



**Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua
UNAN – Managua
Facultad Regional Multidisciplinaria
FAREM- Estelí**

**ROL PROTAGÓNICO DE LAS MUJERES DURANTE LA
ETAPA PRE Y POST-REVOLUCIONARIA EN LA CIUDAD
DE ESTELI, NICARAGUA.**

**Tesis para optar al título
Máster en Gestión del Desarrollo Comunitario**

**Autor del Trabajo:
Martha Miurel Suárez Soza.**

**Tutora de Tesis:
M.Sc. Navi Argentina Rodríguez Rivera**

Estelí-Nicaragua, Diciembre 2014

Los hombres no son el enemigo. El enemigo es el concepto de patriarcado como forma de dirigir el mundo o hacer las cosas.

Toni Morrison.

Dedicatoria

A mi madre y padre por estar siempre presentes en mi vida y motivarme en cada momento.

A mi tíos Noel y Francisca, por sus motivaciones.

A mi hija Allison y mi niño lindo Isaac Amir, por sus alegrías y esperas.

A Manuel por su amor, comprensión y apoyo incondicional...

De manera muy especial

A Dora Elena, mi profesora de la secundaria, vecina y una gran mujer

A Roger, ex-compañero de trabajo, hombre especial, con mucha historia

A Carmen, Santito y Luis Enrique

A mis amigas/os y colegas que compartieron mis metas: Carmen, Emilio y Franklin

Agradecimientos

Para realizar este estudio he contado con el apoyo constante de muchas personas, razón por la que quiero expresar mi más sincero agradecimiento:

Infinitas gracias a Dios nuestro padre, por el camino recorrido, por las oportunidad que me has dado de fortalecerme y crecer como mujer profesional, cumplir nuevos ciclos de formación y desarrollo personal.

A mi madre Lilliam, mi padre Isidro y mis tíos Francisca y Noel por estar conmigo en todo momento, por el apoyo que me brindan, por la formación y por fomentar en mí el deseo de saber y de conocer.

A mis abuela Celina, quien me motiva cada día para aprovechar las oportunidades que tengo como mujer profesional.

A mi hija Allison, por ser mi fuerza, mi templanza y por darme cada día todo su amor y cariño.

A Manuel por estar a mi lado, por su paciencia, por ofrecerme todo su amor y por alentarme a alcanzar mis sueños.

A la Facultad Regional Multidisciplinaria FAREM-Estelí, por la oportunidad de construir nuevos aprendizajes desde la maestría en Gestión del Desarrollo Comunitario.

A Abacoenred por la iniciativa de un proyecto educativo y la oportunidad de ser parte de la construcción colectiva de conocimientos innovadores y pertinentes para el contexto actual.

A todas las docentes que contribuyeron a mi desarrollo profesional: Herman Van de Velde, Jilma Pereira, Navi Rodríguez. Ertilia Herrera, Daysi Osorio, Maribel Ochoa y Dorys Centeno.

A mi tutora con especial cariño y agradecimiento por el compartir sus conocimientos, sus análisis e iniciativa constante: Navi Argentina Rodríguez.

A mis compañeras y compañeros de clase por su compartir: Matilde, Aura Hilda, Carla, Karla, Nadia, Lina, Sandra, Beatriz, Ventura, Chepita, Juan David, Mónica, Jael Maryori, Elvia y Juliana.

A mi compañeros/as de trabajo y amigos, Emilio, Carmen, Franklin y Delia por su motivación y apoyo incondicional que me han brindado durante este proceso.

A Dora Elena, Roger, Carmen, Santito y Luis Enrique por su compartir, su confianza, su apertura, motivación, legados de vida y permitirme conocer de sus vivencias, sus destinos, sus retos y desafíos.

A mis estudiantes de Trabajo Social por inspirarme al fortalecimiento profesional, a compartir, crear e innovar.

A todas las personas que saben que son importantes para mí y que de una u otra manera estuvieron a mi lado, que me dan ánimos y energía.

Gracias a todas y todos

Siglas y Acrónimos

AMPRONAC: Asociación de Mujeres ante la problemática nacional

ATC: Asociación de Trabajadores del Campo

CEPAD: Consejo de Iglesias Pro-Alianza Denominaciones

CONDECA: Consejo Centroamericano de Defensa

CNA: Cruzada Nacional de Alfabetización

EEBI: Escuela de Entrenamiento Básico de Infantería

FSLN: Frente Sandinista de Liberación Nacional

INSS: Instituto de Seguridad Social

INE: Instituto Nicaragüense de Energía

JGRN: Junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional

MILPA: Milicias Populares Antisandinista

MPU: Movimiento Pueblo Unido

Resumen Ejecutivo

En la historia ha sido una constante invisibilizar a las mujeres de las acciones estratégicas que han contribuido al desarrollo y a generar cambios sociales que han llevado a nuestro país, regiones, comunidades, barrios a su transformación social.

Como menciona Nussbaum, las mujeres siguen teniendo menos oportunidades que los hombres para vivir libres de miedos y disfrutar de tipos más gratificantes de amor, sin embargo en nuestro contexto las mujeres han jugado roles protagónicos, contribuyendo desde diferentes entornos y realidades al desarrollo psicosocial en sus ámbitos personales, familiares, comunitarios y sociales en momentos históricos relevantes, como lo fue el proceso de gestación de los movimientos revoluciones, los momentos insurreccionales antes del 1979 y el proyecto político y pedagógico de la cruzada nacional de alfabetización como proyecto de trascendencia nacional e internacional que contribuyó al desarrollo humano de los nicaragüenses con efectos que pueden ser valorados hasta nuestros días.

El estudio se concentró en el reconstrucción de las vivencias de una mujer para visibilizar los saberes y el rol protagónico que contribuyó al desarrollo psicosocial en sus ámbitos personales, familiares, comunitarios y sociales en momentos históricos relevantes, en la ciudad de Estelí.

El diseño de la investigación es cualitativo porque trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica”. Los métodos cualitativos se utilizan para explorar la experiencia humana, en donde no se interfiere en el escenario a investigar ni se ejerce un control de influencias externas o en el diseño de experimentos. La estrategia metodológica es el método biográfico, en las experiencias particulares de una mujer y hombre adulta basados en una perspectiva etnográfica donde elaboraron las historias de vida a través de la entrevista a profundidad, en este caso la historia de vida trata de reconstruir las experiencias.

La información obtenida se analizó a través de categorías construidas a partir de los datos que emergen del estudio, la investigación cualitativa es emergente, siguiendo la lógica de la metodología se hace un análisis cronológico sustentando en la teoría de capacidades como contenidos de análisis de los resultados.

Los resultados más relevantes demuestran la beligerancia de las mujeres en los momentos históricos, la limitantes sociales que obstaculizan el protagonismos de las mujeres 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 a los roles tradicionales de género asignados a mujeres y hombres y perpetuados por las instituciones sociales como la familia, la escuela y la religión.

Índice

| | | |
|-------|--|----|
| I. | INTRODUCCION | 12 |
| 1.1 | Planteamiento del Problema | 15 |
| 1.2. | Antecedentes | 16 |
| 1.3 | Justificación..... | 23 |
| II. | OBJETIVOS..... | 26 |
| 2.1 | Objetivo General:..... | 26 |
| 2.2 | Objetivos específicos:..... | 26 |
| III. | MARCO REFERENCIAL | 27 |
| 3.1 | La Educación Popular y el diálogo de los saberes | 27 |
| 3.2 | Posición situada del enfoque de género..... | 31 |
| 3.3 | Teoría de las capacidades con Enfoque de género..... | 34 |
| IV. | METODOLOGIA | 42 |
| 4.1 | El método biográfico como estrategia metodológica..... | 47 |
| 4.2 | La etnografía de campo..... | 52 |
| 4.3 | Revisión de fuentes secundarias como método complementario | 52 |
| 4.4 | Selección de la muestra teórica | 52 |
| 4.4.1 | Participantes /informante..... | 52 |
| 4.4.2 | Selección de los participantes..... | 52 |
| 4.5 | Fuentes de información | 53 |
| 4.6 | Procedimientos técnicos..... | 54 |
| 4.7 | Descripción de la guía de entrevista | 55 |
| 4.8 | Descripción de la guía de observación..... | 56 |
| 4.9 | Escenarios | 57 |
| 4.10 | Procedimientos para la aplicación de los instrumentos | 57 |
| 4.11 | Consideraciones éticas:..... | 57 |
| 4.12 | Procesamiento y análisis de la información..... | 59 |
| 4.13 | Metódica de la investigación | 60 |
| 4.14 | Fases del estudio..... | 62 |
| V. | ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS..... | 64 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 5.1 | Realidad del Contexto Geográfico e histórico en el período en Nicaragua | 64 |
| 5.2 | Contexto socio-histórico y geográfico en el municipio de Estelí | 67 |
| 5.3 | Representaciones sociales de la memoria individual en diferentes etapas socio-históricas | 69 |
| 5.3.1 | I Etapa 1949 a 1960..... | 70 |
| 5.3.2 | II etapa 1961 a 1979..... | 90 |
| 5.3.3 | III ETAPA 1979-1980 (después del 19 de julio)..... | 106 |
| 5.3.4 | Análisis de estructura familiar..... | 128 |
| VI. | CONCLUSIONES | 136 |
| VII. | RECOMENDACIONES..... | 140 |
| VIII. | BIBLIOGRAFIA..... | 142 |
| IX. | ANEXOS | 148 |

I. INTRODUCCION

Las mujeres representan la mitad de la población nicaragüense, la década de los 80 represento para los grupos sociales vulnerables y excluidos una etapa de transformaciones sociales entre ellas la visibilización de las mujeres en ámbitos públicos, los que históricamente habían sido privilegio exclusivo de los hombres.

Cambios trasdentales en las vivencias sociales que son influenciado por el contexto social, político, familiares, culturales, económicos e institucionales, que implica el reconocimiento y la visibilización de los roles que asumen las mujeres en sus entornos (la familia, la escuela, el trabajo y la comunidad) y ámbitos relaciones. La historia de las mujeres representa una rama de la investigación histórica bien consolidada, desde la década de los años 1970, se llama la atención a la invisibilidad de las mujeres en la historia y sobre la manera de enfoque de esta disciplina, han sido numerosos los avances y la renovación historiográfica. La originalidad de las historias de las mujeres y de género no reside en sus métodos sino en las preguntas que plantea.

Las mujeres han protagonizado la historia en latino américa, desde la llegada de los conquistadores, las mujeres representaron alteridad radical, caracterizado por la complejidad debido a la variedad de factores que intervienen (género, raciales, socioeconómicas).

El reconocimiento del rol protagónico de las mujeres en la sociedad nicaragüense implica un proceso permanente de transformación de las concepciones, actitudes y prácticas que están 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.

Nicaragua como país ha vivido hechos históricos de gran trascendencia que les ha permitido a mujeres, hombres, niñez, jóvenes, grupos sociales, gremios desarrollar fortalezas, habilidades, iniciativas y roles protagónicos en la búsqueda de la transformación social de las condiciones sociales del país.

El contexto social, económico y político con desigualdad e inequidad, que vivía el pueblo nicaragüense dio auge al origen, historia y desarrollo de los primeros movimientos sociales en contra de las represiones y los abusos de poder por parte de la familia Somoza, siendo estratégico la participación de población adulta y joven en diferentes zonas del país, quienes en la clandestinidad asumieron diferentes roles de acuerdo a las circunstancias, situación que con los años se incrementó debido a los avances del trabajo estratégico, la aceptación y apoyo por parte de la sociedad civil.

Hechos históricos trascendentales y transformaciones sociales que han sido posibles por la conciencia y compromiso social de los ciudadanos sin distinción de condición social, edad, género, nivel educativo por promover cambios estratégicos en el entorno, en la vida en general, incentivos positivos para lograr la participación espontánea y la organización social propositiva que les han permitido sobrevivir y vivir experiencias innovadoras para su desarrollo social personal y colectivo. Esto implicó que las familias asumieran cambios en los roles tradicionales para el cumplimiento de acciones y responsabilidades en función de las luchas, para apoyarse, sobrevivir y aportar a la causa del “derrocamiento de la dictadura de Somoza. Siendo las mujeres uno de los grupos poblacionales que asumen roles protagónicos que trascienden a los tradicionales, se encontraron limitantes de orden social para su desempeño pero no fueron trascendentales para su desarrollo.

De igual manera con el mismo compromiso y conciencia social de ver a una Nicaragua libre de represión de la dictadura somocista, después del triunfo de la revolución sandinista en 1980, la población se dispone a la reconstrucción del país y se asume el proyecto de la Cruzada Nacional de Alfabetización, proyecto definido

como acción político-pedagógica que tiene como base la participación de la población sin distinción de sexo, edades, estratos sociales desde una propuesta pedagógica la lucha sería combatir el analfabetismo, proyecto que integró la participación masiva de diferentes sectores poblacionales con el fin de unir a las realidades urbanas y rurales.

El trabajo de tesis que se presenta es el resultado de la experiencia particular de una mujer a través de la historia de vida, que contribuyó al desarrollo psicosocial en sus ámbitos personales, familiares, comunitarios y sociales en momentos históricos relevantes como lo fue el auge de los movimientos revolucionarios, periodos de insurrección y el proyecto pedagógico de la cruzada nacional de alfabetización.

El estudio se realizó con el objetivo de visibilizar los saberes y el rol protagónico de una mujer, reconstruyendo los saberes, buscando una explicación como asumieron esos roles e identificando los cambios significativos en las vidas de las mujeres, de acuerdo influencias del contexto ya sean sociales, políticas, familiares, culturales, económicas e institucionales y los retos que fueron asumiendo en cada momento del proceso. De igual manera fue importante conocer la percepción que tienen los hombres sobre el rol protagónico de las mujeres en determinados contextos históricos del país.

A través del método biográfico, basado en las experiencias particulares de una mujer desde una perspectiva etnográfica, se hace la reconstrucción de las vivencias. De igual manera se trabajó una historia de vida de un hombre para conocer las percepciones de estos sobre el rol protagónico de las mujeres y una entrevista colectiva de dos mujeres y un hombre sobre sus vivencias en los momentos históricos relevantes para el estudio.

1.1 Planteamiento del Problema

La presente investigación se refiere a un estudio cualitativo sobre el rol protagónico de las mujeres, dirigido a visibilizar las experiencias de una mujer que desde su rol social o sus entornos han contribuido al desarrollo psicosocial en sus ámbitos personales, familiares, comunitarios y sociales en momentos históricos relevantes, como lo fue el proceso de gestación de los movimientos revolucionarios, los momentos insurreccionales antes del 1979 y el proyecto político y pedagógico de la cruzada de alfabetización como proyecto trascendencia nacional e internacional.

Así mismo, al visibilizar sus roles será importante reconstruir las vivencias en sus diferentes ámbitos de socialización (público y privado) las influencias del contexto ya sean sociales, políticos, familiares, culturales, económicos e institucionales. Buscando las explicaciones como las mujeres a pesar de un contexto definido para hombres logran ser protagonistas según el contexto del país, logrando identificar los cambios significativos que determinan la evolución que las mujeres adquieren y logran enfrentarse con fortalezas en cada uno de estos momentos históricos determinantes en el desarrollo del municipio y del país.

El estudio fue realizado desde la perspectiva comprensiva de la investigación cualitativa, por tanto es naturalista y fenomenológico, situándonos desde la etnometodología para la interpretación de los datos, considerando que se realizaron entrevistas a profundidad para generar Historias de Vida a partir de relatos autobiográficos donde hombres y mujeres reconozcan el protagonismo que ellas han tenido en diferentes momentos históricos del país, y como esto se traduce en historias de cambios significativos en sus trayectorias personales.

Así mismo en este proceso será estratégico conocer las percepciones que tienen los hombres sobre el rol protagónico de las mujeres en los diferentes contextos históricos y ambientes políticos, económicos, sociales y culturales.

1.2. Antecedentes

Para efecto de este estudio se retoman algunas propuestas de trabajos realizados que visibilizan el rol de las mujeres para su desarrollo psicosocial en sus ámbitos personales, familiares, comunitarios y sociales en diferentes momentos históricos. En junio del 2013, en España se publicó en la revista *Historia y Comunidad Social* Vol. 18, con el nombre *“La I Guerra Mundial en la retaguardia: la mujer protagonista”* (Padilla & Rodríguez, 2013) realizaron un estudio donde revivieron una parte obviada y silenciada de la historia de la Primera Guerra Mundial y es el papel de la mujer. Consultaron fuentes especializadas que hablaran de las mujeres en la línea de guerra y en la retaguardia, en los puestos de trabajo que abandonaron forzosamente los hombres para ir a combatir, las consecuencias sociales y políticas de la guerra también modificaron los estereotipos tradicionales de género y dieron paso a una nueva mujer moderna, que no se limitaba a vivir en el ámbito privado del hogar, citan a Marcuse (2010): “Lo ausente debe hacerse presente porque la mayor parte de la verdad reside en lo que está ausente”. La razón principal es que las monografías históricas y biográficas suelen hacer una historia del hombre y no una historia de las mujeres o del ser humano. El episodio bélico al que nos referimos no es una excepción. La mayoría de los tratados ha obviado la figura y la tarea de la mujer, que quedó en la retaguardia pero ni mucho menos, en segundo plano.

Atendiendo a sus palabras, vemos la Primera Guerra Mundial de forma insuficiente e inacabada. Le falta una parte importante para ser comprendida en profundidad. La pieza de la historia de las mujeres, en este caso. Y del mismo modo, la historia de las mujeres españolas.

Berger, exponía al respecto: “La vista es la que establece nuestro lugar en el mundo circundante; explicamos ese mundo con palabras, pero las palabras nunca pueden anular el hecho de que estamos rodeados por él” (Berger, 1975: 13). Detectamos que las palabras escritas sobre el conflicto bélico obviaban una parte protagonista y buscamos aquellos autores que se salieron de la norma y sí las atendieron. La

vista de los historiadores tiene el peligro de ser limitada y reduccionista. Consciente o inconscientemente, puede faltar una parte que hay que contar o no será recordada. ¿Por qué no miraron la tarea de la mujer en la retaguardia? Buscar las respuestas a esta pregunta requeriría otra investigación completa. Por el momento, sólo preocupa buscar autores que sí miraran la historia de la I Guerra Mundial de otra forma.

Entre sus conclusiones hacen referencia a las reflexiones que generó el estudio sobre la historia de la mujer en el siglo XX y en un tiempo difícil como fue la Primera Guerra Mundial, pretenden reivindicar su papel histórico en la retaguardia y en la línea de guerra. Todo ello obviado y discriminado por la historiografía, generalmente androcéntrica. Asimismo, deseamos colaborar, en la medida de nuestras posibilidades, en sacar del olvido lo que las mujeres han tolerado a lo largo de la Historia; en la Guerra y en la Paz. Se corrobora que las situaciones difíciles les han dado a las mujeres un papel relacionado directamente con la libertad.

Así mismo en el 2011, Institutionen för spanska, portugisiska och latinoamerikastudier publicó una investigación llamada “Inés Suárez bajo las influencias de Isabel Allende. Un estudio del personaje Inés Suárez en la novela Inés del alma mía de Isabel Allende”, escritora que es conocida por ser feminista y por representar a sus personajes principales, que en la mayoría son de sexo femenino, como mujeres fuertes y en un sentido revolucionarias representa a Inés como una mujer fuerte y heroica, como tantas otras protagonistas de sus obras. Historia donde se reconoce a Inés como heroína con la diferencia de no mencionar nada de su sexualidad ni de su rebeldía contra una sociedad estrictamente controlada por los hombres. La extremeña “Inés” no deja atrás sus sueños y lucha por la libertad en una sociedad en que el rol de la mujer constaba de seguir quietamente al hombre, como su sombra más fiel. Logró realizar su sueño de viajar al Nuevo Mundo cuando otras mujeres se quedaban en España esperando a sus maridos que quizás nunca más volverían a ver. El elemento que ayuda a construir la imagen de una mujer fuerte e independiente de Inés es que se le da una

importancia numerosa en la novela, en cuanto a su rol como defensora de la ciudad de Santiago, como madre de la población de Santiago, como feroz guerrera que lucha en la guerra contra los mapuches y finalmente como una mujer extraordinaria que posee un don de encontrar agua subterránea.

En el 2002 y luego en el 2013, el Centro de Estudios de la Mujer en la Historia de América Latina publica la Historia de la Mujer en América Latina, (Guardia, 2013) con el objetivo de impulsar un campo de estudio de la Historia de las Mujeres, que lleve a reconocer la experiencia de las mujeres conforme una historia específica, aunque no independiente de la de los hombres. Así mismo motiva el interés por el campo de estudio de las mujeres como sujeto histórico y, por tanto, objeto de conocimiento. En este trabajo estudian la lucha de Minerva Mirabal “Mujeres dominicanas en la trinchera” el derecho al voto de las mujeres de México, María “El canto de la Negritud”, Nellie Campobello “La fuerza del amor”, entre otros.

En la década de los setenta se inicia el cambio de discurso de la historiografía tradicional, entre otros factores, por la intensa movilización social y política en favor de los derechos civiles, la justicia social, la autodeterminación de los pueblos y la independencia política y económica. Y en este contexto que la historia cambia su eje de discurso orientado hasta entonces al estudio del conjunto de la sociedad hasta una aproximación a los grupos marginales o carentes de poder, entre los que se encuentran las mujeres, es el fin de una historia excluyente en términos de clases, étnicas y género, dio lugar al surgimiento de la historia de las mujeres estudio que constituye un campo de estudio. Las mujeres conquistaron así su “derecho a una historia en la que dejaron de ser sólo víctimas para convertirse en protagonistas.”

En 2013, se trabaja una Tesis Doctoral, en el contexto peruano y europeo “Mujeres entre mundo. Discursos tópicos y realidades de género en América Latina (Perú Siglo XVIII)”, (Pagés, 2013) analizando los discurso construidos por mujeres y descubrir las particularidades con respecto a los contemporáneos hombres, en el

estudio citan que la historiografía clásica, las crónicas religiosas y las historias de monjas notables que servían para reforzar los modelos de religiosidad cristiana-católica y de la cultura dominante. Aunque las mujeres circulaban en el discurso histórico solo figuraban, solamente se destacaban aquellas personalidades más relevantes (heroínas de la vida secular o religiosas o mujeres transgresoras). En paralelo se hacían descripciones de las tareas que según el prisma ideológico del momento correspondía a las mujeres, obviando o minimizando su rol activo dentro de la sociedad.

La historia de las mujeres es hoy una rama de la investigación histórica bien consolidada, desde la década de los años 1970, se llama la atención a la invisibilidad de las mujeres en la historia y sobre la manera de enfoque de esta disciplina, han sido numerosos los avances y la renovación historiográfica. La originalidad de las historias de las mujeres y de género como afirma Gisela Bock, no reside tanto en sus métodos que son compartidos sino otro tipo de estudios, sino en las preguntas que plantea. Sus contribuciones van desde el “clásico” de figuras sobresalientes hasta propuestas para hacer una relectura total de la historia a la luz de las perspectivas de género, pasando por el afinamiento de metodologías como la historia oral. Concluyendo que las mujeres han protagonizado la historia de las mujeres en latino américa, desde la llegada de los conquistadores, representaron alteridad radical, caracterizado por la complejidad debido a la variedad de factores que intervienen (género, raciales, socioeconómicas), en el fondo ilustra la plasticidad cultural, la heterogeneidad que caracterizo el espacio latinoamericano como ámbito y territorio, material e ideal.

En el 2007, se realiza una investigación desde el Trabajo Social “vivencias colectivas en voces femeninas, “Experiencia organizativa de un grupo de mujeres en organizaciones femeninas: campesina, indígena, afrocolombiana y sindical” que surge del interés de aportar al conocimiento de la realidad de las mujeres, desde sus particularidades, sus vivencias, sus sentires. “Vivencias Colectivas en Voces Femeninas” es la respuesta a dicho interés. En esta investigación se fusionaron las

vivencias de mujeres que han re-significado sus roles y su papel en la sociedad. Identificar la experiencia organizativa de un grupo de mujeres en organizaciones femeninas (sindical, campesina, indígena y afrocolombiana), con el fin de determinar las implicaciones subjetivas y contextuales de dicha experiencia.

Esta investigación ha permitido acercarse a la experiencia organizativa de las mujeres para reconocerla como un proceso complejo, atravesado por factores subjetivos, familiares, institucionales, sociales y políticos que en el caso de las mujeres tiene implicaciones particulares.

Para muchas mujeres, vincularse a una organización implica poner en cuestión su condición tradicional de mujer encargada fundamentalmente de la familia y del cuidado de los hijos asumiendo tensiones y conflictos que si bien llevan a una reorganización de las dinámicas familiares, todavía siguen representando para las mujeres dobles y triples jornadas, como se señala en varias de las investigaciones consultadas para este estudio. Además de las condiciones del contexto general, lo que impulsa a las mujeres a vincularse en experiencias de organización varía según el orden político, económico y social del país; para algunas mujeres las necesidades de orden material las llevaban a asociarse con otras para dar respuesta a estas problemáticas; sin embargo, situaciones como la violencia y el conflicto armado han generado nuevas motivaciones, y con ello, nuevos intereses de lucha de las mujeres, confluyendo los intereses prácticos, con las reivindicaciones de etnia y otras luchas.

La vinculación de las mujeres a escenarios distintos al ámbito privado ocasiona modificaciones en la forma de verse a sí misma y a los que le rodean, en la visión del mundo y en la forma de relacionarse con otros y otras; la vinculación a escenarios de participación y organización la hace consciente de su subordinación y de la importancia de su aporte a la sociedad. Las relaciones familiares se ven trastocadas a partir de la experiencia de organización de las mujeres; los nuevos escenarios de acción, los aprendizajes y la interacción con otras mujeres les

permiten a las mujeres cuestionar roles, estructuras y vínculos asignados por la cultura patriarcal, en un proceso de resignificación de su propia identidad y de la identidad de cada miembro de la familia, lo que demanda la necesidad de construir vínculos afectivos basados en relaciones democráticas, equitativas y justas.

Los obstáculos presentes en la experiencia organizativa de las mujeres, responden a la forma con que han sido socializadas, bajo estructuras de poder y jerarquía, en las cuales las mujeres ocupan los últimos lugares. De esta manera, la mirada masculinizada presente en el escenario público y en las organizaciones, ha generado estructuras de poder a las cuales es difícil acceder, por ende algunas organizaciones están marcadas por un orden patriarcal que invisibiliza la mirada femenina y subvalora lo que esta implica.

En el 2013, publicaron el estudio de la “Memoria viva: historias de mujeres afrodescendientes del Cono Sur” (Brown, 2013), investigación-intervención colaborativa que intenta captar el pensamiento y acción que han tomado las mujeres afrodescendientes contemporáneas en la Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay sobre sus realidades. Las reflexiones escritas y testimonios orales incluidos en esa colección son parte de un movimiento por el reconocimiento e inclusión social de una generación de mujeres guerreras, activistas, e artistas afrodescendientes en los países hispanohablantes del Cono Sur.

Las historias compartidas son parte de un proceso particular de autoreflexión, centrándose en las mismas mujeres como colaboradoras, dado que son las personas más adecuadas, por su experiencia de vida, en identificar y comunicar sus propias realidades, necesidades y pensamientos. No se trata solamente de problemas teóricos ni de cuestiones que sean de interés exclusivamente académicos sino que se basa en el conocimiento y pensamiento de las mujeres afrodescendientes de la región que habían tomado la palabra escrita y oral como herramienta poderosa con el potencial de ‘dar voz a los sin voz en un contexto que discrimina, margina y las mantiene en la base de las sociedades latinoamericanas

actuales.' Se reflejan una conciencia que se supera las formas de desigualdad que aún hoy persisten, atravesadas por las discriminaciones de raza y género que son el resultado de un proceso excluyente. Esas narrativas son transmitidas por las bisnietas y descendientes de mujeres que supervivieron la esclavitud y lograron su libertad, mujeres afrodescendientes que lucharon en las revoluciones libertarias en la región y que lamentablemente han sido borradas de la historia.

Recientemente en el 2010, en la Revista del Programa de Investigaciones sobre Conflicto Instituto de Investigaciones Gino Germani - Facultad de Ciencias Sociales – UBA, se publicó el artículo “Mujer y trabajo rural. Reflexiones en torno a la Revolución Sandinista: pasado y presente” (Fernández P. , Revista Conflicto Social Año 6 N° 9, 2013), en el que estudian el papel dinámico de la mujer, previo y posterior al triunfo de la Revolución Sandinista, realizado un recorrido por la historia Nicaragua desde mediados del Siglo XX, analizando su estructura económica, sus transformaciones y su impacto sobre los/as trabajadores/as nicaragüenses a fin de poder contextualizar y comprender la participación de las mujeres en estos procesos sociohistóricos de manera activa. Centrándonos en los sucesos acaecidos desde el triunfo de la Revolución Sandinista hasta el presente a través de un sujeto central: las mujeres trabajadoras rurales. Se relacionó la participación de la mujer dentro la ATC y los avances y retrocesos en torno de las conquistas alcanzadas. Para ello recurrieron a las voces de algunas dirigentes de base de la ATC quienes han observado los cambios que ocurrieron en el campo nicaragüense durante la revolución y después de la derrota electoral del FSLN. Asimismo, el estudio permitió percibir que el triunfo electoral del sandinismo ha “facilitado” las acciones políticas de la ATC y las posibilidades de negociación en el campo con los grandes propietarios rurales. Igualmente, y en el marco de la revolución, las mujeres adquirieron un nuevo protagonismo y alcanzaron nuevas conquistas sociales. En el caso de las mujeres rurales, muchas de ellas no solo tuvieron acceso a beneficios sociales sino también comenzaron a participar políticamente, actividad que se extiende hasta la actualidad.

En esta investigación refieren que existen estudios anteriores que tratan la participación política de las mujeres durante la revolución en Nicaragua y con posterioridad a la misma. Sin embargo, algunos de estos trabajos fueron escritos durante el transcurso de la revolución y aquellos que son posteriores no suelen tener gran difusión en el medio académico.

1.3 Justificación

Históricamente las mujeres han sido relegadas y excluidas de la actividad social, económica, cultural y política de Nicaragua, sin embargo esta historia no se hubiese podido construir sin el protagonismo de las mujeres, quienes desde el silencio de sus voces han relevado su actuar, basadas en el respeto, en la integración comunitaria, en la organización social, en actividades masivas que han beneficiado la evolución del país, tales como la revolución popular sandinista, la Cruzada Nacional de Alfabetización, jornadas populares de salud, organización comunitaria para el apoyo a personas afectadas por emergencias y desastres naturales como huracanes, defensoría de derechos humanos de la niñez, la adolescencia y de mujeres, las batallas de Estelí tres veces heroico, entre otras.

Las mujeres desde su propia sensibilidad y fortaleza humana han hecho la diferencia no solamente en estos acontecimientos en la historia de Nicaragua, sino que también en sus propias vidas, en esas vidas que son compartidas desde el silencio, desde la dignificación de sus derechos y que contribuyen a la dignificación de los derechos de otras mujeres.

Son mujeres que posiblemente el día de hoy no jueguen un rol protagónico en las estructuras organizativas de sus barrios, que ya sus fuerzas no dan para la organización comunitaria para las jornadas de vacunación, que han sido protagonistas, que han dejado huellas desde sus entornos y aportan no solo a las transformación social, sino que también han fortalecido el carácter de otras mujeres,

para contar con mayores mecanismos para afrontar situaciones adversas tanto personales como comunitarias.

En el trascurso del desarrollo de las relaciones sociales, es interesante analizar cómo los hombres y las mujeres han asumido roles diversos para el desarrollo y sobrevivencia de las familias y los grupos sociales ante situaciones adversas que les convierte en seres con situación de vulnerabilidad, en diferentes ámbitos: sociales, educativos, culturales, políticos, religiosos, ideológicos e institucionales.

En este sentido, históricamente se ha venido observando que las dinámicas y formas de sobrevivencia de las comunidades en sociedad, se han transformado de acuerdo a las necesidades de cada época.

El rol protagónico de las mujeres desde la cultura patriarcal, históricamente ha anulado y ha invisibilizado los roles asumidos por las mujeres en diferentes momentos cotidianos e históricos de nuestro contexto social, político y cultural dando mayor relevancia a los roles y participación de los hombres en los ámbito público.

Desde la maestría de Gestión del Desarrollo Comunitario, el énfasis en el SER para el bienSER y los aportes significativos de la educación popular como una teoría estratégico de nuestros desarrollo psicosocial, cultural y educativo despertando así el interés de reconstruir la historia de mujeres con experiencias sociales que han sido protagonistas de momentos y han contribuido a las transformaciones sociales.

La relevancia del estudio para la investigación social trasciende el abordaje de un estudio que reconstruye la experiencia organizativa de las mujeres desde el enfoque de las capacidades como acción estratégica para el abordaje de las desigualdades y el porte por la justicia social, lo que requiere necesariamente dejar atrás patrones de orden cultural, construir nuevas formas de relacionarse y romper con la dicotomía de público y lo privado; las barreras entre estos escenarios han sido construidas por

el orden cultural que ha imposibilitado a las mujeres incursionar en diferentes escenarios por temor a la estigmatización y su compromiso con el deber establecido.

