pues decía que ya estaban muy viejos, que, que eso para qué pues iba a aprender a leer y a escribir si habían vivido así, sin eso pues, entonces como que era una locura. Entonces esa parte pues de ir a convencer a la gente, yo creo que también la gente al igual que yo se vio motivada porque otra gente asintió. Entonces a medida que iba integrando más, otra gente se iba sumando más porque iba motivando a otras mujeres que le decía sí, vamos, otros hombres, vamos, vamos, sí, yo estoy también alfabetizando, vamos. La gente decía, por ejemplo, vamos a ver si lo podemos lograr, intentémoslo. Además, otra de las ventajas que había era el tiempo sea que no te decía que iba a estar un año, que lo otro era la parte de la de la adecuación en los horarios. Y también, como te decía, no, no llegaron solas pues, sino que hubo bastante apoyo técnico, había evaluaciones este, evaluamos también donde teníamos mayor dificultad.

Entonces yo creo que el acompañamiento, el hecho de haberlo hecho, haber sido como una actividad masiva, impulsada también por jóvenes, por mujeres. Eso motivó mucho. Pues yo me sentí, yo decirte sinceramente que yo no lo sentí tan difícil pues, pero yo creo que era más porque andaba entusiasmada, pero yo, yo no te puedo decir pues que no podía, pues yo buscaba diferentes estrategias para hacerlo. Como te decía, yo creo que también fue fundamental conocer a la gente, entender a la gente, aunque en ese momento, como te explicaba anteriormente, yo no sabía nada de pedagogía, pues más tenía una base verdad de, de los principios de, respeto a la condición humana. Eso era, pero, pero decir que yo sabía pues sobre pedagogía no verdad, sino que las pocas herramientas que me entrenaron para enseñar fue la que traté de ir aplicando.

*Gabriela:* ¿Y usted se trasladó de sus cuatro kilómetros y se quedó a vivir con la familia o viajaba?

*Malena:* No, yo. Yo viajaba. Íbamos, por ejemplo, de las cuatro. Hay veces iba, tenía que adecuar los horarios de 4 a 6. Otras veces ellos me decían hoy no podemos. Entonces lo tenía que adecuar

de 6 a 8, porque era dos horas la la que la que teníamos que hacer. Incluso te iba a compartir una foto de, de uno de los que alfabetice, que lo fui a ver un día de estos, ahí te la voy a enviar hoy. Sí, sí, este que estuve platicando con él, ¿verdad? Le dijo fijate lo que están, están recogiendo un poco la historia le digo yo de aquel momento, "ves que bueno" me dice y estuvimos platicando. Entonces dos horas, como te decía, los sábados no, nos reunían también, verdad, teníamos sesiones de trabajo para ir evaluando cómo iban los avances verdad con la cartilla. Como te decía, ahí había momentos. ¿Eh? Esa, esa. Esa. Ese proceso de aprendizaje no era tan rígido tampoco, ¿verdad? A veces nos reíamos, contábamos. Ellos te contaban algunas cosas de ellos. O sea, no, no entraron, como en la formalidad de ese aprendizaje que muchas veces vos entrás, pasas al aula y decir bueno, no, ahora vamos a esto y nos vamos a dedicar a esto. Pero no, ellos se reían, se levantaban como eran en la casa, una casa de ellos, se levantaban a beber café. A veces estaban comiendo en clase no como en la clase formal que te dicen aquí usted no puede comer y tenías que flexibilizarte. O sea, la flexibilización era básica, o por lo menos si alguien no llegaba a una de las sesiones tenías que reprogramarte para volver otra vez a buscar cómo nivelarlo pues, no iba, no asumías que, si no llegaba, pues que no llegara, sino que la meta fundamentalmente era, era sacarlos verdad, leyendo y entonces ocupabas diferentes estrategias para para irlo poniendo al día, ¿verdad? No decíamos bueno, si no vino, que no venga. Por eso te digo, hubo mucha flexibilidad en el aprendizaje, siempre con, con exigencia, tratando de reducir esas partes de verdad que a veces le podía limitar el aprendizaje a los alumnos.

*Gabriela:* Yo he visto como en varios documentos y de hecho tengo un librito por ahí que este recoge algunos diarios, porque tengo entendido que ustedes podían o tenían que escribir un diario de campo. Entonces vos escribiste algo, como que te recordás que escribías.

*Malena:* Sí, pero ya no lo tengo (risas)

*Gabriela:* ¿Pero te acordás algo de lo que escribías?

*Malena:* Es que por lo general lo que lo que poníamos verdad, era como los avances también, y lo que te pasaba verdad. Yo me acuerdo que teníamos ese diario, ahí íbamos escribiendo, pero recordarme así, yo lo que te digo, los avances que era lo que pasaba, cómo nos sentíamos, pero no lo tengo ni recuerdo de dónde tengo el diploma también de la alfabetización, porque nos dieron un diploma bueno, pero el diario no, no, no recuerdo, no es que como, como yo, una parte yo trabajé como docente, entonces yo trabajé como 13 años como maestra, te explicaba de química, de física, de biología, entonces te vas llenando como de un montón de papeles y vas como cada año también

limpiando papeles verdad, porque es una tarea súper, súper llena y vos llegas un momento, en ese momento como que no le diste la importancia histórica, o sea, tenés esto y lo desechas verdad. Pero claro, yo creo que para otra gente que sí lo conservó, o sea, por. Pero para mí en ese momento, no era como tan relevante, pues o sea era como que estaba haciendo algo de lo cotidiano, de lo de lo que está propuesto, claro que, si en ese momento me dijera, pero lo hubiera guardado con mucho gusto en ese momento no, para qué te voy a mentir.

