

<https://revistas.uh.cu/revflacso>

La memoria colectiva de la alfabetización como lugar de agencia para repensar el ser mujer en la Revolución cubana

The Collective Memory of Literacy as a Place of Agency to Rethink being a Woman in the Cuban Revolution

Rachel Alfonso Olivera 

Escuela de Doctorado, Universidad de Girona. España
Facultad de Ciencias Sociales (FACSO), Universidad de Chile
Chile
rachelalfonso83@gmail.com

Teresa Cabruja Ubach 

Instituto de Investigación sobre Calidad de Vida, Universidad de Girona
España
teresa.cabruja@udg.edu

Isabel Piper Shafir 

Departamento de Psicología, Universidad de Chile
Chile
ipiper@uchile.cl

Fecha de enviado: 24/01/2023

Fecha de aprobado: 15/04/2023

RESUMEN: El presente artículo es una contribución a las perspectivas que se desmarcan de la historiografía y las narrativas oficiales de Cuba en las que predomina un contar en masculino; es decir, la alusión a los grandes relatos asociados a la lucha armada o a acciones de heroicidad de grandes hombres. Se trata de una investigación que tiene por objetivo comprender los modos en los que, desde las memorias colectivas de mujeres alfabetizadoras cubanas, se reproducen, y a la vez se tensionan, las narrativas oficiales sobre la alfabetización y sobre el ser mujer en la Revolución cubana.

PALABRAS CLAVE: memoria colectiva; género; mujer; agencia; Revolución cubana.

ABSTRACT: This article is an alternative to historiography and official narratives, in which a masculine narrative has predominated, that is, the allusion to the great stories associated with the armed conflict or the heroic actions of great men. This is an investigation that aims to understand the ways in which, from the collective memories of literate Cuban women, the narratives of the Revolution are reproduced and changed around literacy and being a woman in the Cuban Revolution.

KEYWORDS: collective memory; gender; women; agency; Cuban Revolution.

En las narrativas de la Revolución, así como en la historiografía cubana en general, prevalecen los grandes relatos, las historias de hombres contadas por hombres y la idea de heroicidad asociada a acontecimientos de lucha armada. El orden patriarcal reflejado en los modos de contar desde lo masculino deja en un segundo plano lo que se ha dado en llamar «pequeños relatos» (Collin, 2006), donde se rescatan peculiaridades de la vida cotidiana, vivencias, complejidades, condicionamientos en que se dieron las relaciones humanas, los acuerdos, las sensaciones, las formas de lucha no armada, la ausencia de lucha, las responsabilidades de cuidado, las vidas no contadas. Las narrativas hegemónicas sobre Cuba están plagadas de protagonistas y líderes hombres, mientras que el lugar de las mujeres suele construirse como excepcional, como sujeto que venera la heroicidad de los hombres en la lucha armada y/o por el vínculo –como esposas, novias o madres– con protagonistas hombres (Ramírez, 2019; Chase, 2015).

De manera minoritaria también ha habido una producción historiográfica con perspectiva de género sobre Cuba, constituida por miradas alternativas a la narrativa hegemónica (Ramírez, 2019). El libro de Michelle Chase (2015) *Revolution within the revolution. Women and Gender Politics in Cuba, 1952-1962* es un ejemplo. La autora visibiliza mujeres y espacios de lucha desconocidos. Rescata el uso político de espacios privados y afectivos donde tuvieron un papel determinante las mujeres. Describe acciones marginales a la «verdadera» lucha, como el caso de la forma de protesta *ciudad muerta*, que consistía en no salir de la casa ni participar en compras. Sugiere una forma de

entender lo político en todo lo que no es partido, sindicato o líderes. Concluye que la necesidad que tuvo el movimiento clandestino (de las ciudades) en Cuba de volverse a los hogares y acudir a la desobediencia cívica como método de lucha, posibilitó la incorporación a la militancia de mujeres que no tenían experiencia política previa (Ramírez, 2019).

Desde posturas feministas críticas se ha debatido la importancia de comprender que la cuestión de las mujeres va más allá de la igualdad política. Implica una pugna constante por las significaciones de género que permanentemente se construyen desde los discursos y las prácticas cotidianas (Birulés, 2015), como las narrativas que construyen la historia. Los énfasis, los silencios, las invisibilidades, el lugar de los protagonismos y las formas de construir los acontecimientos producen imaginarios de género y, a su vez, son reflejo de los regímenes que operan como parte de la complejidad social en la que se dan las relaciones de género: el androcentrismo, el racismo, la homofobia, el eurocentrismo, entre otros.

Françoise Collin (2006) plantea que, contar la historia desde un lugar diferente al masculino, supone construir a las mujeres como sujetos de palabra y acción. Desde los feminismos decoloniales y las miradas interseccionales (Curiel, 2014; Lugones, 2011), se diría que no solo a las mujeres, sino a la diversidad de colectivos considerados «minorías», pero que representan mayorías: personas LGTBI, personas racializadas, religiosas, en situaciones de vulnerabilidad, migrantes, etcétera. Implicaría tensionar la narración única del hombre blanco,

heterosexual, de posición privilegiada en muchos sentidos.