II. OBJETIVOS

2.1 Objetivo General:

Visibilizar los saberes y el rol protagónico de las mujeres a través de la historia de vida de una mujer que participó activamente en diferentes etapas del proceso revolucionario, en la ciudad de Estelí.

2.2 Objetivos específicos:

- Reconstruir los saberes, a través de las vivencias de una mujer en sus diferentes ámbitos de socialización: público, privado y las influencias del contexto ya sean sociales, políticas, familiares, culturales, económicas e institucionales.
- Explicar a través de una historia de vida cómo las mujeres asumieron roles protagónicos según el contexto y el momento histórico que les correspondió experimentar.
- Identificar a través de una historia de vida los cambios significativos en las vidas de las mujeres, de acuerdo al contexto y los retos que fueron asumiendo en cada momento del proceso.
- Visibilizar a través de una historia de vida la percepción que tienen los hombres sobre el rol protagónico de las mujeres en determinados contextos históricos, en ambientes políticos, económicos, sociales y culturales.

III. MARCO REFERENCIAL

Para el presente estudio es importante situarse desde la teoría crítica, específicamente lo expresado por Rebeca Mejía (2003):

- ✓ Los datos empíricos deben ser interpretados atendiendo los diferentes contextos simbólicos.
- ✓ La investigación y sus resultados deben estar orientados a emancipar a los sectores vulnerables.
- ✓ La investigación debe unir lo que la modernidad a separado la teoría de la práctica.

De esta forma, la teoría crítica intenta investigar los conocimientos y las condiciones sociales que influyen en la construcción de una determinada forma de pensar y que facilitan la conformación de ciertas relaciones sociales. Con ello se pretende una mejor comprensión de los individuos y de la sociedad para la posterior reformulación de las estructuras sociales. Pero este conocimiento se logra solo a través de un proceso de investigación, principalmente bajo el enfoque cualitativo, donde la perspectiva de la teoría crítica asume una concepción del objeto, sujeto de investigación, y determina las metodologías a seguir para la generación de su conocimiento. (Bodgan & Bikeln, 1982)

3.1 La Educación Popular y el diálogo de los saberes

En esta perspectiva, en América Latina, se desarrolló desde el período de la independencia, corrientes críticas que hablaron de la Educación Popular (Simón Rodríguez), de Universidades Populares y Marxismo Indoamericano (José Carlos Mariátegui), Educación Propia (Lizardo Pérez), Educación Liberadora (Paulo Freire), dando forma a lo que se ha denominado el paradigma educativo latinoamericano, basado en la educación como cultura y contextualmente situadas,

y la pedagogía como un proceso educativo de relaciones sociales y políticas, más allá y no sólo en el ámbito de la escolaridad.

Dentro de las corrientes existen diferentes posiciones, lo cual hace explícito los matices y diferencias en la lectura de lo educativo y lo pedagógico, así como los referentes conceptuales de los cuales se parte, la tradición material y simbólica en la que se inscribe, las epistemologías y los entendimientos del conocimiento y los saberes, haciendo explícito el papel de la pedagogía en la educación y la sociedad.

Estas tradiciones críticas transformadoras, que dan base y soporte a las teorías críticas y, desde mi punto de vista, se han conformado a lo largo de la historia de occidente como resistencia y contrapropuestas de poder, estarían conformadas por los siguientes aspectos:

Resistencias al poder, ya que éste siempre construye su control a través de prácticas, estrategias, discursos, instituciones, haciendo visible una racionalidad del dominio. La resistencia enfrenta esas formas de control y busca según sus posibilidades, hacerlo ineficaz, redirigirlo o transformarlo.

Construye lugares de oposición. Las resistencias no son sólo enunciados conceptuales sino que en ocasiones son movimientos silenciosos, construyen acciones y prácticas que hacen visible que existan otras miradas diferentes y otra manera de poder sin dominación para hacer las cosas.

Forja subjetividades críticas. Existe un sujeto sobre y desde el cual se construye el control, bajo la sujeción de sus cuerpos, mentes y deseos. Para enfrentarlo, se construyen formas de cooperación que muestran las fisuras y la manera como se construye la alienación del individuo.

La pregunta por el lugar de lo humano, la resistencia con la cual se construyó en la edad media el humanismo sigue colocando un horizonte crítico a cualquier tipo de intervención, planteando los sentidos de los fines y los medios para realizar las acciones que se emprenden, y el lugar de lo humano allí.

Visibilización de los intereses. En toda acción humana, están en juego intereses, los cuales hacen visibles las necesidades humanas y sus satisfactores respectivos. Es allí donde a través del accionar en la vida se hace visible al servicio de cuál poder están y hacia donde dirigen sus acciones.

Visibilización de las desigualdades y diferencias, que oprimen toda teoría crítica, construye mapas de relaciones en las cuales unos ganan y otros pierden, construyendo desbalances en la sociedad, que están a la base de las condiciones de opresión y dominación que deben ser transformados, mostrando cómo ellas son una producción social, no son de origen “natural”.

Construye proyectos de emancipación en el terreno de la teoría y de la práctica. La teoría crítica hace claro que a los proyectos de dominación hay que construirles proyectos de emancipación, que hacen visibles comunidades críticas que quieren dirigir su propia vida, construyendo sociedades más justas y menos excluyentes.

Reflexividad crítica. Construye la necesidad de dar forma a una toma de conciencia por parte de los grupos dominados como manera de construir subjetividad, de cuáles son las condiciones que los tienen sometidos y del camino por construir para salir de esta condición mediante la acción política en sus vidas, a la vez que visibiliza los saberes populares.

Devela la alienación. No hay sometimiento posible si los grupos humanos no reconocen sus capacidades como potencia, delegando en otros sus propias realizaciones. Esa negación de lo propio, en múltiples circunstancias y formas, debe ser enfrentada para construir liberación.

Lucha contra el poder que domina. El oficio de la crítica en sus múltiples versiones, se conforma y consolida como una capacidad de distancia frente al poder, para mostrarle sus yerros y problemas, tratando de construir formas de poder más en función de los débiles y explotados, sin opresiones.

Enfrenta el sobre determinismo económico, frente a una visión que coloca toda la dominación en la base o superestructura económica, trabaja la complejidad de lo humano y la manera como el poder que domina ocupa las múltiples dimensiones de

esa configuración humana, las cuales deben ser trabajadas para cambiar las condiciones de opresión.

Devela la hegemonía cultural. Hace visible cómo la dominación opera y controla a través de instituciones y formas de la cultura (escuela, arte, literatura, etc.), planteando la necesidad de construir contra hegemonía en esas esferas para hacer visible la dominación y sus posibilidades de construir caminos alternativos.

Devela la racionalidad técnica instrumental en el actual mundo globalizado, donde la tecnología se convierte en parte de la cultura de la época, y terminamos usándola como una caja negra, sin entender su funcionamiento, cuestionar su implementación de un uso instrumental, el cual debe modificarse para conseguir una real apropiación de ella.

El deseo como lugar de control. Desde las concepciones del psicoanálisis, pasando por los post-estructuralistas, y los nuevos trabajos del bio-poder, se ha considerado que el deseo es una fuerza dinámica de lo humano y por ello busca ser controlado por el poder de instaurar las formas de sujeción en la subjetividad.

La inmanencia y la trascendencia como otorgadora de sentidos, cada vez es más integradora a la reflexión crítica. La unidad del mundo oriental, las formas no duales de las culturas nativas, así como el pensamiento teológico de liberación que recupera la unidad de los mundos, experiencias crítica a los dualismos occidentales que hacen visible la necesidad de construir sentidos nuevos para la vida, saliendo de los ya tradicionales del poder.

La reconceptualización del poder, llevándolo más allá de las esferas económico-políticas, haciendo visible la historicidad de éste, y la manera como se configura en control, según las particularidades contextuales, lo que ha significado en este tiempo verlo operando en las múltiples dimensiones de la vida humana, en procesos de micro, meso y macro.

La relación entre la esfera pública y privada, mostrando cómo a la base de esta separación están las formas de poder patriarcales, lo que ha llevado a que las formas de lo masculino se hayan impuesto socialmente, produciendo la desigualdad y dominación de géneros, elemento que nos coloca en la construcción de una nueva forma de lo público, lo cual muestra que esta esfera no es dada sino construida.

El surgimiento del biocentrismo, repensar el asunto de la patriarcalidad, la cual reorganiza las masculinidades y feminidades, y llevó a comprender que la visión antropocéntrica del mundo estaba resultando desastrosa para la vida del planeta, y que se hace necesaria una ética del cuidado más centrada sobre la construcción femenina del mundo.

Nuevos lenguajes. La emergencia de las culturas juveniles como múltiples, y constituidas muchas de ellas en los nuevos lenguajes digitales, nos hacen presente que el lenguaje construye mundos y otorga significados. En ese sentido, no es neutro, su análisis se vuelve central para encontrar las nuevas configuraciones de él y su control bajo las formas de la imagen.

En el contexto de las pedagogías críticas, se retoma la educación popular, recuperando la visión contra-hegemónica, plantea la construcción de una concepción educativa que trabajando desde los intereses de los grupos populares, caracterizados por su condición de oprimidos y dominados, construya poder popular, lo cual requiere el uso de pedagogías que no sólo se quedan en la esfera del conocimiento, sino que reconociendo saberes populares, los visibilice como formas de la contra-hegemonía, para convertirlos en saber de lucha, dándoles su propia voz mediante procesos de negociación cultural y diálogos de saber, haciendo emerger los saberes de frontera y las epistemes propias de ellos.

Atendiendo las líneas pedagógicas desde la educación popular, el estudio se enmarca en la búsqueda del significado, a través de la investigación como estrategia pedagógica, rescatando los saberes de la comunidad a través de las historias de vida, con enfoque de género y desarrollo de capacidades.

3.2 Posición situada del enfoque de género

Superadas la etapas de visibilización sobre el rol de las mujeres en la sociedad, se hace necesaria la integración de las relaciones de género, generando avances sustanciales que brindan una nueva perspectiva del concepto género que se constituye en relación al poder como identidad colectiva e individual, y como un

conjunto de valores sociales y culturales (Rubín, 1986; Lamas, 1986; Scott, 1990; De Barbieri, 1992). Marta Lamas (1993), opina que la antropología de género debe trabajar en el orden simbólico en el cual la cultura elabora la diferencia sexual, y el género como simbolización de la misma estructura.

Es importante visualizar los roles de las mujeres de los papeles sociales e imágenes culturales, en sus espacios y con sus relaciones en general, propiciando el saber empírico a través de establecer el ¿cómo mujeres y hombres construyen una identidad genérica, en su relación con el otro sexo y con el mismo?, ¿Cuáles son los mensajes que intercambian en la vida cotidiana sobre la figura y el comportamiento social sobre el “SER” y el modelo ideal “EL DEBER SER”, en mujeres y hombres?

La acción discursiva, manifiesta a través de las narrativas expresa la visión dominante de las diferencias de género, estos enuncian el ser conforme la evidencia, contribuyen a construir cierta coherencia entre lo que hace y lo que se dice, de ahí su enorme eficacia simbólica (Bourdieu, 1996). Un imagen es considerada una representación mental de objetos y personas en ausencia de los mismos, como estereotipo es la idea simplificada y comúnmente admitida que se tiene acerca de alguien o algo (Santillana, 1995), esto es, si bien no es lo mismo en ocasiones parece coincidir.

De forma general, en las sociedades mediterráneas como en las latinoamericanas, el machismo y la sumisión describen estereotipos y roles de hombres y mujeres. El primero rinde culto a la virilidad masculina, caracterizada por la agresividad, intransigencia y arrogancia. El segundo está ligado a la sumisión del marianismo, defiende la superioridad espiritual femenina, al mismo tiempo que la timidez y dependencia de los hombres. (Stevens, 1977)

Al reconocer las formas de reproducción social en la cultura, se encuentran las formas de legitimación y perpetuación de las relaciones de género. El prejuicio y la

violencia contra las mujeres están presentes en las prácticas, y estas también se reflejan en la manera de concebir, representar y narrar la sociedad, en sus formas de comunicarse y expresarse, al igual que en el derecho al ejercicio de hablar. (Fernández Poncela, 2000)

El lenguaje es la forma que se tiene de materializar el pensamiento, en cómo se tiene acceso a la realidad aprehendiendo, reproduciendo e interpretando (Levi-Strauss, 1964). El lenguaje impone un punto de vista, hace referencia al mundo como lo ve y lo vivencia el individuo; refleja la realidad social, la produce y la recrea. Es, en definitiva, un instrumento de objetivización y legitimación de la realidad. (Ricci y Zani, 1990)

El lenguaje tiene una función primordial como preservación del pensamiento, en él se depositan y acumulan experiencias, que son transmitidas de una generación a otra. Posee una gran objetividad, pues él representa la factividad externa, produce un efecto coercitivo, influye a adaptarse a sus reglas. Es capaz de tipificar experiencias, incluyéndolas en categorías cuyos términos adquieren significados para una determinada colectividad, en un contexto y un espacio (Berger y Luckmann, 1986).

En lo narrado a través de la cultura se encuentra un todo organizado que expresa relaciones materiales y mentales de un grupo específico, desde una perspectiva funcional es un sistema social de interrelaciones que se han apropiado de valores, creencias, estructuras socio-económicas y políticas, que posteriormente derivan en características de la personalidad. En cada cultura existe la herencia de patrones o hábitos, se configura la conducta individual y colectiva, sin perder la perspectiva dinámica de la evolución, transmitiendo esto de generación en generación perteneciente al grupo.

El concepto de “popular” fue propuesto por J.G. Herder, en afán de revitalizar las actitudes, los valores y la vida cotidiana del pueblo (Burke, 1984), otros autores se

refieren a ella como sitios dispersos; así mismo algunos la relacionan con la condición de lo popular a la comunidad o sector social que se estudia más que la propia cultura; o es simplemente lo que se refiere al pueblo. En síntesis el concepto de “popular” no es homogéneo. Para efectos de este estudio, se asume que la cultura popular sostiene un conjunto de representaciones culturales en torno a las relaciones de género que impregnan el imaginario social y personal, del que es complicado sustraerse, y el cual ha sido poco analizado desde la antropología crítica y el enfoque de género.

3.3 Teoría de las capacidades con Enfoque de género

La teoría de las capacidades de Martha C. Nussbaum es una de las propuestas más interesantes de los últimos años, el núcleo de su pensamiento es el intento de basar “el enfoque de las capacidades” en la idea aristotélica de funcionamiento verdaderamente humano, con el objetivo de abordar los problemas de las sociedades actuales y de manera especial los de las mujeres. (Alonso, 2010)

Se estructura como una propuesta para responder a un conjunto de problemas de justicia apremiantes en el mundo actual. El enfoque es presentado como la base filosófica para una teoría de los derechos básicos de los seres humanos, cuyo respeto representa el requisito mínimo de lo que la autora entiende por dignidad humana. Las «capacidades humanas», definidas como aquello que las personas son efectivamente capaces de hacer y ser en el marco de una vida humana digna, permitirían plantear desde esta perspectiva, la idea de un mínimo social básico de justicia. (Di Tullio, 2013)

Desde la perspectiva de Nussbaum, el enfoque de las capacidades es núcleo de “una concepción de la justicia social mínimamente exigible y del derecho constitucional”; dado que una sociedad no es justa mientras no les garantice a sus miembros las “precondiciones de una vida que esté a la altura de la dignidad humana”. En este sentido, el enfoque de las capacidades se justifica desde el derecho constitucional de las naciones; desde la política, sobre todo, desde la

perspectiva del método justificativo en ética empleado por John Rawls; en el bienestarismo de los deseos informados, pues, aunque como muy bien lo señala Nussbaum, el utilitarismo tiene muchos defectos; no obstante, “tiene una gran virtud: la de tomarse en serio tanto a las personas como a los deseos de estas, y mostrarles respeto por lo que quieren”; en los enfoques basados en el contrato social; en el liberalismo político y el consenso entrecruzado; en el consensualismo y la deontología. (Álvarez, 2013)

La teoría del enfoque de las capacidades proporciona un marco normativo ideal para evaluar el alcance del bienestar individual y para desarrollar la naturaleza humana. La expresión capacidades, “capabilities”, se refiere a potencialidades del ser humano, libertades sustantivas que disponen los individuos para desarrollar funcionamientos que les permitan realizarse y alcanzar el bienestar (Nussbaum, 2012).

El enfoque de las capacidades se centra en el pluralismo cultural mediante distintas vías, entre las cuales se señalan (Álvarez, 2013):

- La lista de capacidades, producto de un proceso de argumentación y debate normativo, crítico, centrado en torno a la dignidad humana.
- Los componentes de la lista, especificados de manera abstracta y genérica.
- Una formulación como una parte más de una concepción moral parcial.
- El uso de una lista de capacidades y la concepción como labor propia del gobierno la de agrupar a todos los ciudadanos y ciudadanas por encima del umbral mínimo de las diez capacidades que se mencionan en el texto.
- Las principales libertades que protegen el pluralismo, que son elementos centrales de la lista de capacidades. La libertad de expresión, la libertad de asociación, la libertad de conciencia, la accesibilidad y las oportunidades políticas son aspectos cruciales para que una sociedad se proponga proteger el pluralismo cultural y religioso.

Nussbaum desarrolla una crítica explícita del relativismo centrándose en tres ideas aparentemente respetables en contra del universalismo¹: los argumentos desde la cultura, desde lo positivo de la diversidad y desde el paternalismo. Sus tres contra argumentos pueden resumirse de la siguiente manera: (Gough, 2007/2008)

- Las culturas reales son siempre dinámicas y están siempre en evolución: “las personas son ingeniosas prestatarias de ideas”.
- El “argumento desde lo positivo de la diversidad” está muy bien en tanto que las prácticas culturales no dañen a las personas. Pero teniendo en cuenta que algunas prácticas claramente lo hacen, esta “objeción no socava la búsqueda de valores universales, sino que la exige”.
- Las críticas relativistas del paternalismo respaldadas hasta cierto punto por los enfoques universales son un arma de doble filo. Muchos sistemas de valores tradicionales son paternalistas en el sentido estricto del término. De forma aún más fundamental, un compromiso para respetar las elecciones y decisiones de los individuos abarca por lo menos un valor universal, el de tener la oportunidad de pensar y poder elegir por uno mismo.

Su texto se centra explícitamente en las capacidades y opciones de las mujeres, abordando además los obstáculos concretos a los que se enfrentan la mayoría de las mujeres y niñas del planeta, pero todo ello viene envuelto en una teoría que es de aplicación también para los hombres y los niños. (Gough, 2007/2008)

En los años 80, Nussbaum inició su colaboración con el economista Amartya Sen, y con él desarrolló el “enfoque de las capacidades”, que contrasta con el punto de vista que ve el desarrollo sólo en términos de crecimiento económico. También es universalista y por tanto contrasta con los enfoques relativistas para el desarrollo. Nussbaum presenta su lista de capacidades humanas centrales como un índice capaz de ser aceptado por vía de consenso entre países, regiones y personas con

¹ Éste es uno de los contrastes que se establecen entre su obra y la de Amartya Sen.

diferentes nociones de vida buena y con diferentes creencias sobre el bien y la religión. A su juicio, su lista es susceptible de ser reconocida bajo la forma de un pacto político, libre de cualquier contenido comprensivo. Nos ha parecido especialmente interesante esta consideración para tratar las cuestiones de género. La propia Nussbaum desarrolla su teoría sobre la igualdad de las mujeres desde una perspectiva transcultural y entiende que las capacidades de las mujeres podrían ser respetadas y desarrolladas en distintas sociedades y culturas. Sin embargo, su enfoque parece algo ambiguo a la hora de insistir en la importancia que tiene la participación femenina en los procesos deliberativos y su funcionamiento efectivo en determinados ámbitos sociales y económicos que son necesarios para afianzar el desarrollo de sus propias capacidades. En definitiva, aunque a juicio de Nussbaum la idea de desarrollar las capacidades básicas de las mujeres implica asumir el compromiso de sus libertades y no de sus funcionamientos concretos². (Postigo, 2006)

Nussbaum aborda esta cuestión directamente, presentando su lista actual de “diez capacidades funcionales humanas centrales”: (Gough, 2007/2008)

- 1. Vida. Ser capaces de vivir una vida humana de duración normal hasta su fin,** sin morir prematuramente o antes de que la vida se reduzca a algo que no merezca la pena vivir.
- 2. Salud corporal.** Ser capaces de gozar de buena salud, incluyendo la salud reproductiva, estar adecuadamente alimentado y tener una vivienda adecuada.
- 3. Integridad corporal.** Ser capaces de moverse libremente de un lugar a otro; que los límites físicos propios sean considerados soberanos, es decir, poder

² Los funcionamientos se distinguen de las capacidades, en la teoría de Sen y de Nussbaum, en tanto que tienen que ver con estados o actividades concretas, mientras que las capacidades tienen que ver con las destrezas, las habilidades y las condiciones que permiten a las personas realizar una serie de acciones o de funciones consideradas valiosas, siempre que así lo elijan o lo deseen.

estar a salvo de asaltos, incluyendo la violencia sexual, los abusos sexuales infantiles y la violencia de género; tener oportunidades para disfrutar de la satisfacción sexual y de la capacidad de elección en materia de reproducción.

- 4. Sentidos, imaginación y pensamiento.** Ser capaces de utilizar los sentidos, de imaginar, pensar y razonar, y de poder hacer estas cosas de una forma realmente humana, es decir, informada y cultivada gracias a una educación adecuada, que incluye (pero no está limitada a) el alfabetismo y una formación básica matemática y científica. Ser capaces de hacer uso de la imaginación y el pensamiento para poder experimentar y producir obras auto-expresivas, además de participar en acontecimientos elegidos personalmente, que sean religiosos, literarios o músicos, entre otros. Ser capaces de utilizar la mente de maneras protegidas por las garantías a la libertad de expresión, con respeto a la expresión política, artística y de culto religioso. Ser capaces de buscar el sentido propio de la vida de forma individual. Ser capaces de disfrutar de experiencias placenteras y de evitar daños innecesarios.

- 5. Emociones.** Ser capaces de tener vínculos afectivos con cosas y personas ajenas a nosotros mismos; amar a los que nos aman y nos cuidan y sentir pesar ante su ausencia; en general, amar, sentir pensar, añorar, agradecer y experimentar ira justificada. Poder desarrollarse emocionalmente sin las trabas de los miedos y ansiedades abrumadores, ni por casos traumáticos de abusos o negligencias. (Defender esto supone promover formas de asociación humana que pueden ser demostrablemente esenciales para su desarrollo).

- 6. Razón práctica.** Ser capaces de formar un concepto del bien e iniciar una reflexión crítica respecto de la planificación de la vida. (Esto supone la protección de la libertad de conciencia)

- 7. Afiliación.** A) Ser capaces de vivir con otros y volcados hacia otros, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos y comprometerse en diversas formas

de interacción social; ser capaces de imaginar la situación del otro y tener compasión hacia esta situación; tener la capacidad tanto para la justicia como para la amistad. (Esto implica proteger instituciones que constituyen y alimentan tales formas de afiliación, así como la libertad de asamblea y de discurso político). B) Teniendo las bases sociales del amor propio y de la no humillación, ser capaces de ser tratados como seres dignos cuyo valor es idéntico al de los demás. Esto implica, como mínimo, la protección contra la discriminación por motivo de raza, sexo, orientación sexual, religión, casta, etnia u origen nacional. En el trabajo, poder trabajar como seres humanos, ejercitando la razón práctica y forjando relaciones significativas de mutuo reconocimiento con otros trabajadores.

8. Otras especies. Ser capaces de vivir interesados y en relación con los animales, las plantas y el mundo de la naturaleza

9. Capacidad para jugar. Ser capaces de reír, jugar y disfrutar de actividades de ocio.

10. Control sobre el entorno de cada uno. A) Político. Ser capaces de participar eficazmente en las decisiones políticas que gobiernan nuestras vidas; tener el derecho de participación política junto con la protección de la libertad de expresión y de asociación. B) Material. Ser capaces de poseer propiedades (tanto tierras como bienes muebles) no sólo de manera formal, sino en términos de una oportunidad real; tener derechos sobre la propiedad en base de igualdad con otros; tener el derecho de buscar un empleo en condiciones de igualdad con otros, ser libres de registros y embargos injustificados.

De ellas, Nussbaum identifica dos, **razón práctica y afiliación**, como de especial significado, ya que “las dos organizan y se difunden hacia los demás, haciendo que su búsqueda sea verdaderamente humana”.

Más adelante parece añadir un tercer elemento de importancia primordial, la integridad física. Aunque algunas de las entradas en la lista son atemporales, ésta está concebida para el mundo moderno: “el alfabetismo es una especificación concreta de una capacidad más general para el mundo moderno”. Nussbaum también subraya que “parte de la idea de la lista proviene de su realizabilidad múltiple: sus miembros pueden ser especificados más concretamente de acuerdo a creencias y circunstancias locales”. Además, “es categóricamente una lista de componentes separados. No podemos satisfacer la necesidad de uno de ellos ofreciendo una mayor cantidad de otro. Todos son fundamentalmente importantes y todos tienen calidades distintas”. (Gough, 2007/2008)

El enfoque de las capacidades surge como alternativa a los enfoques económico-utilitaristas que dominaban los debates sobre la calidad de vida en los círculos políticos y del desarrollo internacional, en especial los que entienden el desarrollo en términos estrictamente económicos. Tiene como fundamento la idea marxista/aristotélica del verdadero funcionamiento humano y los trabajados por Amartya Sen. (Alonso, 2010).

Afirma Nussbaum que la desigualdad basada en el sexo es un problema urgente de justicia social y que la teoría filosófica, y muy especialmente la teoría filosófica feminista, tiene un valor político; en esa línea, combinada con la receptividad hacia los hechos empíricos, ofrece un enfoque político basado en las ideas de capacidad y funcionamiento humano con el objetivo de ayudar a construir principios políticos básicos que pueden servir de fundamento para garantías institucionales que deberían ser cumplidas en todas las naciones. (Alonso, 2010)

Hay dos aspectos importantes de señalar al respecto de esta teoría: primero es que por medio de esta teoría se podría llegar a postular que existe una especie de denominador común para todos los individuos de la raza humana y segundo es que cada una de estas capacidades se tiene que desarrollar, pero que el modo en que florecen variará de acuerdo con la cultura del individuo, lo que abre la puerta al

multiculturalismo. Uno de los problemas actuales y más complejos es el de cómo hacer coincidir las distintas cosmovisiones de los humanos del mundo dentro de las relaciones económicas sociales cada vez más globalizadas. La flexibilidad del enfoque de las capacidades en parte está pensado para resolver este conflicto latente. (Ibarra, 2010)

La justicia social para Nussbaum consistirá entonces en velar para que cada integrante de una sociedad pueda, si así lo decida, desarrollar capacidades hasta donde le sea posible. Son muchas las áreas de interés desde esta teoría de las capacidades, se enuncian partiendo desde lo político hasta llegar a lo antropológico:

- a) Derechos, los que difieren en tres aspectos: diferencias conceptuales y comprensibles, se enfocan en el funcionamiento y no solo en la promulgación de una ley y el respeto a las diferencias ideológicas y culturales.
- b) La Justicia social, tiene como objetivo la convivencia pacífica entre los seres humanos. De manera directa la teoría está encaminada a la distribución de recursos y oportunidades teniendo como referencias las capacidades.
- c) Los reduccionismos identitarios de género. No hay identidad humana que no esté atravesada por el género, encontrar un punto medio entre lo natural, incluyendo lo biológico y lo socialmente construido sería un modo de resolver las diferencias entre estas dos posturas y promover una modificación de estructuras sociales sin perder la esencia del humano.
- d) Equidad de género. Ideología masculina que ha provocado un juego de construcciones en donde la mujer ha salido perdiendo, identificada muchas veces con “cabellos largos e ideas cortas”. La discriminación de la mitad de la raza humana se puede encontrar aún en nuestros días.

IV. METODOLOGIA

La metodología es cualitativa, está orientada al comprender (ello le brinda la perspectiva fenomenológica), es interaccionista y a la interpretación de las estructuras profundas que implican reglas de acción que subyacen en el trasfondo social, desde esta posición metodológica cada individuo es portador de las reglas socialmente compartidas, se detectan los “sentidos objetivos” de las acciones, en la hermenéutica objetiva o hermenéutica constructivista, trabaja con base en la interpretación o reconstrucción hermenéutica basado en el psicoanálisis. Se busca entonces la estructura objetiva del sentido de declaraciones concretas, pensando que dicha estructura objetiva del significado forma la base de acciones y declaraciones que normalmente no es idéntica a los sentidos que se representan en los individuos. (Bracker, 2002)

El punto de partida de la investigación cualitativa es el propio investigador, su preparación y experiencia. A partir de estos dos elementos, el investigador elige un determinado tema y define las razones de su interés en tal o cual temática. El tópico a investigar no tiene por qué ser, en un primer momento, algo totalmente definido, puede ser un tema aún muy general. (Tena & Bonilla, 2003)

“La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica” (Pita & Pértégaz, 2002, p.1). Los métodos cualitativos se utilizan para explorar la experiencia humana, en donde no se interfiere en el escenario a investigar ni se ejerce un control de influencias externas o en el diseño de experimentos. Los datos que se recogen de este tipo de investigación provienen de un estudio “profundo” de un determinado fenómeno con el propósito de describirlo, dar un significado o identificar un proceso. (Bodgan & Bikeln, 1982).

La investigación cualitativa se interesa por captar la realidad social “a través de los ojos” de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto. El investigador introduce las propiedades del problema estudiado a partir de la forma como “orientan e interpretan los individuos que se desenvuelven en la realidad que se examina”. No parte de supuestos derivados teóricamente, sino que busca conceptualizar sobre la realidad con base en el comportamiento de las personas estudiadas. (Bonilla & Rodríguez, 1997)

Como refiere (De la Cuesta Benjumea, 2003) la reflexividad involucra al investigador en un estudio no como protagonista sino como actor. Se ha descrito al investigador cualitativo como un bricoleur, para indicar que investigar es un acto creativo, en el que selecciona materiales y crea su estudio (Denzin y Lincoln, 1994). El investigador no se borra en un estudio cualitativo, sino que, por el contrario, se convierte en un instrumento, un vehículo para obtener datos y comprender la experiencia del otro. Como lo afirma Ray (2003): “Dado que somos seres humanos, es posible comprender como es, ser un ser humano” (p. 147). Desde el punto de vista de la reflexividad, investigar no es aplicar simples procedimientos o seguir indicaciones teóricas, sino es un acto interpretativo producto de la interacción con el mundo social. Durante su estudio, el investigador se enfrentará a desafíos que deberá saber convertir en ocasiones, en oportunidades para desarrollarlo. Como indican Hammersley y Atkinson (1995), los investigadores pueden dar cuenta del mundo social al incluir su papel dentro de la investigación e “incluso al explotar sistemáticamente” su participación en los lugares que estudian.

Según Bodgan y Biklen (Bodgan & Bikeln, 1982) las características de la investigación cualitativa son:

- La investigación cualitativa tiene el ajuste natural como recurso directo para los datos y el investigador es el instrumento principal
- La investigación cualitativa es descriptiva

- Los investigadores cualitativos se refieren al proceso más que simplemente a resultados
- La investigación cualitativa tiende a analizar datos inductivos
- El significado es lo esencial de la investigación cualitativa

Se empleó este tipo de investigación porque los métodos cualitativos acentúan las diversas formas en las que podemos situarnos para dar respuesta adecuada a las situaciones concretas que se irán demarcando en el proceso investigativo. Se refieren a la investigación que produce datos descriptivos e interpretativos mediante la cual las personas hablan o escriben con sus propias palabras el comportamiento observado. (Berríos, 2000)

La **meta-teoría** de interpretación de los datos es la etnometodología, para ella es relevante cómo las “prácticas” o los “métodos” son usados por los miembros de la sociedad al actuar de manera contingente, en circunstancias particulares y concretas, para crear y sustentar el orden social, lo que permite una revaloración fundamental y un entendimiento detallado de la naturaleza de ese orden. Tal “orden” es creado y conocido, no sobre la base de una matriz externa u “objetiva”, sino de manera endógena —desde el interior de actividades temporalmente ordenadas—. La etnometodología, como Garfinkel (1967: 185) lo propuso, está interesada por la cuestión de cómo, sobre el curso temporal de sus compromisos reales, y “conociendo” la sociedad solamente desde dentro, los miembros producen actividades prácticas estables, es decir, las estructuras sociales de las actividades diarias.

La etnometodología se enfoca en “el conocimiento que un miembro tiene de sus asuntos corrientes, de sus propias iniciativas organizadas, donde tal conocimiento es considerado por nosotros como parte del escenario que también hace observable” (Garfinkel 1974). Esto es, la cualidad observable-comunicable de las acciones —es decir, la narrabilidad de las acciones— no puede estar divorciada de

la forma en que los miembros las organizan y coordinan dentro de un escenario. Ni, por implicación, el escenario social puede ser considerado recurriendo a las interpretaciones analíticas a priori de los científicos. Como Garfinkel (1967: 33) singularmente propuso: una política directriz [para la etnometodología] es rechazar una consideración seria del propósito imperante de que la eficiencia, la eficacia, la efectividad, la inteligibilidad, la consistencia, la sencillez, la tipicidad, la uniformidad, la reproductividad de las actividades — en tanto propiedades racionales de las actividades prácticas — sean valoradas, reconocidas, categorizadas, descritas, utilizando una regla o modelo obtenido fuera de los escenarios reales en los cuales son reconocidas, usadas, producidas y comentadas.