*Gabriela:* ¿Pero y te recordás cómo te sentías?

*Malena:* Pues yo me sentía muy bien, muy bien, como te decía, yo me sentía cada día que ellos avanzaban, que aprendían un nuevo, un nuevo sonido. Yo me sentía muy bien, este, lo admiraba. Una de las cosas que me sorprendió, como te digo, es que es que prácticamente los hombres se disponían más a aprender a leer que las mujeres, pero ahora yo, en aquel tiempo no lo entendía y decía porque será que las mujeres no quieren? Pero era porque, por el cúmulo de trabajo que ellas tienen verdad, no, no, no lo fue, no le permitía insertarse, claro, para los hombres. Pero en ese momento yo no lograba cuestionar o entender el por qué, o sea el por qué ellas no se integraban como a la integración de los hombre. Yo me sentía contenta, como te decía, nunca me sentí frustrada, si siempre sentía miedo cuando yo me decían bueno que venían los que eran adversarios al gobierno y que me podían hacer algo, allí si me daba miedo, o sea, el miedo principal no era que no lo iba a lograr, enseñarles porque tenía todo el empeño. El miedo principal era que mi vida podía peligrar porque estaba en esa acción con otras personas que, que no estaban de acuerdo con esa parte del proceso verdad, porque muchas veces ese acceso a los derechos del pueblo, alguna gente te trata de comunista, de, de otra cosa pues, o que, o que le estás lavando el cerebro, porque eso es lo que decían verdad. Aunque en parte no es lavar el cerebro, sino que es, este, este apoyarlos y hacerlos sentir cuál es su conciencia de clase, cómo esta vulnerabilidad les despoja de otros derechos verdad, entonces, pero claro, como hay diferentes ideologías, hay otros verdad que no lo ven como algo relevante.

Entonces el miedo más era esa situación de inestabilidad y era más cuando escuchaba que, que en la montaña habían matado por ende un alfabetizando que mataron a otro. Entonces también eso también me llenaba de temor y más cuando iba en la noche, pues me daba temor desplazarme y que me podía pasar eso. Pero otros miedos que, relacionados al aprendizaje, yo con los alfabetizando no, verdad o a sentir un miedo de que no lo podía hacer, no, porque teníamos el, y también te sentías como acompañada porque vos decías, cuando compartía con otros

alfabetizandos "y vos cómo vas?" unos decían yo voy bien, otro no, a mí me ha costado esto, entonces eso te ayudaba, me entendés? Como, como que tenías una motivación colectiva para para hacer la acción. No estaba así de manera aislada o sola, sino que había toda una campaña.

*Gabriela:* Sí, ahora que mencionas eso digamos de como las circunstancias externas, cuando yo me intereso por este tema es porque yo viajé a Nicaragua, me parece como en el 2017, me parece, y fui para para la conmemoración del triunfo. Yo nunca había ido y quería ir y quería hacer como estos recorridos que hacen los buses que entran a Managua. Sí, bueno, estuve en esas actividades y en una de esas presentaron un documental este sobre alfabetizadores, pero que habían sido alfabetizadores internacionalistas de España, verdad. Entonces recuerdo que a mí me impactó mucho y al final de la de la presentación del del audiovisual hubo como como un conversatorio. Y entonces en un momento el muchacho que hizo el documental dijo verdad que habían participado muchas mujeres y entonces él decía probablemente si yo pregunto aquí quiénes fueron alfabetizadores, uno o dos lo sean verdad? Y lo bonito fue que, y lo bonito fue que, que dijo algo así como levanten la mano si alguno es alfabetizador y más de la mitad de la de la sala levantó la mano. Entonces fue como muy, muy impresionante. Pero entonces algo que digamos que me surgía como como la duda en ese momento, porque era como mi primer acercamiento, era esta cosa que, que decían como, como muy, muy sentido, muy dolido de justamente como, bueno, se consiguió, digamos básicamente como la meta que se tenía de la alfabetización, pero que, si vieron como muy interrumpido el proceso, justamente por, por, digamos, por los ataques de la contra verdad en esos momentos.