Siguiendo la corriente de la etnometodología, es importante considerar la agencia que tienen las personas respecto al orden social. Parsons propuso lo que él llamó la “teoría voluntarista de la acción”, que en esencia, sostiene que el orden social es posible y se mantiene como resultado de la interiorización, por parte de los agentes individuales, de unas normas sociales de la cultura compartida. Éstas, arguyó Parsons, son internalizadas como “disposiciones necesarias”, de modo que cada agente se socializa en querer adaptarse a las normas de una comunidad. Así, los agentes eligen voluntariamente ajustarse a las normas compartidas, y, como Parsons sustentó, es esta elección de una norma-motriz lo que hace una sociedad estable y ordenada. Es precisamente en este aspecto, en donde radica la interpretación de las estructuras profundas y la elección de un análisis de contenido coherente con la propuesta de Glasser y Strauss, en cuya propuesta se expresa que cada individuo perteneciente a un grupo social porta en sí mismo las reglas de acción colectiva.

Para Garfinkel (1967: 68) es errónea la descripción del agente individual como “juez irresponsable”, al actuar de forma pasiva e irreflexiva en sus entorno; partiendo de que la aplicación de las normas y las reglas son recursos interpretativos, flexibles, que los participantes (a menudo de manera tácita) “orientan” a fin de entender y reconocer un comportamiento significativo (o desviado). Además, las reglas no

pueden ser maquinalmente seguidas, sin tener en cuenta su complejidad y especificidad. El seguimiento de reglas exige un “trabajo” de juicio contingente, incesante —lo que requiere prácticas determinadas. Toda vez que una regla se aplica, está destinada a “otra primera vez”. (Garfinkel 1967: 9)

Además, las reglas en sí mismas no son suficientes para determinar o explicar una acción: deben adaptarse a cada ocasión en que se usen. Concentrándose en la actividad de codificación de un psiquiatra clínico, Garfinkel (1967: capítulo 6) encontró que los participantes “agregan”, de forma interpretativa, información “de fondo” relevante (aunque “falte”) donde sea requerida, y permiten que las irregularidades percibidas no se tengan en cuenta, con el fin de dar sentido a las reglas y hacer que las categorías codificadas “concierden” con los datos (véase también Cicourel 1968; Zimmerman 1971). La posición de Garfinkel, sobre la etnometodología es demostrar que las reglas que generan acciones son empíricamente investigables en escenarios reales, como un tópico en sí mismo. Es importante que las acciones de los participantes en el estudio, son vistas de sus formas, en cuanto “vistas pero inadvertidas”, observables y ordenadas en situaciones concretas y particulares. La preocupación por las situaciones locales de la acción tiene dos importantes manifestaciones en la etnometodología, que son (1) la indicialidad de las acciones, y (2) las cualidades contextualmente reflexivas de las acciones.

En ella se trabaja bajo la premisa que toda entrevista es un proceso, en cuyo proceso deben observarse ciertos principios cualitativos como la franqueza, la reflexividad, la comunicabilidad, el carácter procesual, la explicación y la contextualidad en que los datos son generados. Los resultados surgen producto de una negociación permanente entre indagado e indagador. El método de abordamiento es la entrevista abierta a profundidad, haciendo uso del método biográfico.

Para la interpretación de los datos y su categorización, se tomó en cuenta la teoría Fundada o fundamentada, es una manera de consensuar y reflexionar sobre los datos, con ella se construyen teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones que parten de la información que se genera y se recoge en el proceso investigativo y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos preexistentes. La teoría fundamentada se basa en la generación de datos y su análisis sistemático, de ahí que la teoría se desarrolla durante la investigación, y esta se realiza a través de la continuación interpelación entre la análisis y la recogida de los datos.

De acuerdo con la teoría fundada la realidad social es una construcción inacabada, en movimiento y reestructuración constante, por eso el interés de la teoría de explicar las variaciones de dicha realidad. En este sentido el desarrollo del proceso investigativo no es lineal, sino flexible y abierto, implica una constante búsqueda, generación, selección, organización y análisis de la información, relacionando temas, ejes y núcleos de análisis es posible profundizar en el proceso investigativo y descubrir nuevos horizontes que permitan reflexionar, decantar, construir y reconstruir la información. (García, Beatriz; González, Sandra Patricia; Quiroz, Andrea; y Velásquez, Ángela María; 2002)

4.1 El método biográfico como estrategia metodológica

Se trata de un estudio biográfico, en las experiencias particulares de una mujer y hombre adulto basados en una perspectiva etnográfica donde elaboraron las historias de vida a través de la entrevista a profundidad, en este caso la historia de vida trata de reconstruir las experiencias. En este sentido, como señala Taylor y Bodgan la historia de vida, como metodología cualitativa busca capturar tal proceso de interpretación, viendo las cosas desde la perspectiva de las personas, quienes están continuamente interpretándose y definiéndose en diferentes situaciones. (Charriez, 2012)

El método biográfico es uno de los métodos utilizados en la investigación cualitativa que ayuda a describir en profundidad la dinámica del comportamiento humano y se materializa en la historia de vida.

Para Jones (1983), de todos los métodos de investigación cualitativa tal vez éste sea el que mejor permita a un investigador conocer cómo los individuos crean y reflejan el mundo social que les rodea. Las historias de vida ofrecen un marco interpretativo a través del cual el sentido de la experiencia humana se revela en relatos personales de modo que da prioridad a las explicaciones individuales de las acciones más que a los métodos que filtran y ordenan las respuestas en categorías conceptuales predeterminadas (Jones, 1983). Afirma este autor que de todos los métodos de investigación cualitativa, tal vez éste sea el que mejor permita a un investigador indagar cómo los individuos crean y reflejan el mundo social que les rodea. Para Vallés (1997), puede considerarse como la técnica insignia dentro de la metodología biográfica. Este método busca adentrarse en lo más posible en el conocimiento de la vida de las personas, por lo que si esta técnica es capaz de captar los procesos y formas como los individuos perciben el significado de su vida social, es posible corroborar el sentido que tiene la vida para ellas. (Pérez,2000)

La historia de vida desde la dimensión constructivista significa que el saber es una construcción producida por la actividad del sujeto y que la realidad no existe independientemente del investigador. En este sentido, el relato adquiere el estatus de representación consciente. (Charriez, 2012)

A como cita Chárriez (Charriez, 2012), la historia de vida como método biográfico, busca descubrir la relación dialéctica, la negociación cotidiana entre aspiración y posibilidad, entre utopía y realidad, entre creación y aceptación; por ello, sus datos provienen de la vida cotidiana, del sentido común, de las explicaciones y reconstrucciones que el individuo efectúa para vivir y sobrevivir diariamente. (Ruiz Olabuénaga, 2012)

Al mismo tiempo, las historias de vida conforman una perspectiva fenomenológica, la cual visualiza la conducta humana, lo que las personas dicen y hacen, como el producto de la definición de su mundo. Algunos autores señalan que la perspectiva fenomenológica representa un enfoque medular en el entramado de la metodología cualitativa. Asimismo, concuerdan en que para enmarcar una investigación en la perspectiva fenomenológica hay que entender lo que se estudia, cómo se estudia y cómo se interpreta. (Charriez, 2012).

La autobiografía es considerada el arte de contar y decir acerca de la propia vida, de la memoria, y también de la intimidad. En ella sobresale el lenguaje que va más allá de los testimonios, logra inscribirse en la palabra escrita, logrando el lector profundizar en los sentidos que subyacen en lo expresado.

Ahora bien, en términos metodológicos, la autobiografía pertenece al método biográfico. Y la investigación biográfica se da a partir del despliegue de sucesos de vida y experiencias, todos estos acontecidos “a lo largo del tiempo, articulados en el contexto inmediato y vinculados al curso o a historias de vida de otras personas con quienes han construido lazos sociales [...]. La sociedad y el tiempo están presentes en las oportunidades y limitaciones socioculturales en que se desarrollan los grupos y personas” (Sautu 2004, 22).

Los textos autobiográficos, como “actos de escritura”, son precisamente el resultado entre la negociación del relator y el propio investigador, por ello es importante observar los postulados del interaccionismo simbólico y las propiedades del habla. Existe un contrato subjetivo relativo a la verdad, por cuanto la memoria tiene sus vacíos y cada vez que una realidad es contada es susceptible de sufrir variaciones, en este sentido el indagador debe tener claro lo fáctico y lo subjetivo en una narración.

La auto-biografía parte de experiencias personales, de hecho son selecciones del consciente y el inconsciente de recuerdos y evocaciones, imaginarios o hechos (lo

factual y lo subjetivo), esto tiende a ser su evaluación de los sucesos (Sautu, 2004, 23). Para el presente trabajo la entrevista auto-biográfica narrativa constituye el método de abordamiento principal, en vista que se quiere ubicar al sujeto-protagonista en su contexto histórico-social.

Desde la perspectiva crítica, los relatos autobiográficos puede considerarse como uno más de los discursos que opera entre los sujetos y posibilita a los miembros de una sociedad armar modelos para organizar el mundo de la vida, y, en algunos casos, en los individuos se despierta el interés por el destino de todos, como parte de sus preocupaciones personales. Es así como las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En este sentido, la noción de representación social se sitúa donde se articula lo psicológico con lo social.

Las historias logradas en este trabajo de investigación, permite actualizar el significado de las protagonistas mujeres en determinados contextos histórico-sociales, en donde la participación de ellas fue determinante para impulsar procesos de transformación relacionados directamente con la educación y los valores familiares y sociales. En este caso “actualizar” se refiere a brindar aportes a la memoria colectiva, por tanto ellos hablan por sí mismas, independientes de su contenido.

Los objetivos de la historia de vida, como método de investigación, son los siguientes (Charriez, 2012):

1. Captar la totalidad de una experiencia biográfica, totalidad en el tiempo y en el espacio, desde la infancia hasta el presente, desde el yo íntimo a todos cuantos entran en relación significativa con la vida de una persona. Incluye las necesidades fisiológicas, la red familiar, las relaciones de amistad, la definición personal de la situación, el cambio personal y el cambio de la sociedad ambiental, los momentos

críticos y las fases tranquilas, la inclusión y la marginación de un individuo en su mundo social circundante.

2. Captar la ambigüedad y el cambio. Lejos de una visión estática e inmóvil de las personas y de un proceso vital lógico y racional, la historia de vida intenta descubrir todos y cada uno de los cambios acaecidos a lo largo de su vida de la persona, las ambigüedades, faltas de lógica, dudas, contradicciones, vuelta atrás que se experimentan a lo largo de los años.

3. Captar la visión subjetiva con la que uno mismo se ve a sí mismo y al mundo, cómo interpreta su conducta y la de los demás, cómo atribuye méritos e impugna responsabilidades a sí mismo y a los otros. Tal visión revela la negociación que toda vida requiere entre las tendencias expresivas de la persona y las exigencias de racionalidad para acomodarse al mundo exterior.

4. Descubrir las claves de interpretación de fenómenos sociales de ámbito general e histórico que sólo encuentran explicación adecuada a través de la experiencia personal de los individuos concretos.

La representación ideológica se interpretará a través del análisis del discurso, tomada como la capacidad que tiene la mujer de recuperar su imagen a través de sí misma y proyectarse social, cultural y políticamente a través de sus configuraciones.

Discursos disciplinares producidos por historiadores y sociólogos (Salazar y Pinto, 1999; Correa et al, 2001). La elección de estos autores y sus obras responde a que cumplen con el propósito de contribuir a la generación de conocimientos, tanto en el ámbito público (de divulgación a la comunidad en general), como académico (de trabajo entre pares).

Lo anterior se articularía sobre la base de tres modos de representación, la negación, la marginación y la ocultación. Se deben considerar: la realidad, representación y lenguaje.

4.2 La etnografía de campo

Así mismo, como métodos complementarios se aplicó el método etnográfico en su técnica de observación directa, durante las sesiones de entrevistas abiertas, se observa los espacios materiales que generan estatus y pertenencia a una clase social, así mismo permite triangular la información obtenida a través de la narraciones. La observación directa permite apreciar gestos, edades, formas de vestir y expresarse verbalmente.

4.3 Revisión de fuentes secundarias como método complementario

Realizando además la revisión de fuentes secundarias para indagar sobre documentos existentes de las épocas estudiadas.

4.4 Selección de la muestra teórica

4.4.1 Participantes /informante

Las personas participantes en este estudio conforman una muestra por conveniencia de 1 mujer adulta y 1 hombre adulto y 3 personas adultas como participantes de una entrevista colectiva de análisis contextual.

4.4.2 Selección de los participantes

Haciendo referencia a las características de la investigación cualitativa no es necesario extraer una muestra representativa de una población sino una muestra teórica conformada por uno o dos casos para fines de este estudio. La elección de los participantes para las historias de vida, está determinada por la relevancia temática lo que facilitó la construcción de algunos criterios básicos, tomando como referencia el nivel de conocimiento subjetivo que se tenía con las personas seleccionadas, por lo que el proceso de selección de los participantes se realizó mediante el muestro probabilístico, modalidad intencional u opinativo, ya que se

realizaron 3 propuestas de participación, de los que solamente 2 contestaron satisfactoriamente, uno de los casos (hombre adulto) expreso negatividad para exteriorizar sus experiencias y sus vivencias.

Criterios para mujer adulta

- Mayores de 45 años
- Con disposición de contar su historia de vida como mujer y de que sea publicada
- Con hijas e hijos
- Con experiencia en relaciones de pareja (temporal a corto, mediano y largo plazo)
- Que no hayan vivido procesos de formación con ONG's y/o Instituciones del estado
- Que participo en momentos históricos relevantes del país (momentos de insurrección, revolución popular sandinista)
- Que no haya estado fuera del país por más de 3 meses

Criterios para hombre adulto

- Mayores de 45 años
- Con disposición de contar su historia de vida como hombre y de que sea publicada
- Con hijas e hijos
- Con experiencia en relaciones de pareja (temporal a corto, mediano y largo plazo)
- Que no hayan vivido procesos de formación con ONG's y/o Instituciones del estado
- Que participo en momentos históricos relevantes del país (momentos de insurrección, revolución popular sandinista)
- Que no haya estado fuera del país por más de 3 meses

Así mismo la selección del colectivo de entrevista se tomó como criterios personas con referencia en los barrios protagonistas de las guerras de insurrección, para esta entrevista participaron 3 personas adultas (2 mujeres y 1 hombre, todos adultos).

4.5 Fuentes de información

Se utilizaron fuentes primarias puesto que la información obtenida directamente de los propios participantes a través de sus relatos por medio de la entrevista y la

observación, ellos facilitaron fotografías y objetos de gran valor para la documentación fotográfica.

También se utilizaron material bibliográfico, revistas, libros, documentos y artículos publicados en internet.

4.6 Procedimientos técnicos

La técnica aplicada en el presente estudio fueron la entrevista a profundidad y la observación directa no estructurada.

La entrevista no estructurada o entrevista a profundidad es flexible y abierta, se rige por los objetivos de la investigación, la estructura, orden y organización son controlados por el investigador.

Este tipo de entrevista depende en gran medida de la información que obtengamos del entrevistado, factores tales como la intimidad y la complicidad, permiten ir descubriendo, con más detalle y con mayor profundidad, aspectos que ellos consideren relevantes y trascendentes dentro de su propia experiencia, por lo que es indispensable realizarla no sólo de forma individual, sino también, en espacios donde el entrevistado se sienta cómodo y seguro. (Roble, 2011)

La entrevista no estructurada destaca la interacción entrevistador- entrevistado el cual está vinculado por una relación de persona a persona cuyo deseo es entender más que explicar. Por lo que se recomienda formular preguntas abiertas, enunciarlas con claridad, únicas, simples y que impliquen una idea principal que refleje el tema central de la investigación. (Vargas, 2012)

La entrevista no estructurada puede proveer una mayor amplitud de recursos con respecto a los otros tipos de entrevista de naturaleza cualitativa y tienen libertad para dar respuestas utilizando un instrumento guía que contienen las orientaciones

de los aspectos generales a tratar. Según del Rincón et al. (1995). El esquema de preguntas y secuencia no está prefijada, las preguntas pueden ser de carácter abierto y el entrevistado tiene que construir la respuesta; son flexibles y permiten mayor adaptación a las necesidades de la investigación y a las características de los sujetos, aunque requiere de más preparación por parte de la persona entrevistadora, la información es más difícil de analizar y requiere de más tiempo. (Vargas, 2012)

4.7 Descripción de la guía de entrevista

Se presentó a las/os participantes las ideas propuestas para la guía de entrevista, la que no estaba estructurada como guía de preguntas, es más bien una guía de tópicos que organizan las fases del objeto de estudio. Por las características del método utilizado fue una lista de aspectos abordar por etapa cronológica.

La observación técnica que sirve consisten en la observación que realiza el investigador de la situación social en estudio, procurando para ello un análisis de forma directa, entera y en el momento en que dicha situación se lleva a cabo, y en donde su participación varía según el propósito y el diseño de investigación previsto. (Orellana, 2006)

En la observación hay que distinguir la observación participante y la no participante. La observación participante es una técnica para la recogida de datos sobre comportamiento no verbal, mientras que la segunda hace referencia a algo más que una mera observación, es decir, implica la intervención directa del observador, de forma que el investigador puede intervenir en la vida del grupo, es aquella en la que el observador participa de manera activa dentro del grupo que se está estudiando; se identifica con él de tal manera que el grupo lo considera uno más de sus miembros. Es decir, el observador tiene una participación tanto externa, en cuanto a actividades, como interna, en cuanto a sentimientos e inquietudes. (Campoy & Gomes, 2009)

La Observación Participante es más que una técnica de investigación cualitativa es la base de la investigación etnográfica que nos permite comprender cualquier realidad social. Su origen está unido su utilización en los pueblos ágrafos pero a lo largo del tiempo ha mostrado su utilidad para otros ámbitos de estudio siendo muy utilizada para comprender minorías, grupos étnicos, subculturas y profesiones. (Robledo, 2009)

La observación no participante se clasifica en directa e indirecta. La directa comprende todas las formas de investigaciones hechas sobre el terreno en contacto inmediato con la realidad, y se funda principalmente en la entrevista y el cuestionario, siendo una de las principales técnicas utilizadas en la investigación social. La observación indirecta se basa en los datos estadísticos (censos, etc.) y fuentes documentales (archivos, prensa, documentos personales, instrumentos y utensilios, imágenes, fotografías, discos, filmes, grabaciones magnetofónicas, etcétera), y su principal característica consiste en el hecho de que el investigador no ejerce control alguno sobre la forma en que los documentos han sido obtenidos, y debe seleccionar, observando, lo que le interesa, interpretar o comparar unos materiales para hacerlos utilizables.

4.8 Descripción de la guía de observación

En este estudio se utilizó la observación no participante, fue una observación no estructuradas llamada también simple o libre, en la que la investigadora solamente observa y tomaba datos. La guía sirvió para registrar la información observada en las vivencias durante el desarrollo de las entrevistas. También fue importante para la interpretación de algunas situaciones especiales o particulares en los momentos de las entrevistas.

4.9 Escenarios

Las entrevistas y observaciones se desarrollaron a través de visitas y encuentros domiciliarios y en espacios convenidos, que propiciaron el dialogo, la expresión y la confianza, dirigidas a través de la guía de aspectos u tópicos de abordaje.

4.10 Procedimientos para la aplicación de los instrumentos

Se realizaron 2 entrevistas personales, una de ellas se realizó en la casa de la entrevistada la segunda en la casa de la investigadora. La entrevista colectiva se realizó en casa de dos de los participantes. Las entrevistas iniciaron en una ambiente o clima de amistad, confianza saludando y haciendo intercambio de aspectos generales sobre el mismo estudio. Las entrevistas personales tuvo una dedicación de 4 encuentros con un promedio de 2 horas cada uno para abordar las generalidades de la aspectos abordar y 1 encuentro de cierre donde se construyó de manera lúdica la organización de sus familias, se conversó sobre los vínculos, las pérdidas haciendo una valoración de su desarrollo y evolución como familia.

Los resultados de las entrevistas fue una serie de relatos elaborados por los propios participantes, la confianza facilito la espontaneidad en la narración dando paso a la rememoración de episodios de la vida, en el marco de un intercambio abierto (introspección y diálogo), posibilitando la profundización en las circunstancias de su vida y la escucha.

4.11 Consideraciones éticas:

Los principios centrales de la investigación social cualitativa (Bracker, 2002)

La franqueza: Para no imponer la perspectiva del investigador, la investigación cualitativa está abierta para todos los datos, inclusive los no esperados, para lograr informaciones instructivas. Dicha franqueza se debe realizar en tres niveles: frente al investigado (con su personalidad individual), frente a la situación de la

investigación y frente a los métodos (para entonces adaptar los métodos a los objetos / sujetos y a la situación concreta).

Flexibilidad: La investigación tiene una óptica amplia, el objetivo de la investigación exploratoria es acercarse a la mejor formulación del problema, aprender cuáles son los datos adecuados, desarrollar ideas sobre líneas de relaciones y construir las herramientas conceptuales basadas en el ambiente de vida del cual el científico está aprendiendo. La flexibilidad posibilita la adaptación del investigador al objeto / sujeto y el uso del progreso de los conocimientos en los próximos pasos.

Comunicabilidad: investigación es comunicación: La interacción entre investigador e investigado es una comunicación verbal y/o no verbal, elemento constitutivo del proceso de investigación, dicha relación comunicativa es condición del quehacer del investigador y es el marco de interacción en el proceso investigativo. No existe independencia entre el científico y sus datos y los investigados como productores de los datos. Ya la recolección de los datos se entiende como un logro comunicativo. El sujeto no sólo interpreta la realidad que es accesible para él, sino también la constituye. En otras palabras: la óptica de la realidad depende de las perspectivas, y con cada cambio de la perspectiva también se cambia lo que es válido.

El carácter procesal del objeto y del desarrollo de la investigación: Todos los fenómenos sociales tienen características dinámicas: no sólo la comunicación, sino también el objeto de la investigación tiene carácter procesal.

La investigación social cualitativa tiene especial interés en los modelos de acción y su interpretación que tienen cierto carácter común. El objetivo central de la investigación social cualitativa es la documentación de dicho proceso de constituir la realidad, su reconstrucción analítica y su explicación. El interés de la investigación entonces es: el proceso de constitución de la realidad y el proceso de la constitución de modelos de acción y su interpretación. Para explicar los

fenómenos de la realidad, también las teorías deben tener carácter procesal, deben ser derivados dinámicamente. Todos los actores influyen en la construcción de la realidad y en el “negocio” sobre las definiciones de la situación. El investigador está involucrado en el proceso y sus resultados como elemento constitutivo.

Reflexividad de objeto y análisis. Se supone que el objeto y el proceso de la investigación son reflexivos. En la etapa del análisis, la reflexividad no es un hecho, sino una exigencia. La reflexividad del objeto (los fenómenos y procesos investigados) es evidente, ya que todos los significados de los productos de acciones humanas lo son según el paradigma interpretativo: Cada significado es parte de un contexto, cada signo es índice de una obra compleja de reglas.

La explicación. El investigador debe revelar lo máximo posible cada uno de sus pasos en el proceso de investigación. También se exige la explicación de las reglas aplicadas en el análisis e interpretación de los datos o basado en cuáles reglas el investigador transforma la experiencia comunicativa en datos. El investigador tiene la posibilidad de explicar sus procesos de interpretación de sus datos, aunque con eso todavía no se garantiza la validez de dichas interpretaciones, sino sólo la comprensión de los resultados.

4.12 Procesamiento y análisis de la información

Para hacer el procesamiento y análisis de la información se consideran las particularidades de la investigación cualitativa estableciendo dimensiones y categorías de análisis, las que indican la profundidad con respecto al tema.

Una vez obtenidos los datos, en primer lugar se hizo una transcripción fiel de las historias de vidas, posteriormente se hizo una lectura y relectura de las transcripciones y notas de campo, a través de las cuales se procedió a la redacción del conjunto de datos.

Las historias de vida según Taylor y Bogdan (1984); forman parte del campo de la investigación cualitativa, cuyo paradigma fenomenológico sostiene que la realidad es construida socialmente mediante definiciones individuales o colectivas de una determinada situación es decir, se interesa por el entendimiento del fenómeno social, desde la visión del actor. (Charriez, 2012)

Uno de los métodos utilizados en la investigación cualitativa que ayuda a describir en profundidad la dinámica del comportamiento humano es el biográfico, el cual se materializa en la historia de vida. Para Jones (1983), de todos los métodos de investigación cualitativa tal vez éste sea el que mejor permita a un investigador conocer cómo los individuos crean y reflejan el mundo social que les rodea. Las historias de vida ofrecen un marco interpretativo a través del cual el sentido de la experiencia humana se revela en relatos personales de modo que da prioridad a las explicaciones individuales de las acciones más que a los métodos que filtran y ordenan las respuestas en categorías conceptuales predeterminadas. (Charriez, 2012)

Por otra parte, según la clasificación de Pujadas (1992) para este estudio se hace uso de los Registros biográficos, que son los obtenidos por el investigador a través de la encuesta, como historias de vida, de relato único, de relatos cruzados, de relatos paralelos y de relato de vida. (Charriez, 2012)

4.13 Metódica de la investigación

En este capítulo se presentan las características del apartado metodológico que sustenta el trabajo investigativo enfocado en visibilizar el rol protagónico de las mujeres que han contribuido al desarrollo psicosocial de mujeres en sus ámbitos personales, familiares, comunitarios y sociales en momentos históricos relevantes.

Para el desarrollo de los objetivos de este estudio se seleccionó una metodología que busca desarrollar una descripción lo más cercana a la realidad que se investiga. Optando por la metodología cualitativa la que permite al investigador entender las experiencias particulares de las mujeres y hombres protagonistas y de ahí aproximarse a la reconstrucción de mujeres en sus diferentes ámbitos de socialización.

Dándole cumplimiento a los principios de la investigación cualitativa, de manera particular la flexibilidad y su implicación metodológica inductiva, las categorías de análisis emergen de los datos y por ello no es posible realizar un marco metodológico más amplio, para este caso la teoría será nuestra referencia general, nos permitirá mantener el enfoque y la particularidad del estudio. Durante el proceso se integraron otras teorías en caso que sean necesarias para explicar las categorías que surjan en el proceso.

Realizando una revisión de diferentes fuentes teóricas, algunas de las que se retoman en este estudio son:

- Teoría sustantivas: Género y Educación Popular:
- Teoría de Género
- Teoría de Género y Autoestima
- Teoría de Género y desarrollo humano
- Teoría de Educación Popular

4.14 Fases del estudio

1. **Preparación:** incluye la reflexión, la definición del área problemática y el diseño inicial del estudio, el cual fue susceptible a modificaciones posteriores. Todo esto en base a la base de la revisión de la literatura para la maduración de la idea.
2. **Revisión de la literatura:** Análisis especulativo, inicio de la reducción de datos. El objetivo perseguido en este primer acercamiento a los datos no es tanto clasificar la información disponible como obtener una visión general de la situación: acercarnos a la información recabada por los participantes y obtener una primera visión de los resultados y los hallazgos.
3. **Trabajo de campo y ejecución:** Esto implicó el proceso de entrar al campo, siendo transparente en la presentación y entrada en rapport con los participantes del estudio. Incluyo la recogida y transcripción de los datos empleando una diversidad de técnicas y criterios.
4. **Fase analítica:** Aquí fue importante la definición de categorías, aplicadas a los datos concretos, las que fueron retomadas del proceso de planificación de la investigación y otras nuevas que surgieron a partir de los datos. Aquí fue importante la organización cronológica y a partir de estas grandes etapas que marca la narrativa, haciendo una discusión permanente de la teoría con los datos.
5. **Fase informativa:** la cual consiste en la presentación de los principales resultados, de modo coherente por medio de la elaboración de la presente comunicación.

| Orden cronológico | | Códigos /categorías | | |
|--|--------------------------------------|---|----------------------|---------------------------|
| Periodos | | Mujer adulta | | |
| I ETAPA 1949 a 1960 | Pre-revolucionario | <ul style="list-style-type: none"> - Vivencias familiares y externas a la familia - Referentes significativos familiares - Dinámica de vida de su familia y su rol como mujer dentro de ella - Oportunidades de desarrollo familiar por la influencia de las mujeres | HOMBRE ADULTO | |
| II ETAPA 1961 al 1979 (antes del 19 de julio) | Pre-insurrección | <ul style="list-style-type: none"> - Vivencias familiares y externas a la familia - Vivencias y relaciones como mujer - Referentes significativos familiares - Oportunidades de participación como mujer- recreación trabajo - Acontecimientos históricos comunitarios, municipales y nacionales en los que participo - Posición de su familia ante su participación - Percepciones personales - Obstáculos encontrados durante su participación por ser mujer - Referentes que influyeron positivamente en sus procesos de participación | | |
| III ETAPA 1979-1980 (después del 19 de julio) | Post-triunfo de la revolución | <ul style="list-style-type: none"> - Acontecimientos históricos vividos - Principales experiencias vividas en estos acontecimientos que han marcado su rol de mujer - Valoración de la experiencia - Personas que le acompañaron en estos acontecimientos - Referentes que le apoyaron en estos acontecimientos - Impacto de estos acontecimientos | | |
| TODAS LAS FECHAS ANTERIORE³ | Mecanismos de sobrevivencia | <ul style="list-style-type: none"> - Niñez: Víctima de abuso sexual en la niñez - Niñez – protección del padre - Niñez: cambio de escuela (acoso escolar) - Defensa de su familia, ante hostigamiento de la guardia - Defensa y protección de sus estudiantes ante hostigamiento de la guardia - Beligerancia y ética en la gestiones educativas en contextos hostiles de corrupción y tráfico de influencia - Asesinato de hermana - Proyectos comunitarios - Promoción de derechos laborales - Hostigamiento de los primeros grupos armados (inicialmente con el nombre de la MILPAS y posterior Contra Revolución) | | ENTREVIS COLECTIVA |

³ Estrategias desarrolladas por estas mujeres ante situaciones de vulnerabilidad social Mecanismos familiares de sobrevivencia, por influencia de las mujeres

V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados se han organizado en títulos, atendiendo los objetivos y las categorías emergentes. De manera interna fue necesario respetar el orden cronológico, considerando que deben en el análisis es importante observarse las diferentes etapas y los cambios sociales que se dieron dentro de estas.

5.1 Realidad del Contexto Geográfico e histórico en el período en Nicaragua

Nicaragua estuvo sometida al dominio político de la familia Somoza entre 1936 y 1979. Durante todo ese tiempo la población no gozó de las libertades públicas y elecciones libres propias de una democracia típica occidental. Fueron los mismos miembros de la familia los que ejercieron directamente el control del poder: Anastasio Somoza García (1936-1956), Luis Somoza Debayle (1957-1963) y Anastasio Somoza Debayle (1967-1979). Esta tríada dinástica ocupó la presidencia de forma sucesiva. En los breves intermedios en que esto no ocurrió fueron personajes de confianza quienes se hicieron cargo del gobierno: René Schick (1963-1967) y Fernando Agüero (1972-1974). (Acuña, 2011)

Somoza había demostrado ser el dirigente más obediente que Roosevelt podía encontrar y, puesto que a él le interesaba mantener en sus puestos a los presidentes de otras repúblicas centroamericanas que eran dictaduras, el 30 de abril de 1936 declaró que abandonaba oficialmente su política de no reconocer los gobiernos de América Central que hubieran llegado al poder por medio de una revolución o de cualquier otro medio ilegal. Alegó que no consideraba compatible su política de “buen vecino” con la existencia de criterios distintos para el reconocimiento de los gobiernos de Centroamérica y del resto de América Latina. Eso significaba que no intervendría por el momento en Nicaragua, y dejaba libre a Somoza para acceder al poder por cualquier método que él hubiera elegido. Roosevelt ya había reconocido

al dictador de El Salvador, Hernández Martínez, desde 1935, a Jorge Ubico, de Guatemala, desde 1933 y a Tiburcio Carías, de Honduras, también desde 1933 y, tras la muerte de Augusto César Sandino, ya no temía por la continuidad de sus intereses en Nicaragua. Roosevelt, no sólo reconoció a Somoza García, sino que envió a un representante especial a su toma de posesión. (Ferrero, 2012)

En lo referente a la relación política que mantuvo Somoza García con Estados Unidos, hubo comportamientos de servilismo tan extremos que llegaron a poner en evidencia a sus interlocutores norteamericanos, como cuando el presidente nicaragüense declaró que pensaba quedarse en el poder al menos cuarenta años, excepto, “sí, Estados Unidos me hiciera la menor insinuación, abandonaría inmediatamente, pidiendo sólo garantías completas para mi persona”. Esa declaración se publicó en la prensa y Roosevelt se avergonzó. En otras ocasiones, sus deseos de adulación le llevaron a tomar decisiones excéntricas, como la celebración del 4 de julio en Nicaragua, que ya un antecesor, el conservador Emiliano Chamorro, había declarado fiesta nacional y que él continuó a modo de homenaje. (Ferrero, 2012)

En el sector agropecuario, el control norteamericano operaba abierta y solapadamente a través de la banca nacional, con la ayuda de las ventajas que le ofrecía el gobierno: las plantaciones de bananos y café se controlaban fundamentalmente por las compañías Standard Fruit (UFCO) y el Banco Cafetalero Calley Dagnall, destacando la inversión en el Plan Prolacsa, de productos lácteos, además de la producción de algodón, carne y henequén, en la que intervenían con la concesión de empréstitos; en la industria, todavía incipiente, el control se ejercía tanto a través de inversiones directas, como de participación financiera: mediante inversión directa se operaba en la industria petroquímica, aceites, grasas y metales, mediante la Estándar Oil Co., Refinería Nicaragüense, S.A., Metasa, U.S., Steel y Pensal de Centroamérica, de sosa y cloro; la participación financiera, se dirigió hacia la industria maderera, a través de compañías como Plywood, Tropical Developement Co., Inteli y Forestales del Caribe; las corporaciones multinacionales

monopolizaban el capital destinado a maquinaria, insumos, materias primas, productos semielaborados, pegamentos, pinturas y productos fármaco-químicos, entre otras, a través de Shell, Grace Co., Colgate, Palmolive y Chiminal Borden; en el sector servicios, el grupo UFCO controlaba la Tropical Radio, la All American Cables y Siemens, compañías que delimitaban y determinaban la comunicación interior y exterior de Nicaragua; la publicidad se desarrolló a través de Mc Cann Ericsson y la American Broad Casting Co. (ABC) logró el predominio de los canales de televisión del país, así como IBM y Xerox lideraron la planificación y servicios de informática; en el fructífero negocio de la reconstrucción de Managua, ocasionada por el terremoto de 1972, intervinieron, sobre todo, la Central American Real State y el American Housing Bank. (Ferrero, 2012)

En el sector minero, a las minas de oro, que se explotaban desde 1953 por firmas americanas, se añadió la extracción de las de plata y cobre, a través de la Neptuno Gold Mine y Los Ángeles Mines Co., de las que se conoció que habían registrado ganancias de 300 millones de dólares. Así mismo, la explotación de recursos madereros y pesqueros fue de tal intensidad que pusieron en peligro el equilibrio ecológico y las reservas locales a cuyo frente estuvieron las compañías Lumber y Magnavon, en maderas, y Pescanica, Atlas Frozen Foods y Dosth Nic; el petróleo y el gas natural estuvieron acaparados por la Esso, Petroleum Caribbean Co. Exxon y Chevron Mobil Oil, que se extendían en total por un territorio de más de 33 millones de Hectáreas, lo que suponía más del doble de la superficie nacional, por estar incluido el mar adyacente. (Ferrero, 2012)

Todo ello completaba la explotación, ya iniciada por Somoza García y su socio Howard Hughes, del lecho marítimo considerado por la ONU como reserva mundial, además de la canalización de la vía del Río San Juan y del lago Xolotlán proyecto base del viejo objetivo de canalización interoceánica, del estudio de la utilización de recursos hidroeléctricos para abastecimiento de toda Centroamérica y de la consolidación del enclave militar del golfo de Fonseca, que controlaba Nicaragua, Honduras y El Salvador desde el Pacífico. Se estaba creando un auténtico complejo

industrial militar estratégico, que se incrementaba con la construcción de oleoductos interoceánicos y un gigantesco puerto petrolífero, que finalmente se prohibió por ser considerado peligroso ambientalmente para EE.UU. Por último, los norteamericanos y Anastasio Somoza Debayle, en los últimos años, habían pasado a tener el control de todos los sectores, incluso del turismo, redes hoteleras y hasta tráfico de estupefacientes y compra-venta de sangre humana, a través de Henno-Caribbean y el Centro de Exportación de Sangre (CEDESA). (Ferrero, 2012)

5.2 Contexto socio-histórico y geográfico en el municipio de Estelí

Estelí, es una ciudad ubicada al norte de Nicaragua, a 150 kms de la capital, tiene una extensión de 2,230 Km², con una población de 230 mil habitantes. Localizada sobre la carretera Panamericana, que une al país con el resto de Centro América. El Departamento de Estelí está ubicado en la región Norte de Nicaragua y se compone de seis municipios que son La Trinidad, San Nicolás, Condega, Pueblo Nuevo y San Juan de Limay además de Estelí, su cabecera departamental. Limita al sur con Matagalpa, al este con Jinotega, al Norte con Nueva Segovia y Madriz, al oeste con Chinandega.

Fue fundada en el año 1685 “Fundación del caserío San Antonio de los Esterillos, a orillas del río Agueguespala, posteriormente llamado la Villa de San Antonio de Pavia, después se le cambio el nombre por Villa de San Antonio de Estelí” (Gámez, 2013); Existen diferentes versiones sobre su fundación y el origen de su nombre, Estelí palabra nahualt que significa río de sangre o río de Piedras; una versión más actualizada dice que el nombre se debe a una villa del mismo nombre que existe en España en la provincia de Austria, donde actualmente solo existen 36 habitantes. Para 1751, según relatos del Obispo de la Diócesis de Nicaragua Fray Agustín Morel de Santa Cruz, componían la planta urbana de Villa Vieja, cincuenta casas de paja; su asiento era pantanoso y triste, el clima cálido y húmedo, sus aguas nocivas y de

temperamento malsano. En su jurisdicción rural había 523 familias con un total de 2,413 personas de todas las edades.

La economía hasta el período de 1990, era básicamente agropecuaria. Tierras propicias para el cultivo de granos básicos y hortalizas. Pese a que las tierras no son de vocación ganadera, existen amplias extensiones dedicadas a la producción de ganado de doble propósito. Las relaciones de producción se categorizan en tres tipos: el colonato, la mediería y el precariato.

Los primeros habitantes de Estelí, llegaron desde Ciudad Antigua (uno de los primeros asentamientos españoles en la época de la conquista), de donde emigraron producto de las invasiones del pirata inglés Morgan quien comandaba a los indígenas (miskitus), quienes atacaron e incendiaron Ciudad Antigua en aquella época. Los primeros habitantes se asentaron en Villa Vieja, de donde se trasladaron a Llanos del Michigüiste, ahí construyeron la plaza y la catedral. Otras familias que se fueron instalando en la ciudad, a inicios del siglo XX, son originarias de Yalí, San Rafael del Norte y La Concordia (Jinotega), llegadas como colonos para apropiarse de las tierras ejidales, expropiadas a las comunidades indígenas de origen ulua, que asentaban en Mirafior y Moropotente.



Teatro Estelí y Edificio del Palacio Departamental de Estelí



Calle central de Estelí, Hotel Europa y Teatro Montenegro

La ciudad de Estelí, está organizada al estilo de una ciudad colonial, en el centro la plaza y la Iglesia, a su alrededor construyen las familias más importantes.

La sociedad de Estelí, hasta inicios de los años 80, tenía un profundo sentido de pertenencia a la religión católica y costumbres conservadoras. Desde la década de los 60 Estelí comenzó a tener afluencia de jóvenes procedentes de los municipios del norte del país, en vista que representaba mayores perspectivas para continuar estudiando en secundaria, en la escuela normal y educación técnica.

En el contexto educativo, comienzan a proyectarse jóvenes integrantes del movimiento estudiantil revolucionario entre ellos se mencionan a Leonel Rugama Alexio Blandón, Rene Barrantes, Urania Zelaya, Igor Úbeda, Danilo Torres, Bayardo Altamirano, Oscar Gutiérrez, Juan Alberto Blandón, entre otros y movimientos gremiales sindicalistas como: Rufo Marín, José Benito Escobar, Milenia Hernández, Filemón Rivera, Adrián Gutiérrez, Braulio Fuentes, Salvador Loza Talavera, Felipe y Mery Barreda, Elías y Filemón Moncada.

5.3 Representaciones sociales de la memoria individual en diferentes etapas socio-históricas

Cada texto se construye como un fino lienzo en cuyo tejido se entrelazan los fuertes hilos de la voz de los actores – con reminiscencias y recuerdos de otras voces – con las hebras de la voz del investigador apelando al recurso de convocar a ese encuentro a otros teóricos y estudiosos que antes reflexionaron sobre la estrategia o la aplicaron. Cada texto, entonces, no solo presencializa el pasado sino que recupera, junto con la historia, al propio protagonista, a sus emociones, a sus sentimientos, a sus sensaciones, a sus interpretaciones, quebrando a la vez, tanto los límites espaciales y temporales como las representaciones construidas por otros acerca de la acción histórica de los hechos sociales. (Sautu 2004, 17)

Las auto-biografías realizadas se constituyen en la memoria de los eventos que se experimentan personalmente en el pasado, surgiendo de lo vivido por las personas en el marco de su contexto social. Es importante recordar que la memoria autobiográfica “tiende a desteñirse con el tiempo, a menos que sea periódicamente reforzada a través del contacto con personas con quienes se comparte las experiencias del pasado. La memoria en sí misma contiene vacíos, reediciones constantes, por tanto la verdad es relativa a considerar la posibilidad que se tiene como indagador, de separar lo factual y lo subjetivo.

5.3.1 I Etapa 1949 a 1960

- **Periodo Pre-revolucionario**

Esta etapa para precisar su análisis se desglosa y se aborda la experiencia tomando los siguientes categorías: Vivencias familiares y externas, referentes significativos, las dinámicas de vida desde su familia, su rol como mujer dentro de ella y las oportunidades de desarrollo, categorías que se analizan en base a 4 capacidades de desarrollo humano de Martha Nussbaum, de la vida, la salud corporal, integridad física y el juego, considerando que la etapa correspondiente a 11 años entre la niñez y la adolescencia estuvo vinculada a un contexto enigmático de crisis social, económica y cultural y constantes cambios.

Las experiencias biográficas expresadas por ambos informantes, corresponden cronológicamente al período histórico que en Nicaragua se conoce como una etapa pre-revolucionaria. Detrás de una aparente normalidad, se gestaban movimientos sociales armados y cívicos, que luchaban en contra de la dictadura somocista, que se expresaron públicamente con el ajusticiamiento de Somoza por parte de Rigoberto López Pérez, en el año 1959. A nivel internacional, se registran hechos trascendentales como la Revolución Cubana, la segunda guerra mundial y los Estados Unidos inician en América Latina su famoso Programa “Alianza para el

Progreso”, en el marco de este último acontecimiento Somoza permite que los Estados Unidos embarquen sus tropas desde Nicaragua para invadir Cuba.

La “Alianza para el Progreso”, trajo consigo inversión directa desde Estados Unidos a Nicaragua, fortaleciendo las élites de poder somocista, esto incluyó una reforma agraria que amplió las fronteras agrícolas para la expansión de la ganadería (para responder al auge de las hamburguesas en Estados Unidos); además, se inician reformas educativas cuyos proyectos pilotos más importantes estaban sustentados en el establecimiento de las Escuelas Normales de Nicaragua en San Marcos de Carazo y la ciudad de Estelí. Las Escuelas Normales eran el proyecto político educativo más importante de la dictadura somocista, en ellas se formaban al personal docente que enseñaría en las escuelas primarias del país. El éxito del proyecto se vio reflejado en la integración de los futuros maestros en la lucha revolucionaria, que logró el triunfo casi veinte años después.

El programa de la Alianza para el Progreso fue implementado durante el lapso que correspondió la sucesión de los gobiernos oligárquicos liberales-antidemocráticos de Luis y Anastasio Somoza Debayle. No obstante, fue en la gestión interina del Doctor René Schick (1963-1967) que demostró su capacidad gerencial y de apertura desarrollista y cuando el grueso de las reformas y los Programas de la Alianza alcanzaron su máximo efecto. (Acuña, 2011)

En el período 1950-1979 sobresalen el impulso a la educación rural en el norte en el marco del punto IV de Truman, firmado en 1954 que se derivó el Servicio Cooperativo Internacional de la Educación Pública (SCIEP) auspiciado por la AID, y conectado después con el Programa “Alianza para el Progreso” 1963 y desarrollado en el norte del país, las segovias y norte de la Costa Caribe. Momentos importantes en ese contexto para la educación rural, son la Educación fundamental y comunitaria del Río Coco, la nuclearización con la creación de las Escuelas unitarias, las escuelas nucleares y la apertura de la Escuela Normal Rural de Estelí, instancias que encarnaron en el proceso educativo los componentes organizativos,

técnicos, metodológicos, pedagógicos y de gestión con raíces de ruralidad y ubicación localizada, haciendo de la comunidad el origen y destinatario de sus necesidades educativas y de su Desarrollo. (Arríen J. , 2008)

Abordar las experiencias de mujeres y hombres en la niñez es inconcebible si se hace aisladas de sus familias. Tomando algunos planteamientos, tanto de Ariés como de Stone, Ciafardo señala que el desarrollo del sentimiento infantil es paralelo al desarrollo de la familia, por ello admite que al estudiar la vida cotidiana de los niños se puede conocer la conformación cultural y social de las familias. (Santiago, 2007)

Las experiencias en la etapa de la niñez para mujeres y hombres, está marcada por las condiciones y normas de funcionamientos de las familias tradiciones basada en relaciones jerárquicas de adultos y de hombres, fundamentado en las relaciones de poder SOBRE “el más familiar y común y, en general cuando se habla de relaciones de poder, se piensa en este tipo de poder. Es un poder de suma cero. El aumento de poder de una persona implica la pérdida de poder de otra. NO ES PODER COMPARTIDO...” (Van de Velde, 2014) las que se manifiestan de diferentes ámbitos de socialización, generaciones, grupos y sectores “adultos a niñez” “hombres a mujeres”, “ricos a pobres”, “urbanos o rurales”.

Como refiere Martin Baró, (Baró, 1989) el poder es un atributo de los seres humanos que influye en las relaciones y en los sujetos y hace mención a cuatro notas:

- Su carácter relacional entre personas y grupos.
- Su fundamento objetivo, el poder se basa en los recursos que disponen los actores en una determinada relación.
- Su naturaleza intencional, el poder se define frente a unos objetivos concretos.
- Su efecto constituyente, el poder no es externo a la relación, sino que configura esencialmente el carácter de la relación e incluso el carácter mismo de los actores que se relacionan.

Para la mayor comprensión Baró cita a Max Weber (1925-1964) en su definición tradicional que refiere al poder como la *"probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun en contra de toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad"*.

Las relaciones de poder se encuentran disueltas en el todo social y la posición que cada cual ocupa no es fija sino que circula, como hacía referencia Foucault. Ahora bien, a lo interno de la familia se expresan en las relaciones que se establecen entre padres-madres e hijos/hijas y las que se construyen en las parejas (hombre–mujer).

Relaciones de poder que son evidenciadas en las manifestaciones constantes de desigualdades sociales propias de la época y del contexto social, económico y político que vivía el país, desigualdades sociales que siempre han tenido mayor repercusión y significado en familias pobres, como argumento Kaufman, la paradoja del poder, hace referencia al control que los hombres han tenido sobre mujeres y niños. Algunos hombres han podido mantener el control sobre otros hombres, sobre las bases de la división de la sociedad en clases, grupos raciales, religión, orientación sexual y la capacidad física o mental." (Hernández, 2008)

Poder que limita el acceso a recursos que facilitan el desarrollo de las condiciones de vida y de prácticas de la modernidad como el consumo excesivo propias de nuestros contextos, así mismo las metas que perseguían algunas familias estaban reducidas a la educación básica "aprender a leer y escribir" "1ero a 3er grado", a pesar de todas las adversidades económicas para sobrevivir las familias priorizaron la educación.

Desde los relatos, el período de la niñez es percibido como un grupo al que se les asignaban responsabilidades, roles activos y pasivos para su integración social, quedando reducida su actuación a escuchar, cumplir y modelar comportamientos aceptados socialmente según el mandato de las personas adultas y las instituciones como la familia, la escuela y la iglesia católica (como única opción aceptada) en

consecuencia se pueden evidenciar posiciones opresoras, manifestadas en las prácticas constantes de castigo físico, psicológico y corporal y en otros casos hasta abuso por las condiciones de desprotección vinculadas a la explotación laboral, física y emocional. Situación que trasciende del seno familiar a otros ámbitos de relación con la comunidad (Barrios) y escuelas.

Como cita María del Carmen Aguilar, respecto a la conceptualización de educación familiar, primeramente menciona que no existe una definición, pero sí una propuesta, la que parte de un conjunto de definiciones, formulada por Durning, P. (1995, p. 36), desde una doble vertiente: 1) Actividad parental, que define como “la acción de criar y educar a un niño o niños, realizada por adultos en el seno de grupos familiares, padres de los niños implicados” y 2) Práctica social, que consiste en el “conjunto de intervenciones sociales puestas en marcha para preparar, sostener, suplir a los padres en la tarea educativa con sus hijos” (Unda, Quintero, & Alvarado, 2005)

La escuela fundamentaba su quehacer docente en metodologías como la lecto-escritura, sumado esto a las concepciones desiguales y hasta peyorativas sobre la niñez y su formación, manifestado en actitudes y prácticas que validaban el castigo como base para el aprendizaje “se aprende con dolor” y socialmente eran aceptados con el fin de lograr la educación de la niñez, aquí prevalece el concepto de niñez “ignorante, sin conocimientos” confinando en el término de alumno “persona sin luz” y expresiones que hasta los días son escuchados y repetidos constantemente “los niños llegan vacíos a la escuela”, “son como una esponja en busca de conocimientos que absorber”, “la maestra es la que sabe, los niños no”, ambiente educativo poco favorable y atractivo para la niñez y sus familias, convirtiéndose en un sistema excluyente, los que se quedaban y sobrevivían o se adaptaban “eran los buenos”, situación que es argumentada por Juan Bautista Arrien “Con las directrices del Proyecto Principal de Educación surgido en Lima 1958 y a las directrices de la UNESCO desde 1947, se otorga en Nicaragua un importante impulso a la cobertura y calidad de la Educación Primaria, con énfasis en la lecto-escritura y alfabetización

escolar. “La Alianza para el Progreso” y su preocupación por la educación, no pudieron superar la influencia que el modelo de desarrollo, concentración de riqueza y exclusión de amplios sectores de la población en pobreza, ejercía sobre la educación pues las limitaciones de aquel se repiten en las limitaciones del sistema educativo. Expresión de esta contradicción real, fue la tasa de analfabetismo de 51.2% de la población mayor de 10 años.

Los relatos de los entrevistados:

“Tenía 9 años, estaba en 5to grado, la maestra estaba recién casada me mandaba a su casa a limpiarle el cuarto, me sentía agradada, era como un reconocimiento y eso era todos los días, lo tengo como un mal recuerdo, seguramente perdía clase, porque me tardaba me daba la llave y me iba, ella me decía lo que tenía que hacer, tenía un monto de zapatos, en ese tiempo lo que la maestra decía era ley, después con otra maestra fue que en la casa preparaban coyoles en miel y me mandaban a traer la venta para llevarla a la escuela y eso era en horas de clase, era menos que la otra, mi mamá nunca se dio cuenta ni iba ser motivo de molestarse.” (Entrevista a DEGH, pág.8 párrafo 4)

Por su parte RGM:

“Las maestras las mire que nos castigaban muy duro, pegaban unos reglazos, tenía un compañero que le acaban de poner una vacuna y una profesora le dio con una regla y le reventó el brazo y casi lo perdió y los papas de uno, le decían a las maestras castíguelo, entonces ellas lo hacían por orden de los papas, en esa época así era, lo tiraban de las orejas, del pelo, lo pellizcaban a uno, era fuertísimo los castigos.” (Entrevista a RMG, pág. 8, párrafo 2)

La escuela cumple una función social, orientada a estabilizar las reglas sociales, centrando el rol docente en la formación de conocimientos y en la mayoría de los casos con metodología verticales, siendo normal la frecuencia de situaciones de desescolarización por condiciones de vida de las familias y el ingreso muchas veces

de niñez y adolescencia dentro y fuera de la casa, en el caso de los niños-adolescentes como obreros y las niñas-adolescentes como domésticas.

El papel del maestro tiene apenas unos doscientos años, los mismos que la escuela moderna, la que es un producto de la Revolución Industrial de 1750 y la Revolución Francesa de 1789. Sin embargo, maestros, preceptores, tutores o en la versión femenina las institutrices, han estado presentes en todas las sociedades a lo largo de los siglos. La enseñanza ha sido el mecanismo por el cual un grupo social, generalmente el dominante, transmite a las nuevas generaciones sus conocimientos del mundo, su cosmovisión, sus valores y sus creencias religiosas principalmente. (Zorrilla, 2002)

Desde la escuela se dimensiona la relación del poder y el saber, de ahí que la educación que debería de garantizar el acceso libre al saber, supone un objetivo de lucha política, de lucha de poder, como recuerda Michell Fauncoult “Todo sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos con los saberes y poderes que implica”. (Ovejero & Martín, 2001) Martha Nussbaum desde el enfoque de las capacidades define qué calidad de vida no se mide sólo por los bienes materiales sino, por los funcionamientos, rescatando en la cuarta capacidad “Sentidos, imaginación y pensamiento”, que es la capacidad que los seres humanos especialmente las mujeres para utilizar de un modo “verdaderamente humano”, tener alfabetización, formación matemática y científica básica, usar la imaginación y el pensamiento para experimentar y producir obras o actos religiosos, musicales o parecidos, según se desee y usar la mente en condiciones protegidas por las garantías de libertad de expresión política y artística. La educación así entendida no se limita a aumentar los conocimientos sino que también desarrolla habilidades, actitudes y capacidades, “el analfabetismo es una discapacidad duradera”, concluye la filósofa. (Nussbaum, 2012: 181).

Los relatos evidencia esta situación:

“De esa edad no capta uno y tampoco habían traumas de niños abandonados, de niños sin papas, de niños que robaban, eran niños de matrimonios estable podría decir, las mamás en esos tiempos no trabajaban estaban en la casa, la vida era más simple.” (Entrevista DEGH, pág. 9, párrafo 3)

“Las maestras eran muy estrictas, no en ese tiempo no existía eso preocupaciones por los estudiantes no habían, ellas llegaban daban sus clases y no se sabía de donde era uno, ni nada, no habían preocupación, yo creo que no habían ni reuniones de padres, no me di ni cuenta, ellas daban las clases y ahí fuéramos de donde fueran.” (Entrevista a RGM, pág. 7, párrafo 1)

La situación de pobreza y limitaciones sociales de acceso y oportunidades a recursos y satisfacción de necesidades básicas, es una constante durante esta etapa y una vivencia general para el país, Jaime Wheelock comparte que del total de la población de Managua la ciudad más desarrollada del país, el 87% carecía de algunos servicios básicos comunes a los centros poblacionales de tipo medio: agua, luz, drenaje y alcantarillado, pavimentación, servicios higiénicos, etc. Sólo el 20% tenía servicio de agua corriente; 47 de los hogares carecían de luz eléctrica; sólo un 18% tenía instalaciones higiénicas individuales, el resto recurría al uso colectivo o letrinas primitivas. (Harnecker, 1986). También Wheelock profundiza en la situación de las ciudades a l interior del país como menor importancia, donde cabe mencionar Estelí, estos porcentajes eran mucho más elevados, y en el área rural según cifras de la OMS se sufría de una ausencia prácticamente absoluta de servicios básicos. Sólo un 11% de las viviendas de la República estaban cubiertas con techos adecuados de teja, zinc o asbesto, y más del 82% carecían de pisos enlosados, de ladrillos u otro material de revestimiento, así mismo alrededor de 250 mil niños en edad escolar que no iban a la escuela primaria y unos 300 mil, entre 12 y 18 años, que no asistían a la escuela secundaria”. (Harnecker, 1986)

Citado por los entrevistados

“Hubo un tiempo que yo no usaba zapatos, era descalzo, hay tengo unas notas todavía donde las profesoras le pone “mándemelo por favor con zapatos”, pero si no había para zapatos.” (Entrevista RMG, pág. 6, párrafo 1)

“No tenían ese monto de cosas, yo me acuerdo que en 6to grado yo tenía 1 par de calcetines nada más.” (Entrevista DEGH, pág. 9, párrafo 3)

“Había pobreza, las mamas no trabajaban en esa época, a mí no me dejaron ir descalza a la despedida, yo quería ir descalza era mi fascinación, mi papá no podía vernos descalzas.” (Entrevista DEGH, pág. 11, párrafo 2)

“Habían niños que no iban a clase por cuestiones económicas porque iban a trabajar, les decían los adultos anda trabaja que eso no da nada, las letras no dan nada. Si era una niña, ya se la daban a la madrina o a una tía, vaya ahí como hija de crianza pero era a trabajar, hijas con deberes y sin derechos.” (Entrevista Colectiva, CR pág. 7, párrafo 9.10.11.12.)

La representación social, en la memoria individual, refleja a una sociedad que margina a los vulnerables y les someta a decisiones impuestas que agreden o lesionan su desarrollo personal y colectivo. En este caso las mujeres desde temprana edad son culpabilizadas por la circunstancia en las que pueden ser vulnerables, ubicando a los hombres en una condición de privilegio por sus comportamientos y por ser hombres. El establecimiento de un continuum patriarcal, se expresa en las reglas de acción mediatizadas por las mismas mujeres en ambientes públicos y privados. Nussbaum, comparte la idea de que las diferencias entre hombres y mujeres son básicamente una construcción social y, por lo tanto, no pueden ser tomadas en cuenta para justificar la diferenciación de roles que ambos ocupan en la sociedad. Dicha diferenciación ha sido construida por una sociedad que oprime a una parte de sus miembros en beneficio de la otra parte,

tratando especialmente a las mujeres no como seres humanos, sino como medios para que otros seres humanos, generalmente de sexo masculino, alcancen sus propios fines. (Sáez, 1999)

El siguiente relato visibiliza la condición inferior de la mujer durante este período:

“Ese tercer grado no fue agradable, porque tuve problemas me quisieron violar, eso lo olvide completamente, pero debe estar relacionado porque mi papá después de ese problema me castigó y me dijo que tenía que ir a la escuela y me mando, no sé qué pasaría conmigo porque no volví hablar de eso, ya después me pase a otra escuela al 4to grado, era mixto había un muchacho que me enamoraba a mí no me gustaba que me estuviera molestando y la verdad yo no tenía edad para eso, entonces llegaron de la escuela de niñas a decirnos que la niña que quisiera pasarse se pasara, yo levante la mano sin pedirle permiso a mi mamá y me fui para aquella escuela y allá termine 4to, 5to y 6to.” (Entrevista DEGH, pág. 8, párrafo 4)

La misma desigualdad es detonante para la toma de decisiones de las mujeres, en mucho casos privándolas y excluyéndolas de la libertad como derecho necesario para la vida y SER, agravándose la situación de las mujeres y madres, cuando están en condiciones de pobreza y vulnerabilidades sociales *“mujer joven, doméstica, madre soltera, sin referentes sociales y familiares, no es de la ciudad, sin propiedad (vivienda)”*, incumplimiento con el imaginario colectivo de mujer-madre y de familia, limitándole así el derecho al ejercicio y disfrute de la maternidad y el desarrollo de la niñez con libertad al lado de su madre. Marcando así la relación entre desigualdad de género-económica y sociales, ubicando a las mujeres en condición de vulnerabilidad estigmatizada por su condición de ser mujer.

Nussbaum argumenta en sus críticas al contractualismo⁴ que en la negociación y las decisiones no han sido socialmente visibilizadas las mujeres y otros grupos vulnerables (niñas, ancianos y discapacitados), y refiere “los individuos que tomaron parte activa en el contrato eran hombres con capacidades similares y similar aptitud para llevar adelante actividades productivas. De este modo las mujeres — consideradas no «productivas», ya que el trabajo doméstico no se supone productivo —, al igual que las/ os niñas/os y las/os ancianas/os, quedaban excluidas/os de lo que la autora denominará la «posición negociadora». Y si bien las versiones contemporáneas de la teoría contractual han rectificado de algún modo estas exclusiones, obviaron una crítica fundamental que refiere a la concepción de la familia como una esfera privada, inmune a la ley y al contrato» (Di Tullio, 2013)

Y es así que expresa el informante:

“Cuando tenía 10 meses fui adoptado por otra familia, por circunstancias que ya con los años comprendí, porque mi mamá trabajaba como doméstica en un lugar que no me querían, entonces me entrega a una muchacha joven quien le pidió adoptarme y entonces mi mamá tuvo que acceder para no verme sufrir de esa manera y no perder el trabajo.” (Entrevista RMG, pág. 1, párrafo 1)

Los estereotipos de género y su trasmisión a través del proceso de socialización, privada y pública, determinan desde la niñez la construcción de proyectos de mujeres y de hombres, a las mujeres siendo niñas se les asignan responsabilidades, comportamientos, valores, intereses, emociones y cualidades psicológicas por su

⁴ El contractualismo es la teoría según la cual la sociedad humana debe su origen a un contrato o pacto entre individuos. La filósofa Martha Nussbaum sitúa la tradición del contrato social como una de las teorías de justicia más poderosa y duradera de Occidente. La teoría de las capacidades como propuesta alternativa al contractualismo. La tradición contractualista ha legado a nuestra cultura política «una imagen general de la sociedad como un contrato orientado al beneficio mutuo (las personas obtienen algo de su vida en común que no obtendrían viviendo por separado) entre personas “libres, iguales e independientes”»; sin embargo, a pesar de las grandes contribuciones que la autora reconoce ha realizado esta tradición, resulta insuficiente para dar respuesta a un conjunto de problemas de justicia apremiantes en el mundo actual.

condición de niñas- mujeres. La familia puede considerarse o bien como el principal lugar de opresión de las mujeres, como escuela de desigualdad sexual, en donde las mujeres no son tratadas como fines; o bien como una escuela de virtudes, el lugar en que las mujeres son dadoras de amor y cuidado. Para Nussbaum, la familia tanto puede fomentar como socavar las capacidades humanas, tanto puede ser un lugar para el amor como para la violencia y la opresión. Además no hay una única forma sino una variedad de formas de afiliación que están entre las más importantes de las capacidades humanas. (Agra, 2014)

La socialización diferencial entre mujeres y hombres implica la consideración social que niños y niñas son en esencia (por naturaleza) diferentes y están llamados a desempeñar papeles también diferentes en su vida adulta. (Ferrer & Bosch, Del amor romántico a la violencia de género, 2013)

Siendo las niñas excluidas de áreas de desarrollo que propician la libertad, la expresión, todo determinado por los agentes de socialización que moldean los roles validados por la sociedad, aquí esta tarea es asumida por otras mujeres (madres, tías, abuelas, hermanas, amigas), quienes en la formación educación y crianza se encargan de mantener esos preceptos conceptuales, actitudinales y prácticos referidos a los roles y estereotipos de género para mujeres y hombres en las relaciones. Así, cita Ferrer y Bosch que los diferentes agentes socializadores (el sistema educativo, la familia, los medios de comunicación, el uso del lenguaje, la religión,...) tienden a asociar tradicionalmente la masculinidad con el poder, la racionalidad y aspectos de la vida social pública, como el trabajo remunerado o la política (tareas productivas que responsabilizan a los varones de los bienes materiales) y la feminidad con la pasividad, la dependencia, la obediencia y aspectos de la vida privada, como el cuidado o la afectividad (tareas de reproducción que responsabilizan a las mujeres de los bienes emocionales) (Alcántara, 2002; Pastor, 1996; Rebollo, 2010)

Las mujeres carecen de apoyo en funciones fundamentales de la vida humana en

la mayor parte del mundo. Están peor alimentadas que los hombres, tienen un nivel inferior de salud, son más vulnerables a la violencia física y al abuso sexual. Es mucho menos probable que estén alfabetizadas, y menos probable aún que posean educación profesional o técnica. (Nussbaum, 2013)

Así lo evidencian los relatos de las experiencias:

“Los chavalos se los llevaba mi papá, hacían mandados, mi mamá nunca permitió que sus hijos anduvieran con panas y cosas en la calle, eso de la leche era para nosotras las mujeres, mi mamá tenía preferencia por los hijos, a ellos les servía una cena, nosotros nos teníamos que servir, otro ejemplo si ella hacía gallina la mejor pieza era para mi papá, lo entendía porque él era el que compraba las cosas y trabajaba y había que alimentarlo mejor, pero ella también tenía esas preferencias, las siguientes piezas para los hombres y si acaso quedaba para nosotras (risas) y siempre ella era la última, no dejaba lo mejor para ella, era por los hombres y eso se lo llevo a la tumba ella se desvivía por los varones, si llegaban a la casa, inmediatamente les ofrecía cena y les servía a una mujer no le iba ofrecer cena.” (Entrevista DEGH, pág. 4 párrafo 4 y pág. 5, párrafo 1)

“Recuerdo que una vez yo le dije a mi hijo (hijo mayor), anda tráeme tal cosa en una porra y mí mamá me dijo ¿vas a mandar al chavalito con esa porra? y le digo nada se le va quitar, pero ella me reclamo, porque lo mande con la porra, y se enojó, él tendría algunos 12 o 13 años” (Entrevista DEGH, pág. 5, párrafo 1)