*Malena:* Sí. Sí, había mucha, mucha amenaza. Incluso había gente que tenía que desplazarse en bote o en panga y ahí los asesinaba. Entonces eso te daba miedo, o sea, no, no era un ambiente de seguridad que tenía. De repente escuchaba detonaciones y decía será que se metieron a la ciudad. Entonces eso era lo que me causaba más incertidumbre y más temor y sin embargo no podías interrumpir la clase, o sea, tenías que ir. Y me imagino que también en la montaña algunos alfabetizadores, además de alfabetizar, deberían, debían haber hecho guardia por la noche, pues para resguardar la vida de de los demás compañeros, porque eso también se da pues a nivel del campo, verdad. Entonces esa incertidumbre siempre nos acompañó, daba ese miedo, esa amenaza. Verdad que aun cuando estabas haciendo algo bueno sobre el pueblo, siempre olvidaron que no era el pueblo, sino que era el Frente Sandinista y que atacando esa apuesta tan grandiosa como fue la Cruzada Nacional de Alfabetización que vino a romper desigualdades estructurales, porque eso

es lo que pasa para mí eh, la revolución rompe esa desigualdad estructural, porque no fue un programita, no, vamos a comenzar por aquí, seguimos por allá.

Y después incluso se dio la alfabetización en lenguas a nivel de la de la costa atlántica. Y también después que culminó el, la alfabetización se siguió alfabetizando. Hubo también otra campaña que era que se llamaba Yo sí puedo, después sí, de la alfabetización verdad, que se siguió con la parte de la alfabetización en las zonas rurales y se hizo un programa de educación de adultos, o sea, gente que se había alfabetizado después podía entrar a estudiar bajo la modalidad nocturna, pero claro, es educación de adultos un poco más cercana en la ciudad. Pero después, cuando ganaron los gobiernos neoliberales, quitaron toda esa, esa parte de educación, pero luego cuando el Frente volvió al poder, entonces también se hacían esas partes de alfabetización, incluso en los quintos años. Había como una regla de que tenías que alfabetizar.

Y vos ahora vas al campo y los niveles de alfabetización son bien bajos. O sea, a la gente que te decía voy a poner la huella, aunque sea, pues saben firmar y yo creo que es un logro muy importante que ahora pues tal vez no sería una cruzada, sino como ir limpiando esa remanente de analfabetismo que va, que va quedando en algunas comunidades, pero, pero no es tan grande en comparación con otros países.

*Gabriela:* Sí que eso también es algo interesante, porque en uno de mis cursos hablamos este que es otro, digamos, otra arista de la investigación, como esta cultura, digamos que, que se afianzó un poco en los años, en los primeros años de la revolución. En un momento se hablaba de o un profesor nos hacía la pregunta de por qué este como que había más o se percibía mayor solidaridad, que se percibía menos índices de violencia en Nicaragua, verdad, y entonces a qué se debía. Y entonces recuerdo que todos los compañeros verdad como intentando preguntarse a qué se debía. Y yo entonces contesté o hice la pregunta que sí se debía justamente a estos años en Revolución. Y entonces el profesor decía que sí se podría pensar así, porque eso fue como, como muy importante para esa generación y entonces que marcó. Y entonces ahora que me dice eso de los niveles de, de analfabetismo que digamos que hay pero que son muchísimo más bajos. Mi pregunta era como vamos a ver, como que tengo esta idea de la de la alfabetización como, como verdad, como bastante idealizada y luego los documentos y todo se ve como, como muy bonito. ¿Y entonces mi pregunta es cómo repercutió digamos en las nuevas generaciones un evento como este? Digamos tanto en las personas que fueron alfabetizadores como en las que fueron alfabetizadas, y verdad que esto se

va transmitiendo, como me decía usted la vez pasada, de generación en generación. Probablemente muchos niños de ahora son hijos o nietos de gente que fue alfabetizada, por ejemplo.

*Malena:* Sí, yo, yo creo que, que, que un aspecto fundamental es que, que por lo general dividieron la categoría del ser humano en urbano y rural, en estudiado y no estudiado, en gente del campo y gente de la ciudad. Incluso una vez una mujer a mí me dio una gran lección porque me dijo, yo le pregunté "¿Cómo se siente usted como mujer rural?" Y entonces ella me dijo "a mí no me gusta que me pregunten, así como mujer rural, mujeres somos mujeres" y es cierto, o sea es una mujer. Pero nosotros vemos, nos hemos encargado incluso de categorizar esa especie humana, de categorizar según donde vivís, de categorizar según lo que aprendes, verdad. Pero luego, cuando vos comenzás a convivir y romper esta separación, ya sea por circunstancias históricas, ya sea por circunstancias sociales, cuando vos entrás a ese otro mundo verdad, entonces vos te das cuenta de las condiciones de vulnerabilidad, de exclusión desde su propia vivencia, sentís lo que lo que ellos expresan, porque por lo general son otros los que expresan lo que viven en poblaciones rurales, porque ellos prácticamente nacen hasta sin voz, porque no les van a consultar.