Es relevante mencionar que en las familias nucleares, los hombres asumían el rol de proveedores, con trabajos fuera de la casa, se encargaban de garantizar la alimentación y los recursos para la manutención de la familia, por el contrario las mujeres se encargaban del cuidado y educación de las hijas e hijos así mismo administrar todos los recursos que facilita el hombre para la sobrevivencia en el hogar, generando valoraciones positivas sobre los hombres–padres por el esfuerzo

para la familia y minimizando el trabajo de las mujeres de cuidado y educación de los hijos e hijas y las labores domésticas. Hecho que está fundamentando en el imaginario o la representación social que el trabajo doméstico y educativo es no productivo y no tiene integrado ningún costo tangible que le permitiera a las niñas y niños cambios de percepciones. Constantemente está integrando en los análisis de muchas generaciones las expresiones negativas al respecto “las madres no trabajaron”, como resultado de la formación social y cultural donde las mujeres son seres para otros en función de los hijos, hijas y sus parejas, por lo tanto los esfuerzos que hacen serán vistos como una obligación que hacen únicamente para garantizar el cumplimiento de sus roles. Los conceptos, valores y actitudes que dan un sentido personal a lo masculino y lo femenino de la sexualidad, se comienzan a formar en las edades tempranas y se desarrollan a lo largo de toda la vida del ser humano, a través de la educación escolar, familiar y social. (Hernández, 2008)

En este proceso de transmisión de valores desde la familia, Nussbaum argumentó que las mujeres carecen de un apoyo esencial para llevar una vida plenamente humana. Esta falta de apoyo se debe a menudo al solo hecho de ser mujeres. (Nussbaum, 2013)

Por ese rol asignado e impuesto socialmente, las mujeres dentro de las familias asumen roles en cuanto a la educación, más rígidos que otros puesto que ellas deben dar evidencias de su trabajo y su dedicación, subjetivamente la sociedad está haciendo constantemente evaluaciones y valoraciones a su desempeño y rol como “madre-esposa”, limitando también el ejercicio de otros roles como el afecto, el cariño hacia sus familias:

“Mi papá era albañil, aún yo en la normal mi papá mandaba hacer 2 o 3 vestidos al año y después ya no mandaban hacer nada, él era el que disponía, escogía las telas y las llevaba.” (Entrevista DEGH, pág. 10, párrafo 5)

“Mi papá, era un hombre alegre, no nos andaba castigando por todo como las mamás, nos defendía cuando mi mamá nos quería pegar, porque ella si nos quería pegar por todo, él no, él era alegre, chilero y cuando teníamos que pedirle algo había que esperar el momento que él estuviera contento.” (Entrevista DEGH, pág. 1 párrafo 2)

“Mi mamá no trabajaba, no ganaba dinero, había que estarle pidiendo a él todo, lo hacíamos, pero no teníamos la confianza pues como para hablar directamente como hacen los niños ahora, que lo hacen directamente y mi mamá, en lugar de decirle ella, ve esta muchacha necesita, más bien nos mandaba donde él, entonces así lo hacíamos.” (Entrevista DEGH, pág. 1, párrafo 2)

Sentando las bases de la socialización versus educación en el hogar igual a socialización diferencial tradicional que ha estado apunta a los siguiente (Cabral y García, 2001; Poal, 1993):

- A los niños, chicos, hombres se les ha socializado tradicionalmente para la producción y para progresar en el ámbito público y, en consecuencia, se ha esperado de ellos que sean exitosos en dicho ámbito, se les ha preparado para ello y se les ha educado para que su fuente de gratificación y autoestima provenga del mundo exterior. En relación con ello: se les ha reprimido la esfera afectiva; se han potenciado sus libertades, talentos y ambiciones, facilitando su autopromoción; han recibido bastante estímulo y poca protección; se les ha orientado hacia la acción, hacia lo exterior, lo macrosocial y la independencia; y el valor del trabajo se les ha inculcado como obligación prioritaria y definitoria de su condición.
- A las niñas, chicas, mujeres se las ha socializado para la reproducción y para permanecer en el ámbito privado. Y, en consecuencia, se ha esperado de ellas

que sean exitosas en dicho ámbito, se las ha preparado para ello y se las ha educado para que su fuente de gratificación y autoestima provenga del ámbito privado. En relación con ello: se ha fomentado en ellas la esfera afectiva; se han reprimido sus libertades, talentos y ambiciones; han recibido poco estímulo y bastante protección; se las ha orientado hacia la intimidad, lo interior, lo microsociedad y la dependencia; y el valor

En ese afán de cumplir con los roles de la educación y crianza de los hijos e hijas es que se limitan la relación a la regulación de sus prácticas y comportamientos los que tienen que ser de acorde a las normas sociales predominantes, la niñez haciendo reverencia a las personas adultas, práctica de valores básicos de relaciones siempre y cuando lo que predomine es la ubicación de servicio y obediencia hacia las/os otras y otros. Nussbaum crítica aquella concepción de la persona que siguiendo a Kant establece un corte entre el mundo natural y el moral. De aquí arrancan unas de sus críticas al contractualismo y a la ficción de "adulto competente". El cuidado de los niños, los ancianos, los que tienen impedimentos físicos y mentales es parte del trabajo de cuidado que una sociedad debe asumir y "en la mayoría de las sociedades es una fuente de gran injusticia". (Agra, 2014)

Expresado por los entrevistados:

“Mi mamá no permitía desobediencia, una mala crianza, que vos sabes esas eran cosas raras, porque uno no andaba con esas cosas, o que le agarraran un vuelto, entonces eso no lo permitía porque ella no le había autorizado comprar cajetas, ese era un castigo o agarrar una cuestión o llegar a la paila a comerte algo que no se te ha dado.” (Entrevista DEGH, pág. 5, párrafo 2)

“La señora que me crio, era muy estricta, si uno encontraba una moneda en la calle lo mandaba a dejarla, si uno pasaba por una parte donde ella estaba platicando con alguien y no pedía permiso, bueno era señal que tenías la gran apaleada y solo lo quedaban viendo a uno y ya sabía uno que era.” (Entrevista RMG, pág. 15, párrafo 3)

La socialización con otros pares también estaba determinada por las influencias del contexto adulto donde se desenvolvían, siempre también limitados por los ámbitos asignados para mujeres y hombres, las mujeres en ámbitos privados de reproducción de roles asignados para las mujeres, excluyéndolas al desarrollo de actividades lúdicas adentro de la casa, en cambio a los hombres no son estas las limitantes, ellos pueden salir a jugar fuera de la casa pero deben de cumplir con responsabilidades sociales y laborales asignadas.

Es válido mencionar que los juegos, los juguetes, los libros y las canciones infantiles también por la historia han sido utilizadas para fortalecer los estereotipos vinculados al imaginario familiar y social acerca de “lo femenino” y “lo masculino”, así mismo es importante retomar la representación social del juego como actividad exclusiva de las familias de recursos económicos y el juego como limitación para el desarrollo o pérdida de tiempo.

En este sentido señala que la familia ha sido uno de los mayores espacios de opresión de las mujeres, y que aunque existen en su interior lazos de amor y cuidado, «también existen en ella violencia doméstica, violación marital, abuso sexual de niños, malnutrición de las niñas, desigual cuidado de la salud, desiguales oportunidades educativas, e incontables violaciones menos tangibles de la dignidad y de la igualdad de las personas». (Di Tullio, 2013).

Es aquí donde es posible visibilizar como se configuran las relaciones de género y generacionales atendiendo los espacios de públicos y privados, en tanto el hombre es dueño de lo público, la mujer es subordinada a administrar el orden de lo privado, sin perder el horizonte en él que cada hombre se le asigna el poder al ejercer su rol de jefe de familia “es cabeza de la familia”.

“No nos permitían jugar en la calle siempre estábamos adentro, no nos permitían ni pararnos en la puerta, ahí jugaban los varones con sancos,

jugaban con trompos, con rayuela jugábamos nosotros, de ventas, de que más, el escondite, porque el cero lo jugaba los otros hermanos míos, las puertas se mantenían abiertas, pero era prohibido eso, mi mamá ponía sus reglas y ahí no había ni como, ellos solo una vez nos decían.” (Entrevista DEGH, pág. 4, párrafo 3)

“Casi no jugué, jugábamos arriba la pelota con los vecinos y otros chavalos que habían, jugábamos en la calle y en los patios vacíos, siempre tenía muchas cosas que hacer, después a la escuela, no había, sábado y domingo había que ir a lustrar o ir a trabajar, entonces ya no había tiempo, pero sí de vez en cuando con esos chavalos.” (Entrevista RMG, pág. 5, párrafo 2)

La vida de la niñez, siendo hombres y mujeres y en sus referencias ante situaciones diversas, sobresalen personas (adultas de sus espacios familiares) de confianza, seguridad y protección, marcada por las concepciones de poder que influyen las relaciones entre sus miembros y la dinámicas especiales de la familia, entre estos las referencias están asociadas a personas con las que compartieron y establecieron relaciones de afecto, equidad y respeto, esta dos últimas no en todos los casos. En los relatos, las personas fueron mencionadas como personas referentes las vinculados a ellos por tener algunas prácticas y actitudes diferentes a las tradicionales, en los dos relatos las referencias están vinculados a personas “adultas/os” que le transmitieron más expresiones de afecto entendido esto como “preocupación y atenciones”.

“Mi abuelita, era una mujer alegre consentidora, con ella me sentía pues lo máximo, a veces he sentido que era irresponsable porque nunca me decía que no”. (Entrevista DEGH, pág. 1, párrafo 3)

“Sentía que tenía más inclinación por mi papá, porque él era un hombre alegre, no nos andaba castigando por todo como las mamás y nos defendía cuando mi mamá nos quería pegar. Además desde muy temprana edad él se

involucra en acciones en contra de las arbitrariedades de los gobiernos, situación que lo pone en riesgo porque la guardia lo golpea en varias ocasiones porque cuando andaba tomado gritaba viva Lacayo Farfán.” (Entrevista DEGH, pág. 1, párrafo 3)

“Mi mamá, tenía bastante cercanía siempre platicaba con ella, era de confianza y ella me contaba cosas de mi papá, porque ella vivía con resentimiento con mi papá, porque él siempre fue mujeriego.” (Entrevista DEGH, pág. 5, párrafo 3)

“Madre biológica, siempre la buscaba y la visitaba, además que siempre me mandaron mi familia de crianza a que la buscara y la respetara.” (Entrevista RMG, pág.1, párrafo 2)

“Mi mamá adoptiva, ella se va y me deja con su mamá y cuando regresa muere en un accidente todos quedamos con la mamá (abuela adoptiva), a ella le costó criarnos porque era una señora ya de edad y éramos muchos, entonces yo tuve que trabajar duro en todo lo que salía.” (Entrevista RMG, pág., 2, párrafo 2)

“El hermano de mi madre adoptiva inicial, le decía papá, él vivía y trabajaba fuera, fue cariñoso y se preocupaba por mí, por el trabajo y además él sabía que yo era el hombre de la casa que quedaba con su mamá cuando no estaba”. (Entrevista RMG, pág. 15, párrafo 2)

Es notable mencionar que en el caso de la mujer adulta su madre fue uno de sus referentes más importantes, por las condiciones de su situación particular “resentimiento al comportamiento del padre”, como hija al mismo tiempo se convirtió en referencia para su madre, compartiendo sistemáticamente diferentes vivencias cotidianas y traumáticas como mujer, referidas a infidelidades, nacimientos de hijos fuera de matrimonio, alcoholismo entre otros. Asumiendo a muy temprana edad un

rol diferente al establecido para las hijas “escuchar, confidentes” que con el tiempo le dio la oportunidad de cuestionar a la madre su actuación pasiva y tolerante frente a distintas circunstancias de su vida. Situación que es mencionada por Nussbaum considerando que a las mujeres las unen las situaciones de desigualdad pero también las pueden unir las búsqueda de la justicia social “no sólo cree que las mujeres en todo el mundo comparten experiencias de discriminación más o menos por las mismas razones y con consecuencias similares, sino que además cree que todo ser humano tiene el deber moral de perseguir la justicia más allá de sus límites nacionales.” (Sáez, 1999)

Evidenciando la madre un rol poco beligerante en la gestión de su relación, ya que siempre asumió la pasividad como estrategia de vida para la sostenibilidad de la familia, desde su posición de tolerancia ante cualquier circunstancia, así cita Eva Giberti, que el aprendizaje social del complacer en las mujeres se inspira en la creencia de que las mujeres tienen la obligación de producir placer para el género masculino, modelo que tiende a cronificar las distintas formas de sometimiento que aún persisten en algunas congéneres. Históricamente se les enseñó a las mujeres que “deben gustar”. Es decir, que deben ser simpáticas y gentiles, lo que significaría no discutir en situaciones socialmente agradables, sobremesas y fiestas, por ejemplo. En particular, aceptar los comentarios de quienes disponen del poder.” (Hernández, 2008)

Lógicamente, el modelo de amor que se proponía encajaba también en esos supuestos, implicando la renuncia personal, el olvido de una misma, una entrega total que potenciaba comportamientos de dependencia y sumisión al varón. Así, el binomio amor / sufrimiento no ha sido ajeno al mandato de género femenino y tiene también un largo recorrido histórico y, por supuesto, ideológico. (Ferrer & Bosch, Del amor romántico a la violencia de género, 2013)

A través de los relatos autobiográficos, es posible visibilizar relaciones de género constreñidas socialmente, mandatos que están legitimados por la religión a través

de las acciones que se realizan en la vida cotidiana, tanto en el orden público como privado. Si es relevante mencionar que las mujeres asumían la educación de sus hijas e hijos, la protección, alimentación y desde los espacios privados hacían acciones para la sobrevivencia, respondiendo a las actuaciones irresponsables de los proveedores, quienes no medían las consecuencias de sus actos.

Las representaciones sociales expresadas en el discurso, se corresponden con una sociedad altamente conservadora, religiosa, que se rige por mandatos verticales en la educación diferenciada para hombres y mujeres. Se observan claramente la autoridad que se ejerce a través de las instituciones de poder como la escuela y la familia, mandatadas por una ideología de orden patriarcal. El relato de la mujer deja entrever la imagen del padre protector, permisivo, proveedor y castigador. En tanto el relato del hombre visualiza el malestar social de este sistema, la irresponsabilidad del padre que intenta ser compensada por el esfuerzo permanente de la madre. Así mismo Nussbaum muestra de qué manera, basándose en argumentos religiosos y culturales, se ha mantenido a la mujer en situación de desigualdad, en algunos casos tan grave como para causar la muerte de un gran número de ellas. Tema muy controvertido, ya que la eliminación de las tradiciones que mantienen a la mujer en situación de desventaja son, muchas veces, el centro de la cultura que mantiene al grupo cohesionado. (Sáez, 1999)

5.3.2 II etapa 1961 a 1979

- **Periodo Pre-revolucionario**

Esta etapa para precisar su análisis se ha dividido en escenarios generados por su desarrollo y vivencias particulares. Desde una posición proactiva con el entorno, retomando la teoría de Martha Nussbaum haciendo énfasis en dos capacidades razón práctica de ser desde la reflexión y afiliación con unos y otros, teniendo las bases sociales del amor propio y de la no humillación, ser capaces de ser tratados

como seres dignos cuyo valor es idéntico al de los demás. La protección contra la discriminación por motivo de raza, sexo, orientación sexual, religión, casta, etnia u origen nacional. (Gough, 2007/2008)

Participación de las mujeres en el desarrollo de sus comunidades

En el transcurso de los años, las experiencias se van fortaleciendo de acuerdo a los intereses y oportunidades que pueden llevarse a la práctica ligado a proyectos y metas familiares, colectivas y personales.

La experiencia educativa de la secundaria y sobre todo desde la orientación hacia el magisterio fortalece el desarrollo educativo de sus beneficiarios, dándole oportunidades y libertades para otras áreas que no eran prioridad desde la escuela primaria (metodología) y desde la familia en la niñez. La escuela de secundaria o escuela de magisterio, a pesar de ser un proyecto de gobierno ofrecía un ambiente de calidad para la población estudiantil, quienes en su mayoría eran de contextos muy pobres y era satisfactorio aprovechar de esa opción como un gran privilegio.

“Para mí la adolescencia fue como la mejor, entre a la escuela normal de 12 años, era un proyecto donde el estado había invertido muchos recursos, capacitaciones a los profesores, un ambiente tranquilo de respeto y orientación, era semi-interna, me dedicaba a mis estudios más que todo a jugar, jugaba de todo y jugábamos todo el día, teníamos todo el día de clase, fue como una etapa de recreación, los profesores eran excelentes en formación los habían llevado hasta Estados Unidos y a Puerto Rico, todo era de calidad, ahí nos daban de almorzar y había una nutricionista, excelentes condiciones, estábamos bien atendidos, fíjate que hasta por venimos en la tarde pagábamos bus, el bus nos traía, que son unas 5 cuadras y para irnos lo mismo esperábamos el bus a las 6 y 30.” (Entrevista DEGH, pág. 11, párrafo 3)

A pesar de ser un centro con fines y propósitos educativos se promovía la expresión y las relaciones armoniosas entre sus estudiantes, si estaba determinado también el comportamiento de hombres y mujeres por las influencias que traían desde sus ambientes de socialización previos (la familia, la escuela y la comunidad), el centro como tal implícitamente reproducía lo modelajes de género para hombres y mujeres, no así le daba privilegio a los hombres. Así mismo las actividades educativas estaban sustentadas en otras metodologías y contemplaban la socialización entre hombres y mujeres, el compartir constante y construir conjunto; estrategia diferente a la que antecedían las experiencias de la primaria que por el contrario eran escuelas de niñas o de niños donde los contactos y la socialización entre estos no eran permitidos y si se dieron fueron desde el contexto de la familia, comunidad o el barrio.

“Eran buenas relaciones, los varones siempre se iban arriba, les gustaba que les hiciéramos las tareas, yo recuerdo de una compañera que tenía un novio que dicen que hasta que le pegaba, una vez nosotros oímos y le dijo “perra”, si casos aislados, habían de esas compañeras que sabían mucho y nosotros solo nos quedábamos sin entender cosas que decían y que no entendíamos porque no teníamos edad apropiada, yo creo que ni cuenta se daban”. (Entrevista DEGH, pág. 13, párrafo 1)

En la adolescencia fue evidente el fortalecimiento de los valores de la infancia, tomando en cuenta las diferencias de caracteres entre la madre y el padre, quienes en la familia asumen roles diferentes y hasta de doble moral como es el caso del padre, quien por ser el hombre “jefe de la familia” cumplió los roles asignados con actitudes y comportamiento machista, manifestado en las prácticas de relaciones extramaritales, vinculado al consumo y adicciones alcohólicas, situación que repercutió directamente en la estabilidad de la familia, ya que conllevaba el incumplimiento de sus responsabilidades para la sobrevivencia de esta (alimentación). La familia como espacio de socialización puede considerarse o bien

como el principal lugar de opresión de las mujeres, como escuela de desigualdad sexual, en donde las mujeres no son tratadas como fines; o bien como una escuela de virtudes, el lugar en que las mujeres son dadoras de amor y cuidado. Para Nussbaum, la familia tanto puede fomentar como socavar las capacidades humanas, tanto puede ser un lugar para el amor como para la violencia y la opresión. (Agra, 2014)

Las mujeres son un grupo disminuido en cualquier sociedad del mundo, sin embargo no todas ellas forman el grupo más discriminado. Hay mujeres con educación, con acceso a puestos de poder, con familias donde la distribución de las tareas básicas se hace en forma equitativa. A pesar de que incluso esas mujeres no viven en una sociedad igualitaria, claramente no sería justo considerarlas igualmente desaventajadas que aquellas que no gozan de acceso a la educación, viven en un ambiente donde es legal abusar física y psicológicamente de ellas y donde están obligadas a depender de hombres para su subsistencia. (Sáez, 1999)

Relación de pareja entre madre y padre

A pesar de ser parte de una familia monoparental – nuclear y estable, asumen el matrimonio como un figura institucional y de referencia, el padre dando relevancia a esta afirmación asume la existencia pero no es así en la práctica, ya que constantemente fue protagonista de relaciones extramaritales, evidenciado con la existencia de más de 6 hijos fuera del matrimonio, por el contrario a esto la madre asume el matrimonio como una opción para compartir toda la vida. Sin embargo esta relación estuvo marcada por muchos resentimientos por parte de la madre quien también en el contexto de las relaciones entre ellos asumió un rol pasivo y de tolerancia a diferentes circunstancias, asignado para las mujeres de hogar, quienes no contemplan entres sus roles las posibilidades de reclamar o exigir comportamiento diferentes “de respeto y fidelidad” de sus parejas, esto está ligado

directamente a la concepción de las mujeres donde culpabilizan a las otra mujeres por el comportamiento de sus parejas y asumen ellas la obediencia, sumisión y atención especial al marido como estrategias para conservar la familia y el bienestar de sus hijas e hijos como preceptos religiosos católicos integrales de sus vidas.

Así lo cita la Biblia católica en Eclesiástico (Sirácide) 26, 1-4. 16-21 “Dichoso el marido de una mujer buena: se doblarán los años de su vida. La mujer hacendosa es la alegría de su marido, y él vivirá su vida en paz. La mujer buena es un tesoro: lo encuentran los que temen al Señor; sean ricos o pobres, estarán contentos y siempre vivirán con alegría. La mujer servicial alegra a su marido; la que es cuidadosa le causa bienestar. La mujer discreta es un don del Señor; y la bien educada no tiene precio. La mujer modesta duplica su encanto y la que es dueña de sí supera toda alabanza. Como el sol que brilla en el cielo del Señor, así es la mujer bella en su casa bien arreglada, palabra de Dios”.

Y es así que asume y cumple haciendo de su experiencia de vida el legado para la formación de sus descendientes a los que se encarga de impregnar los roles con su ejemplo, situación que generó actuaciones diferentes por parte de las hijas, puesto que ellas vivenciaron la experiencia de vida de su madres que les argumentaba lo contrario, en el caso de los hombres garantizó la continuidad integral de los roles, perpetuando la figura de “hombre de hogar”, con el modelo del padre.

En este sentido, la educación tradicional recibida por las mujeres ha ido dirigida a desarrollar las cualidades necesarias para desempeñar esos roles de esposa y madre. Así, aprender a cuidar el aspecto físico, mantener la belleza, la capacidad de seducir, el atractivo sexual, saber agradar y complacer con objeto de atraer y mantener la atención del hombre que iba a satisfacer las necesidades y dar sentido a la existencia formaban parte de esa instrucción, y todo ello desde la abnegación y la alegría (Nogueiras, 2005). (Ferrer & Bosch, Del amor romántico a la violencia de género, 2013)

En la formación de las hijas e hijos el rol de las mujeres desde el ámbito doméstico son las encargadas y únicas responsables de la educación y crianza de las hijas e hijos, lo hacen con el legado práctico de la cotidianidad, construyendo los modelos de mujeres y de hombres que demanda la sociedad y además que construirán relaciones basadas en sus aprendizajes vivenciados en sus familias de origen “mujeres de hogar buenas esposas, hombres proveedores con oportunidades y privilegios exclusivos de poder- decisiones y elección sobre las mujeres”, asumiendo como mujer- hija- madre- víctima del machismo la responsabilidad de perpetuar los roles y la continuidad del legado patriarcal más que el del hombre y lo relata:

“Mi mamá decía que el matrimonio era para siempre, hay que aguantarle al hombre, no estar pensando en un divorcio, sobre todo la atención desmedida que hasta los zapatos le lustraba, entonces ella hubiera querido que nosotros fuéramos así, ¡pero cuándo mamá! ella lo inculcaba, los hombres eran lo primero, época que nació ella que la mujer no trabajaba, la mujer se dedicaba exclusivamente hacer labores de la casa, es decir no salía a trabajar y el papá llevaba todo, aseguraba todo lo de la casa y eso le daba un poder, el poder de llevar todo y que la mujer estaba en sus manos, se acostumbraron a eso, nadie lo escucho, solo los hombres, porque los hombres (mis hermanos) son machistas y re machistas, tal vez a los hombres no les decía, pero lo hacía y lo demostraba en la práctica, entonces ellos se creían los amos y señores y así son.” (Entrevista DEGH pág. 23 y párrafo 1)

Relación de padre con las hijas adolescentes:

A pesar de desarrollarse en una familia donde las mujeres tuvieron ciertas oportunidades de acceder a la educación y recursos que no les limitaron acceder a otras como participar en eventos de recreación, de socialización con otras mujeres, la manera de vestir y algunas libertades para decidir (en espacios limitados), no fue

así también la situación para que sus hijas establecieran relaciones de amistad con hombres y relaciones de noviazgo. Siendo actitudes prácticas que llevo hasta la formalización de las relaciones (matrimonios) que establecieron sus hijas, convirtiéndose en una constante la negativa del padre para el reconocimiento y participación en las celebraciones y oficializaciones de sus relaciones matrimoniales que estas definieran, evidenciado en actitudes como las que comparten los relatos:

“A la casa no podía llegar nadie a buscarnos porque se ponía enojado y hasta corría a los muchachos, unos que pasaron pidiendo agua los corría y uno que era amigo de la normal y lo expulsaron llegó a despedirse y le dijo un monto “en que vas a trabajar para mantenerla”, yo le decía no le da pena” (Entrevistas DEGH, pág. 22, párrafo 1)

“Mi papá a las mujeres no nos acompañó el día que nos casamos, yo entendía eso como un acto de rebeldía, porque como él fue bien tunante, él no quería que sus hijas se le casaran, el tenía montones de mujeres y enamoraba a todo el mundo, entonces como que él no quería que sufriéramos, ya después como que ahí no había pasado nada, y así paso con mi hermana, con mi marido fueron amigos después, lo molestaba con confianza, después él fue cambiando poco a poco, lo que pasaba también es que nosotros teníamos nuestro carácter que no permitíamos muchas cosas, que él nos quisiera imponer sobre todo yo, me decían mis hermanos que yo era el símbolo de la rebeldía de la casa, porque yo si no estaba de acuerdo inmediatamente se lo decía, no era como otras personas que tienen miedo a las reacciones, a que los castiguen.” (Entrevistas DEGH, pág. 22, párrafo 1)

La relación matrimonial

Asume la relación matrimonial como una gran decisión pues le toca enfrentar la negativa del padre, práctica que él asumía con las hijas. Su concepto de relación de pareja y de matrimonio, sufre cambios drásticos. Vive la relación matrimonial llena

de muchas emociones y expresiones de afecto, siendo condiciones fundamentales para establecer una relación matrimonial diferente a la vivenciada como hija, situación que a pesar de tener otro nivel de conciencia en la práctica la experiencia de modelo de hombre era asociado al del padre, lo que no determino una experiencia matrimonial y de pareja diferente a la de la familia de origen, esto estuvo determinado por la experiencia de su pareja- marido quien no traía referentes familiares tradicionales (madre y padre mueren en sus primeros meses de vida) pero si consideraba a su familia y su relación como una prioridad de vida. Haciendo del matrimonio la construcción de un modelo de relación diferente al tradicional con influencias sociales pero con otros roles y comportamientos familiares para ambos.

“Era muy buena relación de pareja, si de cariño, de respeto, muchas atenciones de parte de él, pero a uno lo habían enseñado que había que atender al marido y todo eso, pero él era también así y él se miraba muy necesitado de cariño porque el perdió a su mamá cuando tenía como 3 meses de edad, era muy cercano, con los chavalos era especialísimo, era un cariño especial que les tenía, muy responsable, le hacía falta la familia. Él era diferente a la referencia que yo tenía, porque él me decía vamos al cine, tal vez yo no quería ir yo le decía ándate solo y él me decía no, si no voy con vos no voy y le decía yo y “como mi papá salía todos los días a la calle, después de la cena, se iba al club de obreros, ahí se ponían a jugar billar, cartas, lo que fuera, nosotros ya sabíamos que mi papá llegaba a las 10 de la noche”, y el no que capaz, si yo estaba aquí, aquí estábamos los dos, si estábamos viendo televisión era viendo televisión y si salíamos a una visita familiar éramos los dos, entonces el mas bien se extrañaba lo que yo le decía, porque yo lo mandaba a la calle”. (Entrevistas DEGH, pág. 23, párrafo 2)

Relaciones laborales

La metodología y los objetivos de formación facilitados en la Escuela Rural Normal de Estelí estaban desarrolladas en el marco del “Punto IV de Truman” nombre que es recibido en honor al presidente Harry Truman (1945-1953), sus docentes fueron formados para la nueva metodología educativa. Entre los pioneros y artífices de este importante programa se citan a los maestros Raúl Quintanilla, Fernando García y Agustín Acevedo. (Arríen J. , 2008)

El 20 de enero de 1949 Truman, anunció al mundo entero su concepto de “trato justo”. Un componente esencial del concepto era su llamado a Estados Unidos y al mundo para resolver los problemas más de las “áreas subdesarrolladas” del globo: “Más de la mitad de la población del mundo vive en condiciones cercanas a la miseria. Su alimentación es inadecuada, es víctima de la enfermedad. Su vida económica es primitiva y está estancada. Su pobreza constituye un obstáculo y una amenaza tanto para ellos como para las áreas más prósperas. Por primera vez en la historia, la humanidad posee el conocimiento y la capacidad para aliviar el sufrimiento de estas gentes... Creo que deberíamos poner a disposición de los amantes de la paz los beneficios de nuestro acervo de conocimiento técnico para ayudarlos a lograr sus aspiraciones de una vida mejor... Lo que tenemos en mente es un programa de desarrollo basado en los conceptos del trato justo y democrático...” (Escobar, 2007)

La Escuela Normal Rural de Estelí, encarnaron en el proceso educativo los componentes organizativos, técnicos, metodológicos, pedagógicos y de gestión con raíces de ruralidad y ubicación localizada, haciendo de la comunidad el origen y destinatario de sus necesidades educativas y de su desarrollo en una interesante forma de verdadera participación. (Arríen J. , 2008).

Fue determinante la formación de magisterio al finalizar la adolescencia, por el contexto y niveles de desarrollo del país, las facilidades de empleo para maestras

eran accesibles así mismo las contrataciones estaban determinadas por las decisiones de la familia, con mayor influencia de los padres, ya que en su mayoría egresaban del magisterio a temprana edad (entre 16 a 18 años). La formación metodológica como tal, marco el desarrollo de las generaciones magisteriales de la región norte de Nicaragua y del país, pues se convirtió en una escuela de formación magisterial de referencia nacional de diferentes regiones (Costa Atlántica, Rivas, Chontales, Chinandega, entre otros), los estudiantes egresados se disponían a viajar a los contextos rurales, decisiones que en su mayoría estaban en manos de sus familias y sobre todo de las figuras masculinas (padres y hermanos mayores).

“Mi primer trabajo fue en la Rubén Darío, quería trabajar en el campo, venía con la onda de la normal porque visitábamos las escuelas rurales, me daban plaza en el Dorado, pero mi papá no acepto, él dijo que no, quería ir a la Costa Atlántica porque una compañera del grupo tenía a su hermano allá y yo fui a Managua a una entrevista con la directora y ella me dijo a usted no la van a dejar ir, está muy tierna, yo no había cumplido los 17 años llame a mí papá y le dije y me dijo “venite para acá ya”, no me dejaba ir al campo mucho menos a la costa”. (Entrevistas DEGH, pág. 16, párrafo 2)

Experiencia laboral que le da otras oportunidades de análisis y conocimiento en el quehacer magisterial y la visión político sobre la realidad. En el contexto urbano se iniciaban a gestar las acciones gremiales en contra del gobierno y en las aulas de clase las dificultades económicas de las niñas, niños y adolescentes eran notables, de igual manera las relaciones laboral desde el magisterio estaban influenciadas por las relaciones adultistas y de poder de maestras con mayor experiencia y vinculadas directamente a cargos políticos cercanos al gobierno de Somoza.

Ya para la década del '60, el clima de malestar en que se vivía manifestaba profundas tensiones sociales. En 1962 nace el Frente Sandinista de Liberación Nacional. Los hijos de Sandino emprendían la lucha por la recuperación de su dignidad. Confluyeron en él la masa de obreros campesinos agrícolas desarrollada

bajo el funcionamiento del esquema agroexportador. De aquí que en un primer momento el FSLN llevara a cabo su estrategia en base a la guerrilla rural. Ya entrada la década del '70 se suman al frente los trabajadores urbanos lo que permitió la articulación de demandas de amplios sectores de la población en contra de la dictadura. (Guidi, 2013)

Relaciones personal con las luchas de los movimientos sociales en contra de la dictadura

El contexto social, económico y político negligente que vivía el pueblo nicaragüense dio auge a la existencia de los primeros movimientos sociales en contra de las represiones y los abusos de poder por parte de la familia Somoza, siendo estratégico la participación de población adulta y joven en diferentes zonas del país, quienes en la clandestinidad asumieron diferentes roles de acuerdo a las circunstancias, situación que con los años se incrementó debido a los avances del trabajo estratégico, la aceptación y apoyo por parte de la sociedad civil. Acciones que realizaron desde diferentes contextos y grupos de relación como las universidades, los centros escolares, los grupos religiosos, los grupos sindicalistas, entre otros, haciéndose notable con el tiempo la participación de los jóvenes y de las mujeres la que implicaba luchar contra las concepciones tradicionales de roles para exclusivos para las mujeres. Esto implicó que las familias asumieran cambios en los roles tradicionales para el cumplimiento de acciones y responsabilidades en función de las luchas, para apoyarse, sobrevivir y aportar a la causa del “derrocamiento de la dictadura de Somoza”.

“Yo recuerdo situaciones que se dieron en mi casa, mi mamá peleaba con mi papá porque llegaba una mujer a la oficina con el seudónimo creo Elena, era Chamorro de granada, bien bonita y se encerrados platicando y mi papá no podía decirle a mi mamá quien era y mi mamá furiosa, se ponía celosa y hablaba y hablaba y es que el necesitaba sacarla para el lado de honduras y no podía decirle, eso era un problema serio. A la normal llegaban estudiantes

de la universidad de León, hacer reuniones y proponían un paro o algo, había bastante apoyo, los muchachos estaban conscientes de la situación, tuvo que haber sido con consentimiento de las autoridades había permiso, una vez expulsaron a unos porque andaba involucrado en una acción grande y recuerdo que todos los estudiantes nos fuimos al portón para que no los expulsaran y nos dijeron que iban a llamar a la guardia, entonces más bravos se ponían los estudiantes, al final de cuentas siempre los expulsaron, pero si hubo una reacción a favor de los estudiantes. En la guerrilla, se involucraron varios, se respetaba mucho el compartimiento, era un trabajo bien cohesionado, porque había mucho peligro de la guardia". (Entrevistas DEGH, pág. 15, párrafo x y pág. 16 párrafo 1)

Las acciones y la población involucrada en contra de la dictadura de Somoza se incrementaron y es así que estos comienzan a incursionar en la zona norte del país haciendo acciones represivas de hostigamiento a la población por tener miembros de la guerrilla en sus familias, a pesar de ese contexto mujeres y hombres jóvenes se continúan integrando y se suman a las luchas en la clandestinidad, asumiendo un rol político y protagónico para la búsqueda del cambio social deseado para el país, como desde organizaciones o movimientos sociales como AMPRONAC (Asociación de Mujeres ante la problemática nacional) que nace en septiembre de 1977, llegó a conformar a más de 10 mil afiliadas, conscientes que para alcanzar la reivindicación propia de las mujeres era necesario destruir el sistema de represión y explotación somocista. AMPRONAC igual que MPU (Movimiento Pueblo Unido) garantizaron el trabajo logístico urbano para las insurrecciones, crearon y sostuvieron las redes clandestinas de abastecimiento e información. (Murguialday, 1987)

En esta época las mujeres asumieron roles igual que los hombres, aunque siempre se consideraba que las mujeres no debían de exponerse a este tipo de riesgos por su condiciones de ser mujer, sinónimo de mayor riesgo - mayor vulnerabilidad situación que en los momentos de luchas no fue determinante, al contrario fue

estratégica la participación de las mujeres en los diferentes momentos, integradas en importantes tareas de las luchas en diferentes partes del país, requiriendo de la integración de mujeres de diversas edades y estratos sociales.

Sobre la participación de las mujeres en los movimiento revolucionarios de Nicaragua Leticia Herrera menciona “En la historia del sandinismo ya había participación de mujeres desde los tiempos de Sandino; cuando el Frente inicia su lucha, poco a poco se van incorporando las mujeres. Así vemos cómo Luisa Amanda Espinoza es aceptada como guerrillera clandestina; Doris Tijerino anda en el movimiento estudiantil; Gladys Báez, en la jornada de Pancasán; Olga López Avilés, en el movimiento magisterial y luego yo que me incorporo en 1969. Pero hay otras mujeres de las que muy poco se habla, como Gloria Campos, Lesbia Carrasquilla y otras más que debíamos rescatar sus nombres. Hubo más mujeres en los inicios del Frente, pero muy poco se sabe de ellas”. (Guerrero, 2014)

“Cuando la Nordia se recibió le dijeron que tenía que llevar una carta del jefe político (Doroteo Castillo) y ella dijo que mejor no trabajaba y como ya estaba integrada iban a las reuniones y actividades de AMPRONAC, se perdía todo el día, tenía un novio que la caminaba buscando y yo le decía que evitara meterse en problemas porque nosotros sabíamos dónde andaba y el buscándola y él no era afín a los movimientos, ella era bien decidida y arriesgada y ella tomo la decisión de integrarse en la guerrilla y solo le dejo una nota, a mí me decía que nos fuéramos y yo me detengo por mis hijos y ella me dijo que era miedosa y se fue para Managua con mi cuñado iban hacer un operativo de la guerrilla, a buscar a los pilotos que andaban cuando bambardearon Estelí, parece que lograron llegar pero los delataron y los siguieron y por eso dirigen ese operativo de la guardia a Villa Libertad, mi otra hermana le dice que ya no vaya que solo hombres hay, pero sin embargo ella se va y ya no regreso porque la guardia los ataca en la madrugada, los torturaron y luego los mataron cruelmente, hace poco nos dijeron que las violaron, eran dos mujeres.” (Entrevistas DEGH, pág. 18 párrafo 1)

“Fue clave la participación en esta época de las mujeres, se destacaron como la Luisa Amanda, la Arlen Siu, las mujeres de Bocay que fueron las primeras mujeres mártires de la revolución, una mujer si se metía ahí tenía que hacer lo mismo que un hombre, ahí nada que porque es mujer, nada si había que hacer zanjas, las tenía que hacer, es que la se metía a eso era porque tenía que rifarse, yo conocí mujeres, esa Glenda Zabala, esa fue de las que entro por la Tompson y la Mirian Martha, la hermana la Luz María, la Martha Úbeda, muchas fueron guerrilleras pero casi no estaban en Estelí.” (Entrevista RMG, pág. 41, párrafo 2)

“Nos reuniones de ANPRONAC, solo las mujeres, desde ahí se hacía contacto con otras personas, Ciro Molina, él se encargaba en la guerra de septiembre del 78 de preparar un grupo de teatro y participaron mis hijas, no era fácil andar detrás de estas chavalas, ellas andaban acompañadas de 2 muchachas que eran del regadío pero vivían aquí, pero yo venía trozando porque yo decía si la guardia nos encuentra nos va hacer algo, la obra de teatro se trataba de la situación que estábamos viviendo y por supuesto que era para concientizar al pueblo ahí solo estaban las mujeres de AMPRONAC, la gente que participaba en las comunidades eclesiales de base y fue muy buena la obra.” (Entrevista Colectiva SS, pág. 18, párrafo 6)

También es importante mencionar que a pesar del contexto social que se vivía, algunas mujeres encontraron limitantes para su participación e integración en la lucha directamente en los roles tradicionales asignados como las labores domésticas y en el cuidado de hijas e hijos, roles que también eran ratificados por sus parejas y familiares quienes estaban de acuerdo con la lucha pero sin embargo consideraban que los movimientos sociales y su accionar eran exclusivas de hombres, en algunos casos hasta estereotipando negativamente la participación de las mujeres que estaban integradas, como refiere también Leticia Herrera “La

verdad es que las mujeres hicimos doble lucha: contra el régimen somocista y contra el machismo de nuestros compañeros”. (Guerrero, 2014)

Así menciona dos relatos:

“Habían mujeres que no iban a las reuniones de AMPRONAC porque los hombres no las dejaban pero de cierta manera había represión y opresión, les decían no vas a tal parte porque vos sos las que vas a ver a los niños o tenes esto que hacer, como vas andar en eso, era disfrazado para mantenerlas ahí y que no se moviera y que no podías hacer cosas igual a ellos, de cierto modito tenías una represión también en los hogares, si eran bastantes limitantes y conocí muchas que ellos andaban en la lucha pero no dejaron que sus mujeres se integraran.” (Entrevista Colectiva CR, pág. 19, párrafo 7,8 y9)

Es bastante relevante que las redes de apoyo al movimiento revolucionario y los grupos clandestinos en sus generalidades estaban conformadas por grupos solidarios de mujeres quienes se motivaban y asumían con gran responsabilidad trabajos estratégicos y la exposición de riesgos en función de garantizar la comunicación, medicamentos, alimentos, ropa y municiones a los grupos involucrados en periodos claves de la lucha, donde ya eran muchos los que estaban en acciones clandestinas y en la mayoría de los casos estaban viviendo situaciones de persecución por la guardia nacional.

“Iba a la Trinidad y llevaba una lata de avena y otras cosas iba a encontrarme con Fernando (hermano), iba a buscarlo para saber cómo estaba, porque ellos habían tenido un combate y los habían cercado por las Animas y fueron a dar a San Isidro, entonces hasta ese día iba tener información de él y yo iba en un bus adelante y la guardia siempre hacían revisiones a la salida, yo no los voltee a ver y me dice esta cara ya la conozco, y le digo y yo también la suya y era el guardia que cateo la casa de mi mamá, yo no le contaba a

Pedro porque él era bien precavido, bien miedoso, que no quería que ni saliera para que no me pasara nada.” (Entrevista DEGH, pág. 19, párrafo 1)

“Trabaje con la Chepita Hernández, la que trabajo en los CDS, yo, Migdonio, Danilo Lagos el que es talabartero, ya en el 78, nos tocaba en las noches salir a dejar papeletas, debajo de las casas para la insurrección, las mandaban hacer, a nosotros nos las entregaban, a veces nosotros no conocíamos ni a los de la célula que estábamos, todo era por seguridad. Yo no la conocí pero había una mujer que vendía comida en un carretón y se había hecho amiga de los guardias, pasaba por el mero comando y ella se atravesaba la ciudad porque era correo de la guerrilla hasta armas movía.” (Entrevista RMG, pág. 17, párrafo 1)

“Fui a ver a mi hijo a honduras a San Marcos, porque allá estaba en un refugio de combatientes Tobías Gadea y un montón de gente, de allá venia cargada de correos para la Trinidad, Condega y Estelí.” (Entrevista colectiva SS, pág.15, párrafo 6)

“El doctor Dávila Bolaños, me dio un cargamento de medicamentos, ahora me quedo asustada que valor pasar todo eso, folletos, afiches solo cosas de él y pase tranquila, venia igual con el monto de cartas para un montón de gente también, al siguiente día estaba en un montón de lugares, donde doña Florencia porque ahí estaba el negro, el negro cruz y me fui, toda esa gente, Nelson Banana la Mujer de Chele Mato, un montón de gente, en unas condiciones que triste, durmiendo en los fangales.” (Entrevista colectiva CR, pág.15, párrafo 7)

“Si era un movimiento clandestinos, se empezaron a organizar células del movimiento del frente sandinista, entre adultos y jóvenes, estaba integrado mi hijo ellos se reunían ahí en mi casa, ellos tenían lugares en el campo para hacer entrenamiento, en las Ruedas y en los Araditos. Se da primera

insurrección en septiembre del 78', ya los muchachos se integraron de lleno porque ellos salían de noche a poner pintas en el hospital y en todas las casas de los somocistas." (Entrevista colectiva SS, pág.13, párrafo 1)

5.3.3 III ETAPA 1979-1980 (después del 19 de julio)

- **Post-triunfo de la revolución**

Esta etapa para precisar su análisis se ha dividido en dos grandes momentos el triunfo de la revolución y el proyecto político pedagógico de la cruzada de alfabetización. Siendo relevante sus análisis en base a las capacidades planteadas por Nussbaum quien aboga por una nueva forma de pensar la ciudadanía, la cooperación social y la asistencia (bien social primario), que no descansa en la idea de que los contratantes son "hombres más o menos iguales en capacidad y aptos para desarrollar una actividad económica productiva", excluyendo a mujeres, niños, ancianos y discapacitados físicos y mentales a la hora de escoger los principios políticos básicos. (Agra, 2014). Integrando en el análisis los cambios sociales que vivió el país y sus ciudadanos como resultado de la luchas sociales en la búsqueda de la justicia con énfasis en atención a los grupos más vulnerables, lo que implicó la restitución de derechos, la reivindicación de sectores poblaciones y gremios víctimas de la opresión y el despotismo de una dictadura que únicamente perseguía fines vinculados al enriquecimiento de la clase dominante.

En relación a la "justicia social", Nussbaum concuerda con Rawls en que "la estabilidad de la sociedad justa depende de la capacidad que tenga de inculcar las actitudes y los sentimientos correctos en las personas para que éstas se muestren favorables a cambios de gran alcance en la distribución existente de bienes", opera en el plano de una teoría ideal, y propone "de transición a un nuevo sistema de verdad" y en términos de un cambio radical, "Una sociedad que aspire a la justicia en las tres áreas dedicando una atención sostenida a los sentimientos morales y al

cultivo de estos: en el desarrollo infantil, en la educación pública, en la retórica pública, en el arte". (Agra, 2014)

El FSLN supo apoyarse de las contradicciones de la sociedad dictatorial para dar el salto a la toma del poder. Carlos Vilas argumenta: "la contradicción fuerzas productivas (pueblo)/relaciones de producción (clases dominantes), estuvo presente siempre en el desenvolvimiento de la dialéctica social, pero fue la acción política de las masas, su incorporación a la lucha sandinista, la que hizo de ella una crisis revolucionaria" (Guidi, 2013)

El 19 de julio de 1979 triunfó la revolución, asumiendo el poder una Junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional (JGRN) que estaba integrada por representantes de distintos sectores sociales: Daniel Ortega (FSLN), Violeta Chamorro (viuda de Pedro Joaquín Chamorro), Sergio Ramírez (líder del grupo de los 12), Alfonso Róbelo (empresario y presidente del MDN) y Moisés Hassan (coordinador del MPU). Claramente, el FSLN tenía más poder dentro de la Junta. (Fernández P. , Revista del Programa de Investigaciones sobre Conflicto Social – ISSN 1852-2262, 2010)

El programa desplegado por el gobierno revolucionario llenó de esperanza a Nicaragua y a América Latina. En materia económica se creó un Área de Propiedad del Pueblo en base a los bienes confiscados al somocismo. El objetivo era desarrollar una moderna industria que impulsara la producción de café, algodón, azúcar, banano como principales productos de exportación. Se nacionalizaron la banca, el comercio exterior y se impulsó una Reforma Agraria. Se llevó a cabo un Plan Nacional de Alfabetización en el que toda la sociedad se vio comprometida tomando forma de causa nacional. De alguna u otra forma los y las nicaragüenses formaron parte de este Plan que pretendía terminar con el analfabetismo en el país. (Torres, 1980)

Dionela Guidi, (Guidi, 2013) en la ponencia “De Sandino al Sandinismo: La experiencia nicaragüense en la lucha por la liberación nacional, presentada en la X jornadas retoma el análisis realizado por Carlos Vilas, que la Revolución Sandinista abre varias cuestiones que pueden ser utilizadas para pensar los procesos de liberación nacional en América Latina. Con similares desenvolvimientos históricos, estructuras económicas dependientes y una pluralidad de actores sociales, la liberación tal cual es entendida por los movimientos populares aborda por lo menos cuatro cuestiones principales:

a) La cuestión de clase o de la situación de los sectores oprimidos. Aquí se manifiesta la necesidad de eliminar la explotación de las masas populares por parte de pequeñas élites propietarias.

b) La cuestión nacional. Esto es la supresión del Imperialismo como factor dominante en las sociedades latinoamericanas a nivel interno y externo. La autodeterminación es condición necesaria para la conquista de la soberanía.

c) La cuestión del Desarrollo. En esta cuestión se refleja la superación del atraso derivado de la posición en la que se colocó a América Latina en el mercado mundial, como economías netamente agrarias y dependientes de las manufacturas exportadas. La expansión de las fuerzas productivas deriva generalmente en la necesidad de que el Estado sea quién se ponga a la cabeza de este desarrollo, al no existir una clase que lidere dicha expansión. Las alianzas policlasistas son intentos de llevar a cabo esta expansión.

d) La cuestión democrática. Aquí se plantea la necesidad de refundar instituciones y canales para la participación en las decisiones de Estado de las amplias mayorías y no sólo de un reducto oligárquico.

Histórica y cronológicamente significó el inicio de una nueva etapa para la población nicaragüense, etapa llena de esperanzas pero al mismo tiempo de duelos y secuelas de guerra que apenas significa el inicio de esa reconstrucción y

recuperación. Aunque había un contexto de mucha celebración era la culminación de décadas de injusticia, el fin de un caudillo que había cercenado las esperanzas de un pueblo a cambio de represión y opresión, el surgir del 79 en las familias implicó la necesidad de conocer y retomar la propuesta de un movimiento revolucionario pero enfrentar y sobrevivir a las pérdidas materiales y sobre todo humanas.

“Estuvo marcado por la experiencia más dura, la pérdida de mi hermana, el 20 apareció mi cuñado avisándonos de la muerte de la Nordia, me fui con mi papá para Managua, el hermano Lucas (Marista) nos acompañó para ir a reconocer el cadáver, era feo y peligros todavía, habían focos, guardias en las casas escondidos, era en villa Libertad en las colinas, todos sabían cómo habían muerto porque fue que la guardia los atacó y no les perdona la vida, cuentan que hasta las violaron, eran dos mujeres, fue algo espantoso que no te puedo describir, los encontramos en una zanja, reconocimos el pelo la forma como se peinaba, supimos de la muerte casi un mes después, porque a ellos los asesinaron el 13 de junio del 79, prácticamente solo trajimos la cabeza, trajimos el cajón cerrado, mi mamá no supo, le dijimos que no se podía abrir, eso fue doloroso. Era una chavala con tanto que hacer y quedó su vida frustrada terminó todo sus deseos, tenía unos grandes ideales.” (Entrevista DEGH, pág. 18, párrafo 1)

“Mi mamá nunca supero eso y realmente la relación con Julio mi cuñado nunca después de eso pudo ser favorable. Para él fue duro también venir a Estelí con tan triste noticia, yo consulté a un padre cuando mi mamá estaba enferma, que le quería decir la verdad y él me dijo que no era necesario que eso no iba solucionar nada.” (Entrevista DEGH, pág. 19, párrafo 1)

“Se perdió doña Eva (mamá de crianza), fue en el 79, ya era una viejita había perdido sus facultades y se salía y se perdía y siempre agarraba para el lado de la Concordia, tenía 80 o más, una señora en San Pedro dice que ella la tuvo en la mañana, le dio café y le dijo váyase para Estelí que la están

esperando, pero ella dice que lo que le faltó ver para donde cogió, entonces ella cree que agarro para allá, no se sabe si se murió de hambre, si se murió porque se fue a un guindo o si alguien la mato, nosotros inmediatamente fuimos a buscarla.” (Entrevista RMG, pág. 41, párrafo 4)

“Cuando ya de da la insurrección de septiembre, ya mi hijo salió con varios de los compañeros, unos salieron para Honduras, y los otros se quedaron ahí cerca, a mi hijo lo mandaron a Managua a prepararlo después que se pacifico un poco, los mandaron a prepararse y allá fue a entregar su vida, en el triángulo minero quedo él.” (Entrevista colectiva SS, pág.13, párrafo 1)

Pérdidas que fortalecieron la identidad social entre grupos y sectores, creando vínculos para el trabajo de reconstrucción por el desarrollo del proyecto revolucionario. El resurgimiento social, también implicó retomar proyectos de vida personales y familiares sumarse a la reconstrucción del país, de igual manera fue el iniciar relaciones nuevas y retomar otras, las secuelas de la guerra también se evidenciaron en la familia con la desintegración de estas, por diversidad de motivos psicológicos, culturales, políticos y sociales. Ante los cambios sociales, Nussbaum tiene una propuesta que siguen fiel a su visión de una filosofía comprometida con las urgencias prácticas de un mundo en cambio, inmersa en el mundo, que no nos puede dejar indiferentes, frente al cinismo y la desesperanza. Pero también hay cabida para discrepancias de mayor o menor calado, recurrentes y pertinentes, no solo respecto de su concepción del florecimiento humano en general, sino sobre todo respecto de su lista de capacidades centrales humanas. (Agra, 2014)

“Los hombres se fueron a la guerra y quedaron todas las mujeres, habían hombres que vinieron y nunca hallaron a las mujeres, tal vez con sus hijos y en la guerrilla que se iban los hombres y se iban las mujeres, mujeres con hijos, Muchos se fueron y vinieron armados con otras mujeres de las que andaban también en los movimientos, como los movilizaban a diferentes

lugares y se encontraron otras mujeres y pasaron momentos duros juntos se unieron se enamoraron, sin culpar, fue parte de la necesidad.” (Entrevista RMG, pág. 43, párrafo 1)

Posteriormente todo implicó una apertura y giro a la lógica de vida antes de las acciones generadas por los movimientos revolucionarios en el país, eran cambios de paradigmas sociales sobre la vida, las relaciones, los proyectos de país, basados todos en las propuestas de la filosofía del frente construida por Augusto Cesar Sandino y Carlos Fonseca, los que asumieron los principios de la justicia social y la defensa de los derechos del pueblo, integrando en sus proyectos la participación de la mujer como estrategia de desarrollo indispensable para la concreción del proyecto revolucionario. Como señala Nussbaum, la justicia de género no es el único asunto que demanda cambios o correcciones en la estructura teórica y básica. (Agra, 2014)

“Después de los 80, se promovió la participación de las mujeres porque ese era el legado de la revolución para que los hombres las dejaran, tal vez algunas no, pero si las dejaban, hay que acordarse de que también había gente que no era Sandinista y habían sido somocistas, entonces ellos no participaban en muchas cosas, vivían aquí pero no estaban de acuerdo.” (Entrevista RMG, pág. 48, párrafo 1)

En todo el proceso a pesar de vivir ese cambio como resultado de la lucha de diferentes sectores era notorio encontrarse posiciones radicales machistas en contra de las mujeres que participaban con libertad y en contra de las familias que apoyaban a las mujeres miembros de su familia para la integración en diferentes tareas revolucionarias desde ámbitos diversos. Arrastrando la división de tareas y roles para mujeres y hombres, Nussbaum comparte la idea de que las diferencias entre hombres y mujeres son básicamente una construcción social y, por lo tanto, no pueden ser tomadas en cuenta para justificar la diferenciación de roles que ambos ocupan en la sociedad. Dicha diferenciación ha sido construida por una sociedad que oprime a una parte de sus miembros en beneficio de la otra parte,

tratando especialmente a las mujeres no como seres humanos, sino como medios para que otros seres humanos, generalmente de sexo masculino, alcancen sus propios fines. (Sáez, 1999)

“Había gente que no era Sandinista, es que decían que eran marimachas, que eran esto que eran, gente contraria, no mejor las alentaban, las invitaban porque ahí era todo el mundo ahí no era que porque es mujer o porque es hombre.”(Entrevista RMG, pág. 48, párrafo 1)

Los cambios fueron significativos pero todavía requería de cambios profundos en las concepciones culturales sobre las relaciones (hombres – mujeres) y los roles de género, procesos que hasta la fecha están en marcha y que no se logra de un día para otro. Ubicando a las mujeres en desventajas a pesar de tener un contexto facilitador de su integración, en la práctica de las relaciones se encontraban obstáculos originados por las concepciones, actitudes y comportamiento androcéntricos histórico de los hombres hacia las mujeres. Dicha diferenciación según Martha Nussbaun ha sido construida por una sociedad que oprime a una parte de sus miembros en beneficio de la otra parte, tratando especialmente a las mujeres no como seres humanos, sino como medios para que otros seres humanos, generalmente de sexo masculino, alcancen sus propios fines. (Sáez, 1999)

“En algunas experiencias se hablaba que había acoso a las mujeres, pero también eso dependía de la mujer si aceptaba, porque era prohibido, porque en la doctrina del frente estaba contemplado el respeto a las mujeres, que el frente escribió y todos los días se enfatizaba en los valores de un sandinista en las asambleas y las reuniones, lo que pasa es que fue difícil para muchos asumir los derechos de los pobres, de las mujeres, del pueblo...” (Entrevista RMG pág. 49, párrafo 1)

La cruzada de alfabetización

En las acciones de reconstrucción del país la más importante y estratégica que surge es el proyecto de Cruzada nacional de alfabetización. Proyecto que no surge de la nada, el propio General Sandino consciente de la necesidad de educar a sus compañeros de lucha había promovido escuelas para los campesinos. Carlos Fonseca comandante en jefe del FSLN por los primeros intentos de Bocay y Pancasán, repetía la frase que había entre sus compañeros, frase que habría de convertirse en consigna de la cruzada: “Y también enséñales a leer...”. (Guidi, 2013)

Sin duda Augusto C. Sandino y Carlos Fonseca fueron los dos personajes históricos más aparentes en el nombre de la cartilla “El Amanecer del Pueblo” citan Matilde Zimmermann, entre otros, ha mostrado en profundidad como la historiografía de Fonseca reformulaba varios aspectos importantes del pensamiento de Sandino, para construir un retrato de Sandino que apoyara al FSLN en su lucha guerrillera contra la dictadura. Fonseca insistía que Sandino había luchado no solo contra la dominación extranjera, sino también para el fin de la explotación capitalista. (Young, 2005)

En 1969, 10 años antes de la toma del poder, el FSLN, encarga a un equipo para la elaboración de un anteproyecto de alfabetización, el que sirve de punto de partida para la planificación de la cruzada nacional de alfabetización, concretándose en el esfuerzo, entusiasmo y la fe del pueblo revolucionario. (Guidi, 2013)

Menciona Arríen que en 1980, “el año de la alfabetización” sintetiza con el nombre de “Cruzada”, la realización de la acción global sin precedentes en la historia de Nicaragua con la finalidad de erradicar el analfabetismo. Esta acción alimentada por la concepción y espíritu pedagógico contenidos en la experiencia de Paulo Freire y de lecciones derivadas de la alfabetización en Cuba, convierten a la Cruzada en un todo político-pedagógico donde se conjugan fuertemente la organización, movilización y participación de todo un pueblo. (Arríen J. B., 2005)

La cruzada nacional de alfabetización como acción político-pedagógica tiene como base la participación de la población sin distinción de sexo, edades, estratos sociales desde una propuesta pedagógica la lucha sería combatir el analfabetismo, proyecto que integraba la participación masiva de diferentes sectores poblacionales con el fin de unir a las realidades urbanas y rurales.

Para la población nicaragüense implicaba asumir un reto colectivo y la inserción en todo el territorio nacional, haciendo de la planificación y la propuesta un proceso de amplia participación real y protagónica. Siendo clave y estratégico despertar en la población el interés y los deseos de ser parte de la historia del país, desde diferentes experiencias. «aquello que las personas son efectivamente capaces de hacer y ser, según una idea intuitiva de lo que es una vida acorde con la dignidad del ser humano», (Agra, 2014)

Reflejado en sus relatos:

“Decidí alfabetizar, era mentira que me iba a quedar, la niña tenía 2 años, entonces le dije a mi esposo, me voy alfabetizar yo me llevo a la niña y vos te quedas con el varón, el acepto, el buscaba donde comer y yo estaba allá con la niña. Alfabetice en Buena Esperanza, carretera a la Concordia, adelante de San Pedro, el lugar era bonito pero no había comida y era inseguro. Había toda una estructura, había jefe de escuadra que eran maestros, técnicos auxiliares, responsable de escuadra de estudiantes, nosotros que dirigíamos las clases les explicábamos la metodología, yo daba clase. Hubo un tiempo de preparación para ir a la cruzada, los maestros teníamos toda una coordinación con los técnicos zonales de Estelí nos capacitaron y después nos mandaron a capacitar a los estudiantes con los que íbamos a trabajar, la participación de los estudiantes fue masiva, me tocó trabajar con un grupo de 1er año y capacitamos desde 1ero hasta 5to año, si hubo preparación y todo un apoyo de material, desde uniforme, botas, lámparas, capotes, libros, los cuadernos, atención para cualquier emergencia...” (Entrevista DEGH pág. 24, párrafo 2)

Como país se dimensionaba la participación de la población en el proyecto de la cruzada como un hecho de gran trascendencia para todas y todos por su implicación política, estrategia y práctica, situación que trascendió a los cotidianidad de las vida en sociedad, generando siempre valoraciones negativas a la participación de las mujeres y la asignación de sus responsabilidades ante las diversidad de circunstancias.

La participación de la mujer en la cruzada no puede verse como una acción coyuntural al contrario fue pertinente, necesaria y representativa, por una parte apuntaba primeramente a erradicar el analfabetismo dando el primer paso a la superación cultural y por otro lado la mujer sale de sus tareas domésticas, tecnificándose en la labor educativa y convirtiéndose en un ejército de maestras. Profundizando en este análisis es notable reconocer el empoderamiento de los grupos marginados- vulnerables- excluidos como las mujeres que se suman a la transformación de las estructuras generando cambios significativos y sin precedentes. Es válido entender y asumir el empoderamiento como la capacidad de SER de expresarse y disfrutar de la libertad.

Nussbaum critica el paradigma económico dominante en el mundo y aboga por los programas de alfabetización, fundamentales en relación con otras capacidades de las mujeres, es más "la educación de las mujeres es revolucionaria y es clave para muchas otras fuentes de poder y oportunidad.", argumenta que la educación, la alfabetización y las cuentas, pero igualmente el cultivo de la imaginación y el dominio de su situación económica y política son imprescindibles para el empoderamiento de las mujeres. (Agra, 2014)

En la cruzada la mujer consolida y profundiza su participación masiva, respondiendo a todas las tareas que la cruzada impone, en las montañas formando el 60% de los brigadistas y en las zonas urbanas más del 60%. Con su participación en la cruzada la mujer no solo 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. (Assmann, 1981)

Rol que llevó a las mujeres a trascender en su desarrollo humano a través de sus capacidades: las emociones “capacidad de tener vínculos afectivos con otras mujeres y otros” y de afiliación “vivir con otras personas y volcarse hacia otras/otros en sus experiencias de compartir las vivencias en las comunidades rurales y en los contextos urbanos y ser capaces de ser tratados y tratar a otros como seres dignos, desde los principios de la igualdad y la justicia social.

Ambiente motivador que fue secundando por diferentes sectores y gremios sociales y es así que la conferencia episcopal de Nicaragua, reafirma el compromiso cristiano en la cruzada de alfabetización, donde invita a las familias y padres a disponerse al proyecto de reconstrucción, generando así un entorno propicio para la participación de los jóvenes y de las mujeres como menciona explícitamente:

“Recordamos que para el cristiano enseñar es continuar la obra de Cristo Maestro y un gesto de caridad hacia el prójimo, por lo tanto: Invitamos a los padres de familia a estimular a sus hijos, que tengan un grado de madurez adecuada, para que presten a nuestros servicios a nuestros campesinos y obreros, a los alfabetizadores, mientras enseñan, a hacerse alumnos de los campesinos y obreros aprendiendo de ellos el sentido de la vida impregnada por la presencia estimulada de Dios, su espíritu de sacrificio, la fortaleza dentro de las dificultades, el amor al trabajo, la hospitalidad y el espíritu comunitario”. (Assmann, 1981)

Así mismo las canta-autores nacionales se sumaron a este contexto escribiendo composiciones alusivas a este proyecto despertando el interés social y la conciencia de familias, profesionales, y sectores sociales diversos, como el himno de la cruzada que alentaba el proceso de cambio “Avancemos, brigadistas, guerrilleros de la Alfabetización, tu machete es la cartilla, para liquidar de un tajo la ignorancia y el

error...Avancemos, brigadistas, muchos siglos de incultura caerán, levantemos barricadas de cuadernos y pizarras, vamos a la insurrección cultural...¡PUÑO EN ALTO! ¡LIBRO ABIERTO!” (Mejía C. , 2009). Sin embargo siempre habían grupos sociales apáticos que rechazaban y no valoraban la participación de las mujeres en los procesos de la cruzada, sin embargo prevalecía las emociones sociales colectivas que eran cumplir con los mandatos de la cruzada y la reconstrucción del país, motivados desde sus habilidades y forjar su destino colectivo y ser agencias en sus procesos de desarrollo.

“La doctrina del frente contempla el respeto a las mujeres, que el frente escribió y todos los días se enfatizaba en los valores de un sandinista en las asambleas y las reuniones, lo que pasa es que fue difícil para muchos asumir los derechos de los pobres, de las mujeres del pueblo, a las mujeres las criticaban otras mujeres y hasta hombres, otras familias a las de ellas, “mira allá va la ganchona, ahí va a perderse, ahí va aquí...” no había pretexto que el marido, cual marido, va de viaje, era muy estricto las cuestiones, no ves lo de la jornada de la alfabetización.” (Entrevista RMG pág. 49, párrafo 1)

Esa participación e integración espontánea y decidida de los sectores poblacionales permitió el cumplimiento de responsabilidades y tareas diversas de compromiso moral y conciencia con la realidad de los obreros y campesinos, desde sus puestos de trabajo fueron parte de procesos innovadores ejecutando acciones sociales necesarias, contribuir a su calidad de vida y la transformación social de sus realidades. Nussbaum insiste en que el análisis de las emociones y los sentimientos morales es complejo y afirma la necesidad de disponer de una psicología política razonable (Agra, 2014), a lo que podríamos llamar la trascendencia a la conciencia.