Entonces cuando, cuando vos logras. Entonces eso te permite, eso te permite hacer un poco de conciencia de esa condición, porque, por ejemplo, yo después que alfabetice, después a nosotros nos movilizaron en, eh, para las cosechas de café, o sea, cuando yo fui a la universidad, por ejemplo, nosotros teníamos que participar como dos meses cortando café y si no, tampoco aprobaba pues, esa era una condición. Entonces es que este vínculo de, con la familia te ayuda y a ellos vos. Y ellos también te conocen a vos. Conocen un poco tu experiencia. Y ellos. Hay un traslape de conocimiento de doble vía. O sea, vos también enseñas algunas cosas, ellos te enseñan otra. De la vida cotidiana diríamos no estamos hablando pues de, de todo lo teórico y todo. Por ejemplo, compartir mucho sobre las enfermedades. Por ejemplo, vos le decís mire esas plantas que usted tiene es bueno para eso y entonces te lo devuelven, esta planta también, yo la cuidó para lo otro. Entonces ahí hay un aprendizaje. Ellos tienen mucho aprendizaje de la producción. Tal vez vos no tenías nada, luego ellos eso que interiorizaron y aprendieron, repercutió en su generación para que ellos motivarán a su generación para que estudiaran.

Y también coincidió que se abrieron nuevas oportunidades en el acceso a la educación, ¿verdad? Porque no solamente es que querrás ir y porque, por ejemplo antes había ese estigma en las poblaciones rurales, "para qué vas a estudiar" Y ahora vos mira por ejemplo muchachas en el campo que tienen su licenciatura, que tienen su ingeniería, que tienen oportunidad de estudiar en



línea, por ejemplo, en Nicaragua está la universidad en línea, hay un núcleo universitario en área, en áreas campesina, hay escuelas técnicas, o sea, ese es un avance, hay mayor formación, entonces eso repercute en que haya acceso a otros servicios de la comunidades. Por ejemplo, hay muchachas que estudian farmacia, hay muchachas que estudian magisterio y ahora son de sus comunidades. No hay necesidad de que de la ciudad vayan las mujeres allá. Entonces ese capital humano que estaba allí se convirtió, diríamos, en un capital social que está su misma gente y fortaleciendo.

Y yo sé que en veces se habla tantas cosas de Nicaragua, pero no se habla, eso bonito pues, que está ocurriendo en esa comunidad, ese, esa transformación prácticamente. Entonces la pregunta sobre cómo motivo motivó que ellas este, valorizaron el otro aprendizaje que es parte para la vida, para nosotros fue una mayor conciencia de que no somos seres aislados, que al final es que tenemos que caminar juntos para lograr resolver esas desigualdades y realmente permea tu conciencia, verdad; que es cierto que vos tenés agua en tu casa que habría pues que tener, pero que en otros lugares no tienen agua para beber. Entonces es doble vía no solamente de conocimiento, no solamente académico, es de cambio de percepción y cambio de actitudes, es fortalecer sentimientos como la solidaridad, este, pero no una solidaridad de verlos como, de revictimizarlos y no de verlos como seres humanos que requieren condiciones y que se requiere pues que ser apoyados, pero no solamente por el gobierno, sino de toda la sociedad en su conjunto.

Eso es lo que yo pienso, pues porque a mí, yo sinceramente te digo, a mí lo que me sensibilizó es esa convivencia. Y aún sigo trabajando pues con mujeres campesinas. A veces. Tengo una que no sabe leer ni escribir y yo le he dicho pues que vamos a apoyarla con otra muchacha que ya es estudiada, que tiene una licenciatura para que, para que ella aprenda, y es una mujer joven, tiene como 23 años y es una productora excelente, o sea vieras qué bonita que tiene su parcela, todo bien diversificado. Bueno, logramos que ella aprendiera a firmar porque ahora, incluso antes aquí una cédula, te aceptaban la huella digital. Ahora no, ahora, aunque sea la inicial, tenés que ponerla. Y también hay otro concepto. Como hay mucha gente que se ha ido y manda dinero a su familia, entonces la gente tiene que sacar su cédula, tiene que aprender a firmar, porque si no los bancos no te entregan el dinero. Entonces también hay otras cuestiones, diríamos del contexto, que no necesariamente se vea como un acto de justicia, pues que aprender a leer y escribir, sino que, para una, parte ahora de una necesidad verdad, para resolver otros problemas que ellos tienen.

*Gabriela:* Bueno, en línea con eso, te quería compartir este unos como una citas digamos que que saqué de mi anteproyecto. Que digamos que recuperé de otras investigaciones de mujeres que, que

han hecho de investigación en Nicaragua. Y una de ellas, bueno, es una psicoanalista, psicodramatista que ella se fue a vivir a Nicaragua, me parece que del 84 al 94; y entonces en el trabajo con, con mujeres y trabajó, esto de cómo era ser una mujer en un proceso de revolución. Y entonces, bueno, ella dice "En mi investigación llegué a la conclusión de que la revolución sandinista dio sobre todo a las mujeres, oportunidad para la emancipación. Las reglas tradicionales fueron rotas" y entonces esto me resonaba mucho con lo que hablábamos en la entrevista pasada, cuando usted me mencionaba que de que hubo una posibilidad de, de cumplir otras funciones. Por ejemplo, me gustaba mucho, creo que hacia el final de la entrevista usted me decía esto de evaluar, digamos, que uno tenía la capacidad de que se le depositara un conocimiento y uno poder transmitirlo y que eso fue como bastante importante.

*Malena:* Sí, sí, sí.