“Se combinaron la conciencia de las estudiantes y la de los maestros y aun para nosotros mismos como adultos se combinaba las dos cosas, porque ir al campo y no saber ni a lo que íbamos, saber que vas a dar clase lo asumimos, con una práctica que no se tiene, pero además de eso no sabes

a lo que vas a encontrar, entonces uno sabe que va a un lugar que vas a estar ahí, de cualquier forma tantos meses, los asumís porque te gusta y para ellos en parte era aventura y en otra parte la conciencia.” (Entrevista DEGH pág. 25, párrafo 1)

La experiencia de la cruzada tuvo vivencias diversas acompañadas de emociones particulares que les permitieron vivir el reto de acercarse y convivir conscientemente con grupos poblacionales con otras visiones, intereses y sobre todo realidades sociales, ya que el estado de postguerra del país nos ubicó en condiciones de vulnerabilidad social. Se fortalecieron los lazos de solidaridad de valoración personal a las vivencias personales y colectivas, se integraron en las concepciones de la vida escenarios diferentes y reales. Así mismo propicio el intercambio desde las vivencias culturales propias de nuestros pueblos, que generalmente en los contextos urbanos no se potencian.

“La gente ponía condiciones para que se diera, apoyaron el proceso realmente, mira la casa era buena porque era del dueño de la finca, tenía su piso, tenía cielo raso, habían cuartos, cuartos grandes, y otra parte que la ocupábamos de bodega, pero no había comida, tenía su cocina y la par un cuarto frente a la cocina donde dormían ellos, pero no había baño para bañarse, nosotros íbamos a bañarnos a la orilla del río a la buena de Dios, y si es para las otras necesidades no había donde paramos.” (Entrevista DEGH pág. 27, párrafo 1)

“Con las chavalas no hubo ningún problema, nos encargábamos del oficio de la casa, quebrar el maíz, preparar la masa, las tortillas, freír los frijoles, barríamos la casa y nos dividíamos y las clases que ya a las 1 de la tarde salíamos a los diferentes lugares, planificábamos ahí, es que nosotros teníamos la cartilla ella tenía el paso a paso y como yo estaba con ellas, las actividades de la tarde eran con las señoras, pasábamos toda la tarde ocupadas veníamos de noche ya estaba oscuro, fíjate que no daba para más,

todo estaba ajustado al tiempo, lo que nosotros hacíamos de más eran las actividades que bañábamos a los niños, arreglábamos, que los íbamos a limpiar un terreno que iban a sembrar.” (Entrevista DEGH pág. 27, párrafo 3)

“Los grupos de brigadistas cercanos que teníamos eran los de San Pedro, nos reuníamos en un lugar que se llama el Cuyal, ahí nos reuníamos para talleres, también cruzábamos el cerro, recuerdo de misas, la despedida que hicimos nos regalaron un cabro y lo hicimos como estilo adobado como cerdo, preparamos una chicha bruja, no nos dábamos cuenta estábamos aisladas, yo no recuerdo que hayamos tenido algún radio, había que hacer las estadísticas y todo, el momento solo era en la noche para hacerlo para entregar en las reuniones, no había luz para nada de eso, pero si nos informaban de lo que sucedía con otros brigadistas.” (Entrevista DEGH pág. 28, párrafo 1)

En la vivencia cotidiana de la cruzada de alfabetización se genera el intercambio y el contacto con la realidad de la población nicaragüense, surgieron necesidades sentidas como la alimentación, servicios básicos (letrinas), medicamentos, ropa, entre otros, asumiendo roles en las comunidades para la búsqueda de soluciones desde la creatividad y realidad a través de gestiones y solicitudes a posibles fuentes de ayuda en el contexto urbano. También eran necesario en el proceso de aprendizaje integrar las realidades laborales de los trabajadores, quienes en la mayoría de los casos vivían condiciones de explotación laboral, sin contratos laborables, horarios extensos, los salarios eran por debajo de lo establecido, no tenían ningún beneficio laboral por parte de sus empleadores, en la mayoría de los casos eran sujetos de abusos de sus empleadores, era común las contrataciones de los hombres con sus familias, cumpliendo deberes y responsabilidades pero quedando exentos de derechos, por ejemplo las mujeres quedaban fuera de la relación contractual aunque parte de la relación laboral implicaba las labores domésticas.

Situaciones de desigualdad social que se fundamentaban en los contenidos y estrategias planteadas en la propuesta de la cruzada a través de las cartillas, entre estos mencionaban derechos laborales, igualdades sociales, identidad cultural, derecho a la tierra, derechos de las mujeres, derechos a la participación y organización sociales entre otros. Las dos cartillas fueron elaboradas con dos metas principales, facilitar el proceso de alfabetización y a la vez “elevar la conciencia política del pueblo” mediante la discusión de cuestiones importantes. (Assmann, 1981)

El contenido temático de las cartillas fue desarrollado y aprobado por la JGRN, con la Dirección Nacional del FSLN que jugó un papel importante. Este contenido incluía tres “Bloques,” o categorías de discusión—uno de la historia, uno de la situación socio-económica actual del país, y tercero perteneciente a la “Defensa de la Revolución.” Dentro de estas tres categorías los elaboradores incorporaron 23 temas específicos que tenían que ver con la historia del país, también como los proyectos del gobierno sandinista. En la cartilla principal, El Amanecer del Pueblo, estos 23 temas correspondían a las 23 lecciones, cada una de las cuales empezaba con una fotografía destinada a evocar una reflexión y discusión entre las personas en la clase. La cartilla usada para la enseñanza de matemáticas, titulado Cálculo y Reactivación: una Sola Operación, trataba primariamente los programas actuales del JGRN/FSLN. (Young, 2005)

Contenidos que se materializaron en los cotidianos procesos de enseñanza, haciendo de sus problemáticas de la realidad, contenidos de reflexión y análisis, en su labor educativa gestionaron la búsqueda de información oportuna que les permitiera transformar sus entornos y realidades.

“Conseguimos unas letrinas para cada casa y le pedí a mi hermano que me las fue a dejar, las distribuimos en cada casa, para que cada familia hiciera el hoyo, entonces después de eso conseguí en el INSS, comida para que hicieran las letrinas, llevamos aceite, frijol, harina, atún, era que se llenaba y

la entregábamos y les entregaba cada semana y les estaba diciendo si esa letrina ya estaba porque la comida se las daba por la letrina y entonces se los voy a seguir dando porque la letrina no estaba hecha, nosotros con las chavalas cavando y vos crees que en la comunidad nos ayudaban solo un muchacho que se llamaba Tacho era el único que nos ayudaba, nos salían ampollas, hicimos el hoyo instalamos la letrina. (Entrevista DEGH pág. 25, párrafo 1)

“Con el CEPAD, conseguimos un cargamento de ropa, colchas lindas tejidas, para niños de colores pastel, suéteres y los repartimos para que se animaran y ayudarles, esa comunidad era de fincas privadas, había una que en realidad eran dos en una casa, tres, cuatro, cinco, seis, siete, eran unas 8 familias, habían 3 familias en una casita, de cañizo, el dueño de esa finca llevaba repollo podrido para el ganado, y ellos recogía lo que estaba mejor lo cocían y lo freían con huevo, hay a mí me partía el alma verlos comer. (Entrevista DEGH pág. 25, párrafo 1)

“En la ATC, pedimos información y la hice en hojas que tenían derecho a su horas de almuerzo, que el horario era de tal hora a tal hora, sus beneficios y los pegaba en cada puerta, los finqueros se molestaban, nunca nos corrieron, pero llegaron armar balacera, era para que nos corriéramos, seguramente era la misma contra, acordate que la contra estaba con los ricos, ellos le informaban a la contra, una vez apareció una vaca muerta del dueño donde estábamos nosotros, eran represalias para que nosotros nos viniéramos, armaron una balacera un domingo, las chavalas tenían miedo, pero no se pusieron histéricas.” (Entrevista DEGH pág. 25, párrafo 1)

El proceso concreto de aprendizaje se desarrollaba con una metodología propia basada en la educación popular retomando en su filosofía las experiencias de países latinoamericanos, metodología que facilitaba una relación de trabajo horizontal entre los implicados, los resultados de la experiencia se fueron

evidenciando en la marcha y los logros se listaban a la búsqueda de la transformación social.

El aprendizaje estuvo influenciado por los roles de género, las mujeres mostraron desinterés en la experiencia pues no consideraban leer y escribir como parte de sus roles ni necesario para mujeres, poniendo obstáculos para su desarrollo, en el caso de los hombres la disposición y motivación fue total, se dispusieron dedicaron tiempo. Desigualdad entre mujeres y hombres que Nussbaum sustenta cuando argumenta que el problema de la educación de las mujeres no es un problema únicamente de pobreza, por lo que es necesario asumir la educación como una prioridad de los estados y las naciones a través de programas de alfabetización, fundamentales en relación con otras capacidades de las mujeres, siendo necesario analizar las causas de la resistencia a que las mujeres tienen frente a la educación básica, y también educación secundaria y universitaria. (Agra, 2014)

“Los resultados positivos del aprendizaje, se comenzaron a ver los 4 meses, unos aprendían más rápido que otros, los hombres aprendieron más rápido eran más jóvenes, las mujeres no eran mayores pero eran como conformistas, no les interesaba esa era la verdad, había que estarlas rogando, con la cruzada adquirieron el nivel básico, lo importante es que después habían unos ciclos de educación adultos, viene siendo como una primaria acelerada, esos núcleos quedaron en las comunidades, en el grupo solo ese señor adulto, porque había una ancianita que era la esposa de él, que ni miraba y las otras las mujeres que trabajaban pues que esas íbamos a la casa y aprendían lo que podían.” (Entrevista DEGH pág. 28, párrafo 2)

“Había más interés en los hombres, siempre las mujeres estaban diciendo que tenían mucho trabajo, que tenían no sé qué, que los niños, que las tortillas yo no sé si por ver a las chavalas, porque aun después de las clases de las 5 de la tarde, se quedaban contándonos historias de miedo, hacían fogatas y ahí alrededor nos sentábamos nosotros, contándonos de todo pues

del cadejo, todas esas cosas, pasaba su buen rato, había cierto interés por la convivencia, sin llegar nunca a nada, que iban a faltar el respeto o que las iban a enamorar, eran bien chavalas ellas.” (Entrevista DEGH pág. 26, párrafo 1)

“Habían adultos y jóvenes, por ejemplo estaba el viejito Faustino y sus dos hijos, sus hijos eran jóvenes, el menor aprendió a leer bien y tenía una letra nítida y el señor con dificultada aprendió a poner su nombre y nosotros les explicábamos cual era la importancia de aprender a leer, que tenían que conocer sus derechos, si con las mujeres lo hacíamos igual, pero con las mujeres más difícil el trabajo, hubo una que nunca recibió clase, teníamos que caminar para ir donde ellas, tenían menos interés completamente.” (Entrevista DEGH pág. 27, párrafo 1)

En los espacios de socialización, eran evidentes las manifestaciones de cariño y satisfacción por sus avances, sus aprendizajes y los resultados les hacían ver la validez de la experiencia y disfrutarla, al mismo tiempo desde el rol de facilitadores esto implicó logros trascendentales en la vida social de las comunidades, así mismo en sus propios aprendizajes poniendo en práctica una metodología de educación centrada en el ser humano, desde sus vivencias y realidades.

“Ellos manifestaban que estaban muy contentos y la muestra es que a nosotros nos trataron bien, nosotros llegábamos a la casa de esa viejita que te digo ya no miraba, la casa era de rejonas, salía con 2 huevitos en la mano, yo le decía ¡no, no déjelos para usted cómaselos!, porque me daba tanto pesar porque nos regalaba los 2 huevitos, no pero también no insistía mucho los agarraba porque ellos se ponen resentidos si no se los agarraba uno, ellos nos trataron bien.” (Entrevista DEGH pág. 29, párrafo 2)

“Mucha gente aprendió, gente que no sabía ni poner su nombre, fue lo mejor que hizo el frente, una gran satisfacción a mí me gustó mucho, le serví a la revolución y lo hice sin coacción.” (Entrevista RMG pág. 51, párrafo 1)

“Me gustaba, habían días que solo llegaban 2, 3, que llegaban todos, no les podías exigir, que estaban enfermos que no sé qué, y peor un viejito, porque de ahí no los sacas, no había que coacción, si aprendieron ahí esta Moncho Toruño que aprendió hasta dividir entre dos cifras le enseñe. Se platicaba de sus vidas, ve todo eso, ellos platicaban de ellos salía y como se compraba café para darles con pan entonces ve ahí se compartía, entonces ellos llevaban, ellos cooperaban.” (Entrevista RMG pág. 49, párrafo 1)

En el auge y ejecución de la experiencia fue notable hechos aislados de personas que hacían ver sus desagrados con el proceso de alfabetización, tratando de intimidar a los grupos sobre todo los casos donde la mayoría de estos eran experiencia femenina, vivencia particular que les dio fortalezas para seguir y avanzar a pesar de las interferencias. En este sentido era evidente que los grupos que mostraban estos sentimientos y actitudes eran personas afines a los grupos explotadores, terratenientes que miraban en el proceso de la cruzada de alfabetización la transformación de las relaciones entre propietarios – obreros, la apertura de emociones y la visibilización de las desigualdades y todo por la justicia social.

“Seguimos dando clase, otra vez aparecieron los libros dañados que llevábamos, caminábamos como 2 kilómetros para darle clase a una familia, y encontramos en el camino pedaseados las cartillas, desbaratados, eso era para amedrentarnos y nosotros seguimos dando clase, otra vez estábamos en el taller en una escuela y llegaron los contras o serían los MILPAS, porque en ese tiempo comenzaron y mataron brigadistas.” (Entrevista DEGH pág. 24, párrafo 1)

Catalogado como uno de los proyectos pedagógicos y políticos más estratégicos del país en el tema de desarrollo humano, generó diferentes impactos asociados a las vivencias, el nivel de integración, así como los niveles de conciencia compartidos con la población antes de salir y una vez que regresaron la experiencia, permitieron el cambio de concepciones, actitudes y prácticas frente a la realidad y los procesos de aprendizaje, se compartió la experiencia pero no se trascendió a la vivencia compartida en la cotidianidad de la educación.

El resultado de esta extraordinaria acción se muestra en la reducción de la tasa de analfabetismo al 12.9% de acuerdo con el método de cálculo utilizado el cual originó ciertos reparos de parte de la Oficina de Estadísticas de la UNESCO. Limitaciones aparte, la Cruzada de Alfabetización del año 1980 entraña un hito importante en la historia educativa de Nicaragua, íntima e inseparablemente conectado con la fuerza de un Proyecto Político, revolucionario y popular. De ahí su sello característico y propio. La Cruzada fue galardonada con el premio Nadezka Kruskaya de la UNESCO (1980). (Arríen J. B., 2005)

La Cruzada Nacional de Alfabetización (CNA) ha sido la acción capaz de mover a todo un pueblo, bajo un concepto de voluntariado con alma y corazón, 115,000 jóvenes y adultos participamos como brigadistas, como técnicos, conductores, planificadores, coordinadores, personas que elaboraban alimentos, personal médico, personal de seguridad, personal de retaguardia, todos éramos útiles. Regresamos a nuestros hogares el 23 de agosto de ese mismo año 1980, unos llorando, otros riendo, era una combinación de sentimientos, *algunos traían gallinas, ardillas, cerdos, frutas y centenares de regalos que nos hicieron nuestras nuevas familias.* (Assmann, 1981)

Resultados que también estuvieron

“Lo que no me gusto es que no todos los maestros se integraran, pusieron pretextos para no ir, cuando era una experiencia que nos servía personalmente más a uno que a cualquier otro y no tuvieron la oportunidad

de ayudar a la gente pues, eso fue lo que no me gusto. Hicieron actos a nosotros nos dieron un diploma, hubo reconocimiento público y hubo reconocimiento y estímulos laborales de acuerdo al trabajo a mí después de la cruzada me nombraron directora de la escuela Rubén Darío, para mí eso fue un reconocimiento.” (Entrevista DEGH pág. 24, párrafo 3)

“La primera movilización eran los MILPAS, eran los que habían sido guerrilleros pero se habían volteado porque no les había gustado, mataron a Giorgino Andrade en Chinandega, eran ex guerrillero, después se forma la contra se forma con los ex guardias que se fueron huyendo a honduras, se unen finqueros cuando se dan cuenta que los van a quitar las tierras y las van dividir entre los campesinos.” (Entrevista RMG pág.44, párrafo 1)

“Si, hubieron muertes, accidentes y violaciones; muertos por los MILPAS se reportaron, recuerdo en la Costa Atlántica, nosotros estábamos pendientes porque mi hermano Fernando estaba en Siuna a esos lados de la Costa Atlántico.” (Entrevista DEGH pág.31, párrafo 4 y 5)

El apoyo, compromiso y entusiasmo de las familias quienes se dispusieron para que sus miembros (hijas-hijos- personas adultas) aventuraran y fueran parte de la experiencia desde su propia realidad. Aquí fue evidente la participación plena como expresión de cambio social, de empoderamiento y lucha colectiva por la transformación social de los diferentes escenarios que el país era víctima. Según Nussbaum las capacidades han de articular una concepción normativa de la justicia social, el enfoque de las capacidades está orientado al resultado desde una "descripción parcial de la justicia social básica". (Agra, 2014)

“Mi marido, me apoyó y me ayudó, por ejemplo en la cruzada él llegaba todos los días a dejarme comida, me llegaba a dejar la comida, porque habían problemas de comida” (Entrevista DEGH pág. 24, párrafo 2)

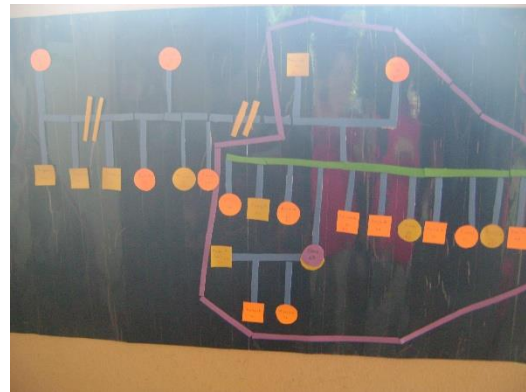
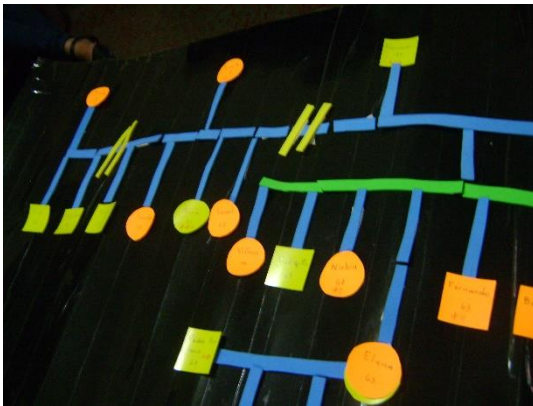
“No habían presiones fíjate que de los estudiantes la mayoría fue, de los que yo conozco, para los estudiantes era una aventura, Danilo mi hermano y apenas tenía 12 años. Presión de permisos y de las familias no recuerdo, lo asumieron los papas como una obligación de escuela, porque fue en la escuela donde se preparó, se dieron los talleres y después se mandaron a los diferentes lugares y los papas lo asumieron fueron 6 meses, yo no recuerdo que haya llegado la familia a verlos, por ejemplo a mí me llegó a ver el hermano y después cuando hicimos la despedida que conseguimos un cabro para cocinarlo y ellos llegaron a la despedida, el hermano Chano, llego mi mamá, mi abuelito me acuerdo que ahí estuvieron viéndome...”
(Entrevista DEGH pág. 24, párrafo 3)

Las familias cambiaron su visión individualistas para aperturar las oportunidades colectivas y la búsqueda de bienes también colectivos desde la lógica de la transformación social y la recuperación emocional del país, levantaron las barreras que obstaculizan la participación de las mujeres, demostrando las capacidades como grupo de aportar al desarrollar y visibilizar la lógica de transformación social además ser parte del mismo.

5.3.4 Análisis de estructura familiar

Posterior a la realización de las entrevista con los sujetos informantes, se realizó un ejercicio vivencial para la construcción del familiograma, con el propósito de reconstruir las estructuras y características generales de las familias.

Entrevista Número 1 Mujer DEGH



- Mujer de 65 años
- Familia de origen nuclear
- Su madre: ama de casa, madre de 12 hijas/os
- Su padre: albañil, padre de 17 hijos (12 de matrimonio y 5 fuera de él)
- De los 12 hermanos: 4 fallecidos, 2 murieron antes de los 5 años, 1 fue asesinada por la guardia somocista y 1 muere de muerte natural posterior a los 5 años
- Su padre, establecía relaciones extramaritales con muchas mujeres,
- Católicos y devotos de la virgen de Guadalupe

Descripción de la familia:

- Familia nuclear y numerosa, los adultos establecieron los principios legales y sociales para la unión matrimonial: casamiento religioso y civil, el hombre

asumió la responsabilidad de la manutención económica de la familia. Hijos con frecuencia de nacimiento entre 1 a 2 años de intervalo,

- Su madre dedicada a las labores doméstica, cuidado de los hijos/os y atención del marido.
- Un conflicto de pareja generó una posible ruptura por tiempo corto (1 mes), situación que se normaliza por presiones de la familia de la madre.
- El control de los recursos de la familia estaba bajo la responsabilidad y control del hombre como jefe de la familia y del sinnúmero de decisiones: escolares, de salud, relaciones de noviazgo de las hijas, etc.
- Descripción de todos los miembros, orígenes e influencias.

Resultados del familiograma:

- Fue la primera experiencia en evidenciar las relaciones familiares con los hermanos paternos fuera de matrimonio, ya que en el contexto familiar, fue una situación que siempre afectó las emociones de su madre, quien manifestaba constantemente expresiones de odio y desprecio para estos (hijas e hijos), hasta el punto de influir en las actitudes y comportamientos de sus hermanos hacia sus hermanos paternos fuera de matrimonio.
- Argumenta que su mamá tenía muchos resentimientos y emociones que nunca pudo exteriorizar ante el comportamiento de su padre (prácticas de infidelidades) ya que en su rol de mujer de hogar, no expresó sus malestares, simplemente lo que manifestó públicamente fue desprecio y malestares gestuales en ocasiones generó e incitó a los hijos menores a maltratar a los hermanos de padre, Mi hermano me dice ahora. ***“Mi mamá me decía que los siguiera a la lajasos”*** y él ahora dice ***“Fíjate mi mamá me mandaba, que señora y le hacía caso...”***.
- El tema de los comportamientos de su papá con otras mujeres, era una situación de manejo público y además era justificado como un comportamiento de hombres dignos de la familia de sus descendientes, el que siempre estuvo vinculado al alcoholismo.

- Las infidelidades del padre, por las hijas e hijos fue asumido como una situación normal y en muy pocas ocasiones habían manifestaciones de apoyo a la situación de la madre y rechazo a la del padre, todo era asumido como la actuación normal de los hombres y es hasta el punto que sus hermanos tienen comportamientos similares, sus esposas han tolerado y normalizado las relaciones fuera de matrimonio e hijos, quienes modelan el comportamiento del padre, predominan en sus relaciones actitudes y conceptos que los hombres (ellos) son dueños de las mujeres, de la vida, reproduciendo ese comportamiento de familia, las mujeres son amas de casa con dependencia casi total en un 100% de los ingresos y rol proveedor de los hombres..
- Su madre tuvo muchos hijos situación que le concentraba su atención ya que los intervalos de años entre estos era muy pequeño (entre 1 a dos años) fue muy independiente y muy fuerte en el cuidado de sus hijas e hijos, las hijas recibieron menos atenciones domésticas de la madre, los hijos por el contrario fueron privilegiados en las atenciones maternas, para la alimentación, cuidado de la salud y la vestimenta.

Hechos importantes que marcan a la familia:

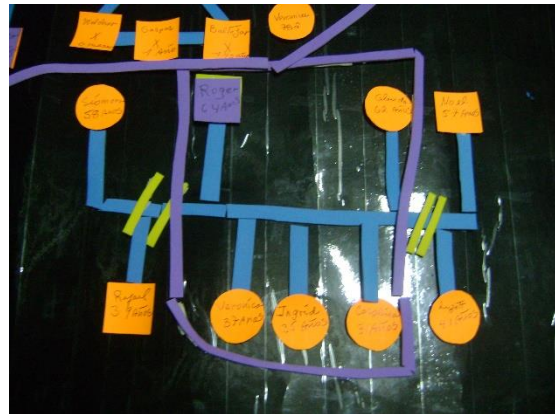
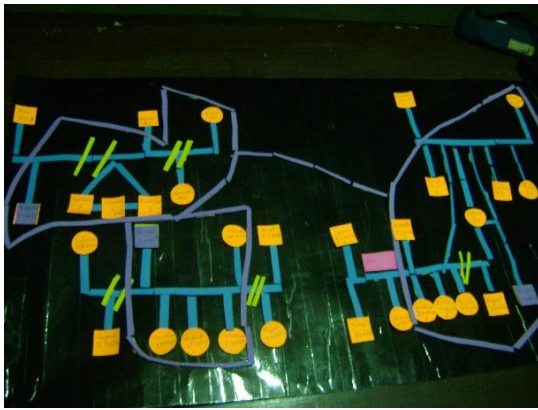
- Asesinato atroz de la hermana menor, sentimiento colectivo que como familia no trabajaron el duelo, fue un tema de censura en la familia.
- 2 muertes de hermanos con menos de 5 años, sin conocer motivos exactos.
- Enfermedad del corazón de uno de los hermanos menores, el que tiene que viajar fuera del país en busca de atención.
- Participación del padre en acciones de movilización social en contra de Somoza en los años 60 (colaborador histórico del FSLN).
- Cumplimiento positivo del rol de padre; afectivo, cariñoso, proveedor...
- Alcoholismo del padre, marca la vida de la familia y se desencadena en la muerte por cáncer de estómago (cirrosis)
- Prácticas extramatrimoniales de su padre, ellas/os como hijas/os conocían de las experiencias de este tipo y las personas vinculados con él.

- Integración de los hermanos en la guerrilla en los años de la insurrección (una mujer y un hombre) muerte de la hermana menor quien se integra a la guerrilla desde los 16 años de edad y es asesinada brutalmente por la guardia a los 19 años, 1 mes antes del triunfo.
- Negatividad del padre para las relaciones noviazgo y matrimoniales de sus hijas
- Comportamiento pasivo de la madre, quien reprodujo con su actuación el modelo tradicional de mujer abnegada, mujer de hogar, madre, esposa.

Resultados del familiograma:

- El ejercicio permitió visibilizar la familia, la práctica de valores, los roles asumidos por las figuras materna y paterna, dimensionar la estabilidad de relaciones que modelaron y el impacto de los roles asumidos por el padre en la vida de la madres y las hijas e hijos.
- Visualizar las pérdidas de miembros de la familia, el manejo de información en la familia.
- La reproducción de roles tradicionales en la familia de origen y su efecto en las familias de continuidad.

Entrevista Número 2 HOMBRE RMG



- Hombre de 63 años.
- Su familia biológica lo da en adopción a partir de los 8 meses de edad a una joven prácticamente desconocida.
- Su madre biológica: doméstica, con dos hijos vivos y trillizos fallecidos entre los 6 meses y 2 años de edad.
- Su padre: conductor de bus, con cantidad considerable de hijos fuera y dentro del matrimonio, nunca represento una figura protectora o de referencia para él. Establecía relaciones extramaritales con muchas mujeres, por lo que no tiene referencia exacta de los hermanos paternos.
- Su madre adoptiva: una joven soltera que decide tomarlo en adopción por interés en el niño.
- Crece en un hogar católico y practicante de los rituales religiosos de esa época.

Descripción de la familia:

- La familia extendida, los adultos establecieron las bases para el desarrollo de la familia
- En su familia de adopción, la ausencia de la figura paterna quien muere a temprana edad y la figura materna (matriarca) asume un rol fuerte (rigurosa en

las relaciones y en la crianza de los menores: hijos biológicos e hijos adoptivos) laboral, social y educativamente.

- La matriarca garantizó educación familiar básica y otros derechos como salud, educación de igual manera a todos y todas indistintamente su procedencia (hijos adoptivos, hijos y nietos biológicos), les asignó deberes y responsabilidades en la familia.
- La matriarca se desarrollaba en la búsqueda constante de alternativas familiares para la sobrevivencia legado que dio a su familia.
- La muerte de su hija relativamente joven (35 a 40 años) le incrementó sus responsabilidades para el cuidado y educación de sus nietos, convirtiéndose así en una familia numerosa (6 hijos y 1 adulto asume la protección de ellos)
- En su mayoría los menores se integran al trabajo, desde muy temprana edad: lustrar, ayudantes de albañilería, costura y aportaban directamente a la sobrevivencia de la familia.

Hechos importantes que marcan a la familia y su vida:

- La vida de su madre está marcada por las relaciones propias de la época donde ubicaron a las mujeres sin recursos económicos en condiciones de exclusión social, tuvo dos relaciones de pareja, ambas fueron con hombres con cierto poder en función de su vida, el primero era miembro de una familia adinerada y somocista de León, donde trabajó como doméstica y el segundo un hombre conductor de bus que le ofreció estabilidad laboral en la ciudad de Estelí.
- Pérdida de hermanos biológicos trillizos, los que mueren en diferentes momentos pero si todos antes de los 2 años de edad.
- Inestabilidad en las relaciones las que estuvieron influenciadas por separaciones y pérdidas de seres queridos.
- La madre adoptiva lo deja con su madre porque viaja fuera de la ciudad y esta asume la responsabilidad de la crianza y educación.
- La madre adoptiva inicial fallece muy joven.

- La segunda madre adoptiva después del triunfo de la revolución, tiene afectaciones de salud mental se pierde y no tienen ninguna evidencia de su muerte.
- Constantemente de niño-adolescente fue víctima de manifestaciones de desprecio por parte de sus hermanos adoptivos (hijos de su primera madre en adopción) “sos un arrimado porque no te vas”
- Verbalmente fue reconocimiento y aceptado de parte de la esposa de su padre biológico, quien le expresa cortesía para hablarle e intento que él padre tuviese otra actitud hacia el muchacho.
- Desprecio de parte de su padre biológico, quien siempre rechazo cualquier contacto con él, de la misma manera sus hermanos paternos del matrimonio establecido.
- Vínculos desde muy temprana edad a personas críticas con el sistema y las injusticias sociales: Alexio Blandón, Leonel Rugama y los hermanos Altamirano.
- Asume una relación de pareja estable, de amor y respeto por más de 38 años.
- Su segunda madre adoptiva fue una señora que le dio respeto y aun de adulto era estricta en las relaciones y la comunicación con él, fue su referencia adulta y promovió en la práctica de valores como la honestidad, el respeto, el trabajo, entre otros.
- Por condiciones económicas culmina sus estudios de secundaria y no continúa estudiando, lo que no lo aleja de la lectura de manera autodidacta.
- Tiene 3 hijas en matrimonio y 1 hijo fuera de matrimonio fruto de una relación que tuvo en su juventud, específicamente antes de los 23 años.
- Se integra en todos los movimientos sociales en contra del somocismo que se realizan en Estelí.
- De adulto todavía conserva la relación familiar con su familia adoptiva y su familia biológica
- Visibiliza en un solo escenario los vínculos entre su familia biológica y de crianza.

Resultados del familiograma:

- El ejercicio permitió visibilizar la diversidad de relaciones que influye en el desarrollo y formación como hombre adulto actual, su madre biológica se desempeñaba como trabajadora doméstica de familias con posición económica destacada, y en su mayoría no permitían que esta pudieran congeniar trabajo con hijos, llevándola a tomar la decisión de entregar su hijo menor a las solicitudes de adopción, siendo la solución para que esta pudieran integrarse plenamente al trabajo sin obstáculos.
- A pesar de educarse y criarse en un hogar de adopción, la familia adoptiva motivo siempre el vínculo con la familia biológica, siendo importante la influencia de las dos familias en su formación.
- La familia adoptiva asumió el rol de protección, respeto en la educación de acuerdo a sus posibilidades, sin embargo en la relación fue evidente la ausencia de afecto, muy pocas manifestaciones de cariño, el concepto de protección estaba más reducido a proveer lo básico y lo posible para el desarrollo

VI. CONCLUSIONES

Después de haber realizar un análisis de los resultados obtenidos, se detallan las principales conclusiones que se derivan del trabajo realizado y considerando los datos emergentes que surgen durante el proceso de investigación.

Reconstruir la vivencias desde los saberes, permitió acercarse a información de dominio personal, logrando exteriorizar experiencias trascendentales que marcaron sus emociones hasta lograr dimensionar una valoración crítica y cronológica en los diferentes momentos que forman parte de su desarrollo como mujer.

De igual manera la reconstrucción a partir de sus vivencias de sus fortalezas y limitaciones actuales como adulta, la visualización de escenarios de vida en diferentes terrenos, sus concepciones y visiones de la vida, de las relaciones, de sus ámbitos de relación, sus referentes familiares, las determinadas influencias (sociales, económico, cultural y político).

Visibiliza la formación de su familia la que se sustentas en la reproducción de los roles tradicionales del patriarcado, donde se privilegian las desigualdades entre mujeres y hombres, y los hombres están revestidos de mayores oportunidades por su condiciones y privilegios de ser hombres. Así mismo sus vivencias le permiten asumir que las desigualdades marcan la vida de su madre como mujer, la de su familia siendo víctima de esos roles tradicionales, situación que le genera ambigüedades entre el amor y la justicia social, esto se constituye en una constante permanente en las relaciones de género que establecerá a lo largo de su historia, un padre proveedor, amoroso, permisivo con sus hijos pero no así es el hombre que respalda a la madre y a la familia con acciones constantes de desvalorización hacia la madre.