*Gabriela:* Y entonces, otra autora dice "Hay una apertura y deseo de avanzar hacia la construcción de un nuevo ideal de mujer en la revolución, hacia una multiplicidad de roles de la mujer de la nueva sociedad nicaragüense" Y entonces parte de esta reconstrucción de la memoria pasa también por explorar, verdad, con las mujeres que fueron alfabetizadores, cómo creen que este proceso, digamos de la de la alfabetización, dentro de un proceso más grande que era la revolución, digamos, ayudó a configurar estos nuevos roles de las mujeres.

*Malena:* Sí, es que era lo que te decía, verdad. Bueno, si te ubicás en el contexto, verdad por lo general, y el tiempo diríamos verdad, nosotros éramos jóvenes. Por lo general de este son protegidas en su casa, pero lo fundamental que te protegen es para que no perdás la virginidad y que no salgas embarazada. O sea, otro peligro la familia no los mira. El principal miedo de una familia es tu embarazo o que pierdas la virginidad, o sea, porque eso lo resguarda como parte del mandato patriarcal o sí, o sí. Entonces ese cuidado que se tiene para la jóvenes verdad, en ese contexto, en ese momento de la historia. Entonces este, luego, cuando prácticamente nos insertamos en la alfabetización. ¿Quiénes se insertan en la alfabetización? Prácticamente, como te decía el grupo privilegiado urbano que ha tenido acceso a la alfabetización. O sea, porque es la gente que estudia, o sea no era gente. ¿O sea que a quienes, a quienes va el mandato? a gente que estudia verdad. De hecho, no podían ser a las poblaciones rurales porque estaban excluidas. Excluidas totalmente, porque no tenían incluso la formación académica para hacerlo. Incluso creo que era de 6.º grado en adelante, que podía ir a alfabetizar.

Entonces, cuando se da eso, prácticamente las familias se sienten obligadas porque dicen "si mi hija no va a alfabetizar, va a perder el año" ya, y es una política. Pues porque prácticamente. Si lo mirás, es una política impuesta. No dijeron quiénes voluntariamente quieren ir. O sea, es una cuestión impuesta. Entonces eso obliga al mismo sistema de mandato a resquebrajando ya, prácticamente esa política que resquebraja o rompe el mandato, el mandato que está establecido en ese contexto para nosotras, porque incluso con los varones no había mucho problema. Ya sabemos el mandato de los varones pueden ir, este hay menos riesgo, no van a venir con una panza porque, como decía la gente aquí, cuál es el principal problema aquí, que las mujeres vinieron panzonas. O sea, no era tanto que viniera muerta por la cuenta, sino que, que vengas con un embarazo. Entonces para mí, entonces muchos lo sintieron como, como un proceso de liberación. Imagínate que te vayas vos ahora a otro lugar a convivir, a socializar con otra gente. En otros casos, todo el día y toda la noche a compartir su comida, a compartir su experiencia, a compartir los miedos.

Entonces eso rompe una estructura de mandato. Diríamos que había, entonces, cuando se rompe entonces y vos regresas nuevamente a la vida cotidiana, eso ya no es igual. O sea, los que entramos a ese proceso, cuando retornas el retorno ya no es igual, ya ha habido una serie de aprendizajes y de cambios en vos mismo y vos dijiste bueno, si yo puedo estar fuera de mi casa todo este tiempo, entonces eh, incluso algunos después se ingresaron a estudiar a las universidades fuera de la ciudad, porque antes solo había universidades, por ejemplo, en la capital o en algunas regiones, o sea, no había universidades en no en todos los poblados. Por ejemplo, yo tenía que viajar tres horas para ir a la universidad y yo recuerdo que cuando terminé mi mamá me dijo "mirá, vos no podés seguir estudiando pues, porque, porque yo no tengo y también es muy peligroso que vayas a otra ciudad", pero yo me fui. O sea, ya el miedo de romper este eje, ese territorio cercado de lugar, ya no lo tenés, entonces eso reconfigura y también esa socialización, como te decía, esa esa sensibilización, eso te reconfigura como mujer. Uno, como te decía, la capacidad y lo que te han depositado, que este si vos podés hacer eso, lo hacés, entonces eso te retroalimenta a vos misma, que podés hacer otras cosas. O sea, es como que diste un primer paso y decir yo pude hacer esto, yo puedo hacer lo otro, porque yo recuerdo que cuando comencé a estudiar mi licenciatura en biología a mí me gustaba, me entusiasmaba, verdad. Y yo recuerdo que cuando comencé a dar clases había cosas que como yo no le entendía y yo me despertaba en la madrugada a volverlas estudiar y yo decía y cómo voy a enseñar algo que ni yo misma me lo sé? ¿Me entendés? Como

que fuiste escalando y metiéndote en nuevas experiencias vos misma, nuevas experiencias de calidad, de presencia, no porque otro te lo dijera, te lo dijera, sino que ya lo habías interiorizado. Entonces eso te va reconfigurando, te va moviendo, te va permeando tu conciencia, te va fortaleciendo las capacidades, porque prácticamente para mí la alfabetización era base, porque yo recuerdo que mi mamá fue maestra. Y mi papá también. Pero yo. Yo sinceramente no era que yo tenía una gran motivación de parte de ellos, pues porque ella era maestra, porque yo recuerdo que mi mamá, mi mamá decía que ella cuando tenía 14 años ella se metió, pero a una zona lejísimo de la ciudad a dar clases, comenzó bien joven a dar clases, pero yo, yo analizando a mi mamá pues ya no está viva mi mamá. Yo no me sentía así como como esa pasión que yo sentía por enseñar, porque yo recuerdo que cuando yo llegaba de dar clases, yo daba clases en secundaria y tenía que darle clase como a 200 alumnos, yo daba química, biología, entonces como como ya es secundaria verdad, porque yo no fui maestra de primaria, entonces vos tenías que planear la clase de primer año de segundo y yo todo el tiempo planeaba y mi mamá cuando me miraba y me miraba estudiando, me decía "vos sos tonta" porque ella fue maestra de primaria, "ponelos a hacer muestras y te estás tranquila". O sea, no, no fue que mi mami o sea para mí y que me disculpe pues. Ni ella ni mi papá. A pesar de que ellos eran maestros, no fueron ellos los que me inspiraron me entendés.

O sea, porque yo creo que mi mamá fue maestra por una cuestión de tener un trabajo, porque fue la única oportunidad a lo mejor que, que ella tuvo verdad. Pero tampoco era así, tan, tan entregada. Ella decía "vos le enseñás eso y ya está". Mientras que, que yo, cuando yo trataba de hacer más amena mi clase, preguntarle, ir a campo, que ellos entendieran, había cosas, yo explicaba, entonces por eso ahí yo me logro meter mucho más. Y en ese tiempo de la Revolución vinieron unos asesores cubanos donde nos apoyaron mucho con la parte de educación popular verdad, toda la parte de la educación, la ética, la la teoría del oprimido, que cómo es mejor que la gente exprese incluso cuánto tiempo tenés que hablar, cuánto tiempo menos vos, que no llegué, que con su cara o que sólo a impresionar. Y no, si es cierto porque a veces vos vas, incluso si estoy en una capacitación que alguien que expone y expone "ayy no dije yo, esto es". Entonces fui afinando un poco todo eso. Incluso hace como tres años, participé en un curso de la red alforja. No sé si la conocés.

*Gabriela:* Sí conozco.

*Malena:* Sí. Entonces ahí se habla mucho verdad de eso. Todo lo de la mística que significa la mística, cómo, cómo te apropias, cómo vas cambiando conciencias. Entonces esos, esos mismos elementos que llevaba en ese recorrido lo he aplicado en mi campo de trabajo y realmente lo he evaluado y veo cómo como la gente se, se desarrolla, o sea, cómo cambia su sentido de vida, cómo la gente. Pero es un proceso, ¿me entendés? No lo lograrás así de la noche a la mañana. Y también como educador popular, educadora popular, tenés que abrirte a ese, a esos espacios. Y no creas después que, porque lo sabes todo, llevar esa cabeza y que crea que te vas a llevar toda la cabeza y la vas a trasladar a este mundo rural para que suceda un cambio. No, la gente cambia en su contexto, en base a sus aspiraciones. Cada quien tiene sus aspiraciones. Entonces, para mí, como te digo, cambió mi vida. Para mí fue un hecho histórico, diría en mi vida, porque prácticamente como que trazó mi trayectoria y mi camino. Y en ese momento, como te digo, tal vez lo dice así, pero después fui en el proceso como afinándome un poco más y siempre pienso que siempre tengo algo más que aprender. Siempre. Y en el caso de las mujeres, tal vez en ese momento no nos mirábamos, no nos miraban así, con esa construcción social de género, sino que simplemente te miraban como como una más, integrante de un movimiento social. Pero después nosotras en el transcurso nos fuimos redefiniendo y luego cuando estudiamos todo lo de la teoría feminista, la economía feminista, eso te fue dando otras pautas, otros niveles de percepción y de aprendizaje para hacer las cosas mejor. O sea, como que integra varias fases del conocimiento, de la percepción y luego construís como tu propia apuesta, diríamos verdad y aprendizaje, agarrando cada una de las cosas que pensaste que puede ser lo mejor.

*Gabriela:* Este. Sí, vamos a ver. Porque tengo, como muchas preguntas. Justamente. Digamos ahora que mencionaba esto de las oportunidades y de cómo, por ejemplo, usted pudo seguir como la formación, me quedaba claro eso y que rescato, digamos, de la cita de la autora que decía que la revolución era, era como la puerta a la posibilidad para la emancipación, pero que evidentemente se tenían que dar como las condiciones, así como las oportunidades, por ejemplo, como la que se tuvo para para estudiar en una universidad becada.