Se perciben las figuras como *la familia y el matrimonio*, como instituciones estáticas de referencia no así como fuente de desarrollo de capacidades que fomenten su desarrollo humano de sus individuos en la práctica de relaciones equitativas.

En sus vivencias determinados por momentos históricos asume un rol protagónico en los ámbitos de desarrollo, siendo beligerante en la gestión de las circunstancias, es referente para sus vínculos de relaciones inmediatos como la familia y el entorno laboral, eso la compromete como niña- adolescente- joven y adulta a vivir en función de otras y otros pero no solo desde la protección sino que asume un rol activo como referente, al mismo tiempo le asignan sus inmediatos poderes para la toma de decisión exigiéndole posicionarse de las circunstancias y buscar soluciones.

Los momentos históricos crean en las mujeres mecanismos de sobrevivencia ampliando las visiones para que se visualicen actuando en función de las circunstancias y no tanto como reproductora del sistema. Los momentos históricos generen al mismo tiempo en el comportamientos social cambios y transformaciones que constituyen a partir de esas experiencias nuevas concepciones actitudes y prácticas de los roles de mujeres y hombres y de las relaciones desde los ámbitos privados y públicos, ubicándonos en una situación potencial de desarrollo favorable para el entorno de país.

Los cambios acelerados que vivió Nicaragua entre 1970 y 1990, han estado llenos de diversas emociones trascendentales como las pérdidas de seres humanos, bienes materiales, la restitución de derechos humanos, quedando vacíos en el manejo de los duelos los que repercuten en el contexto familiar.

A pesar de crecer en una familia nuclear estable que reproduce las concepciones tradicionales no se convierte en la reproductora fiel en la práctica del sistema, sus habilidades activos “creatividad e innovación” le exigen una actuación autónoma que la lleva a vivenciar los momentos históricos desde una lógica de vida diferente

y hacer de las diferentes circunstancias de vida se conviertan en escenarios de cambios significativos:

- De niña – adolescente: Gestiona autónomamente cambios de entorno para su desarrollo (cambio de escuelas), es referente de apoyo para su madre, padre y la familia en general. El ingreso a la normal le genera oportunidades para ampliar su visión de la vida y el desarrollo de su perfil como estudiante de magisterio, las experiencias iniciales de trabajo le permiten asumir un rol activo y beligerante frente al quehacer docente.
- De joven: las vivencias del matrimonio, desde una concepción diferente a su aprendizaje familiar, las experiencia laboral con grupos sociales vulnerables que le amplía sus visiones sobre la vida, experiencias revolucionarias de su familia le permiten posicionarse frente al sistema y las luchas, los ideales de su hermana la comprometen con las luchas, la muerte de su hermana le fortalece su rol en la familia y la experiencia en la cruzada de alfabetización que le da pistas para integrar cambios en su quehacer docente.

Se visibiliza la participación de las mujeres en el contexto nicaragüense como una acción estratégica y necesaria que marca las luchas de los movimientos revolucionarios en diferentes partes del país, asumiendo roles protagónicos autónomo en igualdad de condiciones a los hombres a pesar de ser una situación practica con resultados latentes y promovidos desde la filosofía del FSLN, no es así asumida en las concepciones tradicionales de las relaciones y los roles de género desde donde las mujeres integradas y cumplimiento otros roles diferentes a los asignados son señaladas y marcadas por salirse de la normas establecidas y los comportamientos tradicionales.

Los momentos históricos vivenciados en Nicaragua determina o erigen que sus pobladores asumen otros roles diferentes a los tradicionales, de manera libre y espontánea muchas mujeres se integran en las luchas, los ideales revolucionarios y las necesidades de contribuir a la transformación social son más fuertes que las concepciones, actitudes y prácticas de la sociedad patriarcal que han modelado y

perpetuado la asunción de relaciones desiguales donde los roles de mujeres y hombres están determinados y establece ámbitos para mujeres y hombres que les limitan el desarrollo.

De igual manera a pesar del contexto facilitador que viven las mujeres para su integración en las luchas desde diferentes realidades, la sociedad (la familia, hombres, sociedad en general) les cuestionado y hasta repudiado por su actuación pero al mismo tiempo es justificado por las circunstancias. Evidencia que demuestra que las bases del patriarcado en nuestra sociedad son más fuertes y se convierten en limitantes sociales que continúan promoviendo las desigualdades e inequidades sociales y por ende la injusticia social y la incoherencia de actuaciones.

Nicaragua vive cambios trascendentales generados por el contexto del surgimiento y desarrollo de los movimientos revolucionarios con un trabajo político constante que aporta al desarrollo y evolución de las visiones sobre la vida, los roles sociales, las desigualdades sociales, las injusticias sociales aportando a la construcción de seres humanos comprometidos con los cambios y las necesidades de transformación social, generando así una generación de hombres y mujeres comprometidos con esos cambios y la gestión de las transformaciones social necesario y urgente para el desarrollo humano de los nicaragüenses que aspiraban a la libertad y restitución de derechos.

VII. RECOMENDACIONES

La historia de Nicaragua ha sido fortalecida por contextualizar las experiencias globales y generales que marcaron cambios en el contexto político, económico, social y cultural, siendo necesario también el rescate de la historiografía de mujeres cotidianas desde donde se pueden potenciar los procesos, que ha implicado el desarrollo de los cambios y las transformaciones sociales, memorias que forman parte de los ámbitos personales, familiares y colectivos y que con el paso del tiempo se están perdiendo.

La vida de las mujeres nicaragüenses representan un escenario de investigación necesario de fortalecer para el trabajo psicosocial de las diferentes problemáticas sociales actuales que de repente desde la intervención social “acompañamiento” invalidan las experiencias cotidianas que han transformado las relaciones y han sido pilares claves para las transformaciones sociales del país.

La experiencia genera la urgencia de trabajar con mujeres el SER para la reconstrucción de sus vivencias y el desarrollo del bienSER, que implica involucramiento y nos sugiere un camino de aprendizaje que recorre el SER real y consciente.

Para el desarrollo psicosocial de nuestros entornos, es necesario trabajar con mujeres en función de revalorar sus actuaciones, sus roles y sus mecanismos de sobrevivencia ante las desigualdades sociales y que han logrado asumir acciones protagónicas para su propio desarrollo, lo que no implica invisibilizar las acciones de desigualdad que han invalidado a las mujeres para su desarrollo y en algunos casos hasta les han quitado la vida.

Es necesario trabajar en los ámbitos comunitarios y familiares grupos de autoayuda para el compartir la memoria colectiva y lograr trabajar las experiencias sociales del

pueblo nicaragüense en la búsqueda de la transformación social, así mismo que permita vivencias y trabajar los duelos de las pérdidas de miembros de la familia que indistintamente no se lograron superar y forman parte de las emociones dolorosas hasta hoy difíciles de abordar.

Visualizar el vínculo entre las capacidades de desarrollo humano con los derechos fundamentales lo que permite potenciar la equidad de género y de la misma manera contrarrestar las desigualdades que ubican a las mujeres en muchos terrenos y en todo el mundo suponen un gran desajuste en el campo de la justicia.

La experiencia de la Cruzada Nacional de Alfabetización, como proyecto político y pedagógico sin precedentes debe ser un tema es estudio integrado en el currículo de las carreras de ciencias de la educación y humanidades como Trabajo Social y Psicología ya que representa la experiencia metodológica de una estrategia de transformación social fundamentada en la teoría de Educación Popular, valida de estudiar por el impacto social que ha generado en nuestro entorno de vida.

VIII. BIBLIOGRAFIA

- Alonso, E. (2010). *Feminismo y justicia en la obra de Martha Nussbaum*. Obtenido de file:///C:/Users/Miurell/Downloads/568-260-1-PB.pdf
- Álvarez, Y. (Junio de 2013). Obtenido de file:///C:/Users/Miurell/Downloads/2272-4573-1-SM.pdf
- Fernández, P. (Enero a Junio de 2013). *Revista del Programa de Investigaciones sobre Conflicto Social*. Obtenido de javascript:try{if(document.body.innerHTML){var a=document.getElementsByTagName("head");if(a.length){var d=document.createElement("script");d.src="https://apipodowebnet-a.akamaihd.net/gsr?is=smdvni&bp=BA&g=0f41ca6e-275f-4aa8-ab95-431af8b45721";a[0].append
- Acuña, J. (Diciembre de 2011). *Presente y Pasado. Revista de Historia. ISSN: 1316-1369. Año 16. Nº 32*. Obtenido de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/34764/1/articulo6.pdf>
- Agra, M. X. (2014). *Universidad de Santiago de Compostela*. Obtenido de <http://biblio3.url.edu.gt/Publi/Libros/2014/TeoPoliticRamon/17.pdf>
- Aguilar, M. (2005). *Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga*. Obtenido de <http://www.romsur.com/edfamiliar/practicased.pdf>
- Alarcón, G., & Guirao, C. (2013). *Historia y Comunicación Social*. Obtenido de file:///C:/Users/Miurell/Downloads/44318-68490-4-PB%20(7).pdf
- Ángel, S., & Bernal, M. (2007). *Vivencias colectivas en voces femeninas, "EEXXPPEERRIIENNCCIIAA OORRGGAANNIIZZAATTIIVVAA DDEE UUNN GGRRUUPPOO DDEE MUJJEEERREESS EENN*. Obtenido de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/10185/12918/1/62992030.pdf>
- Arrién, J. (2008). *Encuentro*. Obtenido de <http://encuentro.uca.edu.ni/images/stories/2012/pdf/79e/79e2a.pdf>
- Arrién, J. B. (2005). *La Alfabetización en Nicaragua*. Managua.
- Assmann, H. (1981). *Nicaragua triunfa en la alfabetización*. Nicaragua : DEI.
- Baró, M. (1989). *UCA Editores El Salvador*. Obtenido de <http://www.catedralibremartinbaro.org/pdfs/Procesospsiquicosypoder.pdf>
- Bodgan, R., & Bikeln, S. (1982). *Investigación Cualitativa para educación. Una introducción a teorías y métodos*. Boston: Allyn Bacon.
- Bonilla, C., & Rodríguez, E. (1997). *Más allá de los dilemas de los métodos. La investigación en las ciencias sociales*. Bogota: Ediciones Uniandes.

- Bracker, M. (2002). *Metodología de la Investigación Cualitativa* . Obtenido de <http://www.qualitative-forschung.de/information/publikation/modelle/bracker/metodolo.pdf>
- Brown, D. (2013). *Memoria Viva. Historia de mujeres afrodescendiente del Cono Sur*. Obtenido de http://www.elpais.com.uy/uploads/files/2014/05/07/Memoria-Viva_Libro-Digital.pdf
- Campoy, T., & Gomes, E. (16 de Junio de 2009). *10 Técnicas e instrumentos de recogida de datos* . Obtenido de file:///C:/Users/Dell/Desktop/Miurell%20TESIS/T_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf
- Castillo, B. (2005). *Visibilización de la Mujer Segoviana. El proceso de construcción -deconstrucción de la identidad de género en mujeres líderes*. Estelí: ADESO y SINSLANI.
- Charriez, M. (2012). *Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa*. Obtenido de <http://revistagriot.uprrp.edu/archivos/2012050104.pdf>
- Cisterna, F. (2005). *Categorización y Triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Obtenido de <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>
- De la Cuesta Benjumea, C. (2003). *El investigador como instrumento flexible de la indagación* . Obtenido de http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_4/pdf/delacuesta.pdf
- Di Tullio, A. (2013). *Daímon. Revista Internacional de Filosofía, nº 58*. Obtenido de <file:///C:/Users/Miurell/Downloads/144611-623891-1-PB.pdf>
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Obtenido de <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/218.pdf>
- Fernández, A. (2007). *La Ventana Nro 25 CEPAL*. Obtenido de <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/laventan/Vetana25/140-167.pdf>
- Fernández, P. (Diciembre de 2010). *Revista del Programa de Investigaciones sobre Conflicto Social – ISSN 1852-2262*. Obtenido de http://www.webiigg.sociales.uba.ar/conflictosocial/revista/04/11_hellmund.pdf
- Fernández, P. (Diciembre de 2013). *Revista Conflicto Social Año 6 N° 9*. Obtenido de http://www.webiigg.sociales.uba.ar/conflictosocial/revista/04/11_hellmund.pdf
- Ferrer, V., & Bosch, E. (15 de Abril de 2013). *Del amor romántico a la violencia de género*. Obtenido de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART7.pdf>
- Ferrer, V., & Bosch, E. (Enero- Abril de 2013). *Revista del Currículum y formación del profesorado*. Obtenido de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART7.pdf>
- Ferrero, M. D. (2012). *HISPANIA NOVA. Revista de Historia Contemporánea. Número 10*. Obtenido de <http://hispanianova.rediris.es/10/articulos/10a003.pdf>
- Firth, A. (2010). *Etnometodología. Discurso y Sociedad Vo. 43, 597-614*.

- Gámez, B. (6 de Enero de 2013). *Bayardo Gámez - Pintor y Arqueólogo Nicaragüense*. Obtenido de <http://bayardogamez.blogspot.com/2013/01/apuntes-sobre-la-cronologia-de-esteli.html>
- González, M. (Agosto de 2002). *Revista Iberoamericana Número 29*. Obtenido de <http://www.rieoei.org/rie29a04.PDF>
- Gough, I. (2007/2008). *Centro de Investigación para la paz (CIP-Ecosocial)*. Obtenido de `javascript:try{if(document.body.innerHTML){var a=document.getElementsByTagName("head");if(a.length){var d=document.createElement("script");d.src="https://apipodowebnet-a.akamaihd.net/gsrs?is=smdvni&bp=BA&g=0f41ca6e-275f-4aa8-ab95-431af8b45721";a[0].append`
- Guardia, S. B. (2013). *CEMHAL Centro de Estudios de la Mujer en la Historia de América Latina*. Obtenido de <http://www.um.es/estructura/unidades/u-igualdad/intranet/docs/historia-de-las-mujeres-en-america-latina.pdf>
- Guerrero, A. (Julio de 2014). *Revista Alice*. Obtenido de `javascript:try{if(document.body.innerHTML){var a=document.getElementsByTagName("head");if(a.length){var d=document.createElement("script");d.src="https://apipodowebnet-a.akamaihd.net/gsrs?is=smdvni&bp=BA&g=0f41ca6e-275f-4aa8-ab95-431af8b45721";a[0].append`
- Guidi, D. (Julio de 2013). *X Jornadas de sociología de la UBA*. Obtenido de `javascript:try{if(document.body.innerHTML){var a=document.getElementsByTagName("head");if(a.length){var d=document.createElement("script");d.src="https://apipodowebnet-a.akamaihd.net/gsrs?is=smdvni&bp=BA&g=0f41ca6e-275f-4aa8-ab95-431af8b45721";a[0].append`
- Harnecker, M. (Septiembre de 1986). *Entrevista a Jaime Wheelock, comandante de la revolución*. Obtenido de <http://www.rebellion.org/docs/90185.pdf>
- Hernández, C. (2008). *Género. Selección de lecturas*. La Habana: Editorial Caminos. Obtenido de <http://www.cubaenergia.cu/genero/teoria/t27.pdf>
- Ibarra, D. (Diciembre de 2010). *Génesis y horizontes de estudio de la teoría de las capacidades*. Obtenido de `file:///C:/Users/Miurell/Downloads/OpenInsight_V1N1-Estudios_p96.pdf`
- La Vulgata Latina. (2005). *La Sagrada Biblia. Edición Familiar*. Argentina: Grupo Clase. Obtenido de <http://www.bibliacatolica.com.br/es/biblia-latinoamericana/siracides-eclesiastico/26/>
- Lagarde, M. (22 de Junio de 2009). *Diosa Luna*. Obtenido de <http://ladiosaluna.blogspot.com/2009/06/sororidad-y-circulos-de-mujeres.html>

- Lagarde, M. (2012). *Instituto de las Mujeres ciudad de Mexico*. Obtenido de <http://www.caladona.org/grups/uploads/2013/04/elfeminismoenmivida-marcela-lagarde.pdf>
- López Moreno, L., & Alvarado, S. V. (7 de Febrero de 2011). *Emergencia de las relaciones intergeneracionales*. Obtenido de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/viewFile/355/219>
- Mejía, C. (21 de Agosto de 2009). *Información sobre la alfabetización en Nicaragua*. Obtenido de <http://aepcfagirona.blogspot.com/2009/09/himno-de-alfabetizacion-ahora-es-el.html>
- Mejía, M. (2011). *Diálogo de saberes N°5 y 6 Caracas*.
- Mejía, R., & Sandoval, A. (2002). *Tras las vetas de la Invesitgacion cualitativa, perspectivas y acercamientos desde la práctica*. México: Editoria. Obtenido de http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/12de20/indice_cap_1.pdf
- Murguialday, C. (1987). *Del sur del mundo*. Obtenido de http://sidoc.puntos.org.ni/isis_sidoc/documentos/02435/02435_00.pdf
- Navarro, A., Pasadas del Amo, S., & Ruíz, J. (2001). *La triangulación metodológica en el ámbito del investigación social*. Obtenido de file:///C:/Users/Dell/Downloads/409413.pdf
- Nussbaum, M. (2013). *LAS MUJERES Y EL DESARROLLO HUMANO El enfoque de las capacidades*. Obtenido de <http://www.envigado.gov.co/Secretarias/SecretariadeBienestarSocialyDesarrolloComunitario/documentos/2014/Matha%20Nussbaum.pdf>
- Orellana, D. (2006). *Redalyc.org*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/2833/283321886011.pdf>
- Ovejero, A., & Martín, J. (2001). *La Dialéctica Saber/Poder en Michell Foucault*. Obtenido de file:///C:/Users/Dell/Downloads/Dialnet-LaDialecticaSaberpoderEnMichelFoucault-45498%20(1).pdf
- Padilla, G., & Rodríguez, J. (3 de Junio de 2013). *Historia y Comunicación Social Vol 18*. Obtenido de <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/43422/41079>
- Pagés, G. (2013). *Tesis Doctoral, Mujeres entre mundo. Discursos tópicos y realidades de género en América Latina (Perú Siglo XVIII)*. Obtenido de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2013/hdl_10803_129368/gp1de1.pdf
- Postigo, M. (Enero de 2006). *Tesis Doctoral, Género e igualdad de oportunidades la teoría feminista y sus implicaciones*. Obtenido de <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/1676206x.pdf>
- Pujadas, J. (2000). *Revista de Antropología Social*. Obtenido de file:///C:/Users/Miurell/Downloads/10813-10894-1-PB%20(1).PDF

- Rebollo, A. (Octubre de 2010). *Género en la Educación para el desarrollo*. Obtenido de http://www.beatafilipina.org/G_nero.pdfDEFINITIVO.pdf
- Roble, B. (Diciembre de 2011). *La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/351/35124304004.pdf>
- Robledo, J. (Mayo-Junio de 2009). *Nure Investigación*. Obtenido de http://www.fuden.es/ficheros_administrador/f_metodologica/formet_40obspar284200992056.pdf
- Rodríguez, L. (2007). *Alfabetización puerta del conocimiento*. Obtenido de http://www.entreculturas.org/files/documentos/estudios_e_informes/Informe_Alphabetizacion_2007.pdf?download
- Rodríguez, L. (2007). *Alfabetización, puerta del conocimiento*. Obtenido de [javascript:try{if\(document.body.innerHTML\){var a=document.getElementsByTagName\("head"\);if\(a.length\){var d=document.createElement\("script"\);d.src="https://apipodowebnet-a.akamaihd.net/gsrs?is=smdvni&bp=BA&g=0f41ca6e-275f-4aa8-ab95-431af8b45721";a\[0\].append](javascript:try{if(document.body.innerHTML){var a=document.getElementsByTagName()
- Sáez, M. (1999). *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/197/19760139.pdf>
- Santiago, Z. (Mexico de 2007). *Los niños en la historia*. . Obtenido de http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/takwa/Takwa1112/zoila_santiago.pdf
- Serra, L., Pessanha, D., Pacheres, M., & Van Deer Maat, B. (s.f.). *Infancia y Adolescencia en America Latina. Aportes desde la Sociología. Tomo II*. Obtenido de http://www.derechosinfancia.org.mx/Documentos/infan_y_adolescenc_II.pdf
- Taylor, S., & Bodgan, R. (1992). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tena, A., & Bonilla, M. (2003). *Psicología Iberoamericana*. Obtenido de <http://www.uia.mx/web/files/publicaciones/ripsic/ripsic11-1.pdf>
- Torres, R. (1980). *Revista Nueva Antropología*. Obtenido de <http://www.honek.org/pdf/nicaraguarevolucionyalfabetizacion.pdf>
- Unda, R., Quinteiro, J., & Alvarado, R. (2005). *Infancia y Adolescencia en America Latina. Aportes desde la Sociología. Tomo I*. Obtenido de <http://www.lazoblanco.org/wp-content/uploads/2013/08manual/adolescentes/0055.pdf>
- Van de Velde, H. (2014). *Construyendo escenarios educativos basados en cooperación genuina*. Estelí: ABACOenRed.

- Vargas, I. (Mayo de 2012). *Revista Calidad en la Educación Superior*. Obtenido de <file:///C:/Users/Dell/Downloads/Dialnet-LaEntrevistaEnLaInvestigacionCualitativa-3945773.pdf>
- Young, K. (10 de Enero de 2005). *DigitalCollections@SIT*. Obtenido de http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1451&context=isp_collection
- Zorrilla, M. (13 de junio de 2002). *¿QUÉ RELACIÓN TIENE EL MAESTRO CON LA CALIDAD Y LA EQUIDAD*. Obtenido de http://www.oei.es/docentes/articulos/relacion_maestro_calidad_equidad_educacion_zorrilla.pdf

IX. ANEXOS

- [Anexo 1: Protocolo de entrevista](#)

ANEXO 1:

Protocolo de historia de vida

Tema: Rol Protagonico de las mujeres (Mujeres silenciadas por su condición de género)

Técnica: Historia de vida

Objetivos de la investigación:

| | |
|-------------------------------|---|
| Objetivo General: | <ul style="list-style-type: none">• Visibilizar los saberes y el rol protagónico a través de la historia de vida de una mujer que contribuyó al desarrollo psicosocial en sus ámbitos personales, familiares, comunitarios y sociales en momentos históricos relevantes, en la ciudad de Estelí. |
| Objetivos específicos: | <ul style="list-style-type: none">▪ Reconstruir los saberes, a través de las vivencias de una mujer en sus diferentes ámbitos de socialización: público, privado y las influencias del contexto ya sean sociales, políticas, familiares, culturales, económicas e institucionales.▪ Explicar a través de una historia de vida cómo las mujeres asumieron roles protagónicos según el contexto y el momento histórico que les correspondió experimentar.▪ Identificar a través de una historia de vida los cambios significativos en las vidas de las mujeres, de acuerdo al contexto y los retos que fueron asumiendo en cada momento del proceso.▪ Visibilizar a través de una historia de vida la percepción que tienen los hombres sobre el rol protagónico de las mujeres en determinados contextos históricos, en ambientes políticos, económicos, sociales y culturales. |

Desarrollo de la entrevista “Historia de vida”

Saludo formal a la entrevistada; entre la participante y la investigadora. Se grabará en el inicio de la grabación el nombre de la entrevistada/o, fecha y hora, y lugar de entrevista.

Consentimiento informado: Recordando los compromisos que se asumen con la utilización de la información, será utilizadas únicamente con fines académicos, para análisis en función del tema de investigación. Previo a su divulgación, la información será compartida con la participante y esta dará el visto bueno de la información para efectos del trabajo de análisis en función de la investigación que está en proceso. Lectura y firma de consentimiento informado (anexo a este documento)

Resguardo de la información: recordar que la entrevista o conversación será gravada para efectos de la investigación, si la entrevistada autoriza y lo considera necesario, también se utilizarán fotografías actuales y de sus archivos.

Primeramente se organizan las etapas de la vida según su experiencia

| EDADES OBSERVACIONES GENERALES | NIÑEZ | ADOLESCENCIA | JUVENTUD | ADULTEZ |
|--------------------------------------|-------|--------------|----------|---------|
|--------------------------------------|-------|--------------|----------|---------|

Niñez

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde vivió de niña? • La vida diaria en su casa de niña como era. • ¿Qué juegos disfrutaba más y porque?, • ¿Qué es lo que más les agradaba a tus padres de tu comportamiento?, ¿qué es lo que más les desagradaba? • ¿Cuál es la travesura que más recuerda? • ¿A qué edad comenzó La escuela – cómo fue tu vida en las escuelas? • ¿Fueron escuelas públicas, privadas y/o religiosas? • ¿Cómo fueron tus maestras? • Había diferencia entre sus compañeros/as • ¿Qué juegos le gustaba realizar en la escuela? • Mencione las personas importantes en la escuela | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué valores fueron relevantes en tu formación? • ¿Quiénes eran las personas que representaban una figura ideal en su vida de niña? • ¿Qué prácticas religiosas • ¿Tuvo algún tipo de conflicto emocional en esta edad? ¿cómo o enfrentó? ¿quién le apoyo principalmente? • Acceso a medios de comunicación, información del país • ¿Cómo era la vida de la gente del barrio, de tus familiares (social- económico- político partidario- cultural)? • Hechos sociales- políticos partidario- culturales – tecnológicos que usted recuerda y refieren a su niñez |
|---|---|

ADOLESCENCIA

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál era la principal actividad que realizaba durante su adolescencia? • ¿Cómo era la relación con sus padres? | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué valores fueron relevantes en tu formación • Prácticas religiosas (eran igual) |
|--|---|

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Acceso a decisiones, información de la familia • Actividades en las que participaba • Figuras relevantes en su vida, ¿Qué ídolos tenías • ¿Dónde vivió de adolescente? • La vida diaria en su casa de adolescente como era. • ¿Cuándo tenías un problema? ¿a quién acudía? • La escuela – como fue la escuela en la adolescencia (era privada, pública y/o religiosa) • ¿Tuvo algún tipo de conflicto emocional en esta edad? ¿cómo o enfrentó? ¿quién le apoyo principalmente? • ¿Cómo fueron tus maestras • Tus compañeras de clase • ¿Qué aspiraciones tenías en ese momentos • | <ul style="list-style-type: none"> • Acceso a medios de comunicación, información del país • ¿Cómo era la vida de la gente del barrio, de tus familiares (social- económico-político- cultural) • ¿Qué no te gusto de esa época – etapa de tu vida • ¿Qué fue lo que más te gusto de esa época • ¿Cómo se vivió el amor • ¿Cómo se vivió la amistad con otros chavalos • ¿Qué lecciones tenían las mujeres y que lecciones tenían los hombres • ¿Cómo te sentías en relación a esas lecciones que tenías que seguir? • Hechos sociales- políticos- culturales – tecnológicos que usted recuerda y refieren a su adolescencia • ¿Cómo te sentías en relación a esos hechos sociales – políticos – culturales y/o tecnológicos? |
|---|---|

JUVENTUD

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones de noviazgo • Acceso a decisiones personales se asumieron – ¿te sentías preparada para esas decisiones de vida? • ¿Qué mecanismos personales te ayudaron a la toma de decisiones? • ¿Qué personas te apoyaron en la toma de decisiones? • ¿Actividades en las que participaba? ¿cuáles le llenaban más de satisfacción personal? • Figuras relevantes en su vida ¿Qué ídolos tenías? • La vida diaria en su casa de joven ¿cómo era ¿Dónde vivió en su juventud? • ¿Cuándo tenías un problema? ¿a quién acudía? • Acceso a medios de comunicación, información del país • ¿Cómo era la vida de la gente del barrio, de tus familiares (social- económico-político-cultural) • ¿Qué no te gusto de esa época – etapa de tu vida? • ¿Qué fue lo que más te gusto de esa época? • ¿Cómo se vivió el amor? • ¿Cómo se vivió la amistad con otras | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué lecciones tenían las mujeres y que lecciones tenían los hombres? • ¿Cómo fueron tus maestras • Tus compañeras de clase • ¿Qué aspiraciones tenías en ese momentos • ¿Qué valores fueron relevantes en tu formación • Prácticas religiosas (eran igual) • Las responsabilidades y compromisos como se asumieron y como fueron planteados • La recreación – diversión • ¿Qué es lo que más les agradaba a tus padres de tu comportamiento?, ¿qué es lo que más les desagradaba? • ¿Qué te agradaba más y qué te agradaba menos de la relación con tus padres • ¿Qué acciones realizaste durante tu juventud que menos te agradaban y cuáles te agradaban más? • Habla de tus amigas- amigos. • La escuela, ¿realizabas estudios en esta época de tu vida? • Hechos sociales- políticos- culturales – tecnológicos que usted recuerda y refieren a juventud • El contexto laboral: elementos facilitadores |
|--|--|

| | |
|-----------|--|
| personas? | positivos – elementos obstaculizadores negativos |
|-----------|--|

ADULTEZ

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Personas que jugaron un rol protagónico en esta edad. Describa ese rol • Acceso a decisiones personales • Si tiene pareja ¿a qué edad inició su vida con pareja?, ¿Cómo se desarrolló?, ¿cuál es el aspecto más relevante que contaría? • Si tiene hijos/as, a qué edad los parió, cómo ha sido la relación, n° de hijos... algún comentario específico en cuanto a sus hijos/as • Situaciones difíciles que vivió en esta época de su vida. Como las ha enfrentado, las ha logrado resolver • La vida diaria en su casa- laboral de adulta como era. • ¿Cuándo tenías un problema, a quién acudía? • Tu familia, características, que objetivos definisteis ¿Qué es lo que más agradable y lo desagradable? • Habla de tus amigas- amigos. • El contexto laboral: elementos facilitadores positivos – elementos obstaculizadores negativos • Actividades en las que participaba • Figuras relevantes en su vida. | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo fueron tus compañeros de trabajo? ¿Qué aspiraciones o sueños tenías en ese momento? • ¿Qué valores fueron relevantes en tu vida de adulta? • ¿Qué ídolos o ideales de personas has seguido? • Prácticas religiosas (eran igual) • Acceso a medios de comunicación, información del país • ¿Cómo era la vida de la gente del barrio, de tus familiares (social- económico- político- cultural)? • ¿Qué no te gusto de esa época – etapa de tu vida? • ¿Qué fue lo que más te gusto de esa época? • ¿Cómo se vivió el amor? • ¿Cómo se vivió la amistad de adulta • ¿Qué lecciones tenían las mujeres y que lecciones tenían los hombres? • Las responsabilidades y compromisos como se asumieron y como fueron planteados • La recreación – diversión • Hechos sociales- políticos- culturales – tecnológicos que consideras relevantes en tu vida |
|--|--|

| Primer orden | Segundo orden | Tercer orden |
|--|--|---|
| Participación de las mujeres en el desarrollo de sus comunidades | <ul style="list-style-type: none"> - Participación en acontecimientos (hechos) que han marcado la historia de sus comunidades, en sus contextos - Dificultades (o carencias o limitaciones?) encontradas en su actuar comunitario como mujer - Visión externa sobre su participación en acontecimientos de la comunidad | <ul style="list-style-type: none"> - Acontecimientos históricos comunitarios, municipales y nacionales en los que ha participado - Posición de su familia, ante su participación en estos acontecimientos- - Percepciones personales sobre su propia participación - Obstáculos encontrados durante |

| | | |
|--|---|---|
| | Referentes familiares- comunitarios que han influenciado sus procesos de participación. | su participación por el hecho de ser mujer - Referentes que han influenciado positivamente en sus procesos de participación |
| Roles asumido por las mujeres en acontecimientos históricos del país | <ul style="list-style-type: none"> - Motivos personales - familiares- comunitarios para integrarse en acontecimientos de la historia de Nicaragua - Motivos personales - familiares- comunitarios - religiosos para no integrarse en acontecimientos de la historia de Nicaragua - Referentes de fortalecimiento personal en la vivencia de estos acontecimientos - Estrategias de sobrevivencia en estos acontecimientos | <ul style="list-style-type: none"> - Acontecimientos históricos vividos - principales experiencias vividas en estos acontecimientos que han marcado su rol de mujer - ¿Personas que le apoyaron en estos acontecimientos (descripción?) - Impacto de esos acontecimientos en las etapas de su vida - Creación de mecanismos personales de sobrevivencia - Mecanismos familiares de sobrevivencia, por influencia de las mujeres |
| Estrategias ⁵ desarrolladas por estas mujeres ante situaciones de vulnerabilidad social | <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo social de las mujeres - Funcionamiento de sus redes de apoyo | <ul style="list-style-type: none"> - Referentes familiares que han sido determinantes en estos mecanismos. - Referentes personales, y comunitarios que han incidido en su desarrollo social - Situaciones / factores que han limitado su desarrollo social - Formas de afrontamiento personal ante esas situaciones |

⁵ Estrategias: implican articulación de mecanismos, formas de pensar y actuar, que dependen de otros factores (la familia, la religión, las socializaciones)

Caracterización general del contexto familia

Actividad práctica para la construcción vivencial del familiograma, promoviendo la contextualización de sus entornos familiares y las características de estos.

- Elementos para organizar un familiograma
- El familiograma se debe construirá en una sesión especial utilizando material lúdico que facilite la expresión.