*Malena:* Si, mira, por ejemplo, cuando triunfó la revolución, bueno, a mí me dieron una beca. Por qué yo tenía que irme fuera de la ciudad, porque no había, ahora sí aquí hay una universidad que tiene como 6000 estudiantes. Hay una universidad en el campo. Incluso mi hijo estudia en esta universidad de la ciudad. Pues que eso implica menos costo, menos riesgo. Entonces, lo que te voy a contar. Cuando estaba en la universidad, a mí me dieron una beca. Yo estudié biología, pero

cuando yo estaba en segundo año yo salí embarazada. Entonces me llamaron a la dirección. Y me dijeron que me iban a quitar la beca. Entonces yo le dije que por qué si yo hasta me había casado y hasta llevé el certificado, y estaba la revolución. Pero te digo, hay una cosa que no necesariamente los movimientos revolucionarios y sociales van con tus derechos como mujer. Entonces me dijeron que no, que yo ya tenía un hombre, así como dicen, y que me mantuviera y me quitaron la beca. Yo en ese momento no lo entendí, me entendés? Yo digo, cómo es posible que yo alfabetiqué, me integré a las brigadas de producción y todo eso, y estos me quitan la beca, o sea que me quitaban la beca. Para mí era duro porque al estar en otra ciudad, tenés que pagar donde vivir. Ellos te daban los folletos y todo. Pero la cosa que me la quitaron, me la quitaron la beca. Pero entonces yo seguía estudiando, pero, o sea, mi marido me apoyó, pero yo tuve que pasarme. Yo estaba en un curso diario y tuve que pasarme al Sabatino.

Entonces los mandatos de género ahí se imponen. O sea, estás embarazada, no podés seguir estudiando y si querés seguir estudiando tenés tu hombre y a lo mejor no vas a terminar porque tenés que dedicarte a los mandatos de la maternidad, que es cuidar tu hijo. Así. Pero si logre terminar. Claro, bien difícil, porque también siempre la guerra nos acompañaba, verdad, que siempre los miedos, que, si te venías a ride y emboscaban el vehículo, entonces era bien tensionado. O sea, son recorridos bien tensionantes, bien duros. Porque primero cuando era estudiante estaba la guardia que te perseguían por ser estudiante. Después que te persiguen porque sos alfabetizador, después que te persiguen si andabas en una brigada, o sea siempre como que estuviste opuesta a otros para no cumplir su mandato. Entonces eso me paso ahí y eso tiene que ver con oportunidades y también con tu conciencia, o sea que tanto interiorizas para que vos misma también sea sujeta de tu propio cambio o que otros puedan venir a cambiar. O sea, otros te pueden dar oportunidades, pero esas oportunidades se construyen. Pero vos también tenés que tener interiorizada que que sos capaz de cambiar.

*Gabriela:* Sí, eso le iba a preguntar, porque fue como este, esta primera puerta o este, digamos, posibilidad de lo que se habla de la emancipación. Y entonces quería preguntar como si usted ha visto como resabios digamos de este proyecto, como más hacia lo, hacia lo social, hacia lo general, digamos, en las nuevas generaciones. Porque usted, bueno, me cuenta su experiencia y probablemente conoce la experiencia de otras mujeres, pero, así como a nivel macro, digamos, se ve algún tipo de resabio de estas oportunidades que hubo o de este, por ejemplo, poder tomar conciencia o no?

*Malena:* Mira, yo me fijo. Mira nosotros, la de la generación, nuestra yo siempre la admiré, que fueron mujeres firmes, que incluso una formaron organizaciones a favor de las mujeres de las casas maternas, por ejemplo. Otras se metieron a la sociedad civil para apoyar a otras mujeres, pero hay otras que no. O sea, hay otras de mi generación que no, o sea, hicieron su carrera pero que no lograron desarrollar ese compromiso. Y yo recuerdo que siempre te atacaban, que eras tonta, que para qué te andás preocupando por los demás. Entonces en ese grupo hubo gente que de hecho siempre se va a mantener firme, siempre avanzando y avanzando. Para cuando vos me hablás de la nueva generación, yo te voy a poner un ejemplo. Si a la nueva generación, como tiene todas esas oportunidades y como que no les han costado, entonces no las resignifican. O sea, tener ese acceso a la educación, o sea, no lo valoran porque ahí lo tienen, me entendés? No lucharon por eso, porque a nosotros nos tocó luchar por eso, luchar por el 6% en las universidades y estudiar en otras condiciones, me entendés? Y eso significó exponerte al peligro de que te expulsaran, que te sacaran, mientras que esta gente llega y ya están las instalaciones. Y entonces vos mirás una generación en otro contexto y con menos compromiso. Incluso hay cosas que vos no se las contás a la nuevas generaciones porque prácticamente no las entienden y no se las creen. Ya. Yo, por ejemplo, tengo cosas que ellos no saben nada de mi vida, porque no se lo van a creer, o sea, no lo creen.

Entonces aquí como dicen, había un hombre que contaba cuentos que se llama Pancho Madrigal y dicen en un cuento el Pancho Madrigal. Eso no fue posible. Eso no fue así. Y recuerdo que este año, este año fue en la actividad de alforja, ahí creo que la puedes encontrar, se llama Historia de Mujeres, y a mí me seleccionaron para hacer esta historia, hicieron como un zoom. Era como a nivel centroamericano. Entonces yo los invité: miren, van a rescatar mi historia y entonces yo los invito para que vengan si la quieren oír. Bueno, pero era como la primera vez que escuchaban parte de esta historia. Y después hay otra que me hicieron una entrevista en Historias Comunes de la radio Semilla de Argentina, ahí también a poder tal vez encontrar, pero lo que te quiero decir es que yo casi nunca me he sentado a platicar con ellos de ese camino recorrido. Tal vez he hablado más con vos esto de la alfabetización, porque esa generación no logra entender. Pero para mí es una generación incluso que tiene más problemas porque mira, tienen problemas de autoestima, de estrés, necesitan ser reconocidos, pero con otros mandatos, ya no como los nuestros, porque también nosotras fuimos reconocidas en la precariedad con gente que se consideraba desigual a

nosotras, ¿verdad? Pero ahora esta generación quiere ser igual y que sus iguales la reconozcan. No tanto le interesa que la reconozcan un excluido. O sea, no te interesa eso.

Entonces la competencia es más leonina diría no, es más cruel para que vos seas aceptada porque prevalecen exclusiones como el etnocentrismo, no solamente la clase, de dónde venís, permanece el etnocentrismo, permanece lo del color, permanece tu posición social, entonces, es una generación menos comprometida. ¿Me entendés? Porque tal vez el problema es que nosotros quisiéramos que esta generación se comprometiera con el nivel de compromiso que nos comprometimos nosotras. Pero los contextos son diferentes. O sea, la apuesta y los caminos recorridos son diferentes. Entonces los aprendizajes son diferentes. No es lo mismo que vos camines con una felpa a que vayas en un vehículo, en una calle pavimentada. Los peligros son otros, los aprendizajes son otros. Y eso es lo que muchas veces la gente no entiende. Y a veces se quiere hablar de relevo generacional que yo nunca he estado de acuerdo. ¿Cómo te van a relevar? Si no recorriste el mismo camino. ¿Me entendés? Son diálogos intergeneracionales los que se tendrían que hacer, pero no los relevos, porque cada generación tiene su propia historia, tiene su propio contexto y va a construir sus apuestas y sus oportunidades en el lugar que están.

*Gabriela:* Pero yo creo que también a esas construcciones les aportaría muchísimo, por ejemplo, trabajos como este de recuperar la memoria. Qué fue lo que se hizo antes. Porque muchas veces, aunque no parecieran, como que también dirigen.

*Malena:* Es que la recuperación de la memoria, o sea, un pueblo que olvida su historia está listo, condenado a repetirla. ¿Por qué es importante la memoria? Vos, por ejemplo, dentro de tu familia vos tenés referentes de tu familia, o sea, vos hay algo que agarraste de tu familia y algo que no lo agarraste y cosas que, sino esto sigue, se conduce así, pero esto no va a seguir así. Rompes un poco ciertos hilos generacionales que no van bien con vos. Pero la memoria histórica vos la tenés que rescatar, incluso en ese paso que te estamos, en Historia de mujeres, nosotras vamos narrando las historias, pero incluso yo siempre les dije que debemos de buscar rescatar esa historia desde lo cotidiano, eso que vos me preguntaste, ¿usted cómo se sintió? O sea, no decirte bueno, yo estaba en 5.º año de secundaria y que yo tengo tantos títulos y que yo tengo tantas cosas y que yo inventé esto, ¿no? O sea, de lo cotidiano en ese momento, en ese contexto. ¿Qué te pasó? ¿Qué hiciste? ¿Cómo lo hiciste? ¿Cuáles fueron todos tus aprendizajes? ¿Cuáles fueron tus retos? ¿Cuáles fueron tus miedos? Eso es muy importante porque vos vas a aprender y vos decís, ve esto parece que resultó que, por ejemplo, casi nadie analiza, es algo como un intercambio de saberes en esa



relación. Pero no solamente fue entre lo urbano y lo rural sino para algunos que se creían iguales entre desiguales, ¿verdad? Ya. Es que el encuentro no es con tus pares. Tus pares humanos, diríamos. Es que vas a encontrarte con personas que no has estado. Porque aquello está allá y yo estoy aquí, ¿ya? Yo prendo mi estufa de gas para hacer café y allá tengo que ir a prender un fogón. Y llovió y no hay leña seca. Todo eso tiene un aprendizaje y es un cambio total. Entonces muchas veces, como te decía por ejemplo yo, cuando me preguntaste sobre alfabetización, hasta me asusté pues, porque casi a nadie le interesa. Es ya como que todo el mundo asume que todo el mundo sabe leer y escribir y no realmente, como reconfigura en una generación toda una vida, y no solamente una vida, sino que fueron miles de vidas. Sí.

*Gabriela:* Bueno, si quieres, lo dejamos hoy hasta acá. Para igual procesar y ver si tenemos la tercera entrevista, que ya sería como cositas más puntuales.

*Malena:* Y bueno, yo te lo agradezco mucho ahí en lo que podamos. Hoy es el aniversario de alfabetización. Sí.

*Gabriela:* ¿Mañana no? ¡Hoy!

*Martha:* Hoy es el aniversario.

*Gabriela:* ¿Del regreso?

*Martha:* Sí. Entonces este. Ahí seguimos.