Incluso la historia feminista no escapa del falogocentrismo.¹ En ocasiones reproduce un «saber histórico» sobre aquello que suele resultar «determinante»; es decir, los grandes acontecimientos que marcaron una diferencia con transformaciones relevantes o con «lo que se capitaliza en signos, objetos, instituciones, decretos, tratados y leyes» (Collin, 2006, p. 117). Esto se aprecia cuando se hace historia únicamente de mujeres excepcionales que no forman parte del conjunto de mujeres, por lo que queda resignificadas como excepciones. La historia de aquellas que podrían concebirse como excepcionales, no es igual a la historia de las mujeres que forman parte del conjunto.

Ser mujer en Cuba está estrechamente relacionado con el proceso de la Revolución, y la complejidad política que ello supone no ha sido suficientemente abordada. La participación de las mujeres en el proceso de la Revolución ha sido descrita como oportunidad y como un llamado del Gobierno a incorporarse a un proceso revolucionario que las demandaba para poder concretarse. Además, prevalece una forma de producir el ser mujer cubana como sujeto homogéneo, comprometido socialmente e incondicional al proceso político.² A partir de esta problemática se considera válido preguntar: ¿cómo las mujeres se construyen en el contexto de la Revolución? y ¿cuánto reproducen y/o tensionan las narrativas oficiales acerca del ser mujer y acerca de acontecimientos vividos en la Revolución, como es el caso de la campaña de alfabetización?

El presente artículo tuvo como objetivo comprender los modos en que se tensionan las

narrativas en torno a la campaña de alfabetización, a partir de las memorias colectivas de mujeres alfabetizadoras que se vincularon al proceso revolucionario desde los inicios. Las formas de significar la alfabetización revelan los modos de construir su condición de mujer en el contexto de la Revolución. Las memorias, en tanto relatos abiertos y espontáneos, permiten analizar los entramados políticos y reconocer la agencia en el relato, así como el carácter situado (Montenegro & Pujol, 2003; Haraway, 1995) y encarnado de las narrativas que se producen (Martínez-Guzmán & Montenegro, 2014).

Las memorias son pequeños relatos con el potencial de alterar los discursos hegemónicos que resultan de los grandes relatos (Sepúlveda, Sepúlveda, Piper & Troncoso, 2015). Son formas de recordar que, en sí mismas, resquebrajan las verdades absolutas que imponen los grandes relatos. Se trata de discursividades resistentes, agenciales, que muchas veces no van acompañadas de la intención de la/el hablante, sino que el recuerdo en sí mismo resulta desestabilizador. Cuando se habla de reconocer la agencia, se hace referencia a la función transformadora de las memorias, ya que estas se construyen desde posiciones personales asociadas a las vivencias, y en una suerte de interjuego entre la reproducción y el tensionamiento con los discursos hegemónicos.

Abordar el pasado desde el estudio de las memorias colectivas, permite construir nuevas narrativas que tensionan los relatos hegemónicos en torno a la alfabetización y al ser mujer. La memoria colectiva ha sido definida como una construcción social del pasado, que tiene lugar en el presente, a partir de la

reproducción de significados que se construyen mediante el lenguaje y las prácticas sociales (Piper, Fernández & Íñiguez, 2013; Vázquez, 2001). Su capacidad transformadora radica justamente en el hecho de que resulta una interpretación del pasado construida de manera discursiva desde el presente; es decir, desde el mundo de significados en el que se insertan los sujetos en el presente. De ahí que sean narrativas válidas para pensar las formas de construir el ser mujer en el marco de la Revolución, al entender la Revolución no solo como período histórico, sino como contexto de sentidos y significados.

Métodos

El posicionamiento teórico-metodológico de la investigación es una propuesta que integra, desde la psicología social crítica (Cabruja & Fernández-Villanueva, 2011), los estudios feministas de corte posestructuralistas y los estudios de memoria colectiva (Piper, Fernández e Íñiguez, 2013; Vázquez, 2001), y mantiene como basamento común el socioconstruccionismo.

Se entrevistaron 17 mujeres que participaron con distintas edades en la campaña de alfabetización de 1961. Se realizaron entrevistas a profundidad que, posteriormente, se sometieron a un análisis discursivo como método de análisis (Íñiguez, 2003). En las entrevistas se pudo indagar sobre el recuerdo de sus experiencias de vida en la campaña de alfabetización.³

Las entrevistas se realizaron en La Habana, con el previo consentimiento de las participantes. Desde esta ciudad se centralizaron las acciones educativas que tendrían un alcance nacional,

promovidas por el Gobierno revolucionario desde su llegada al poder en 1959. En la muestra hay una mayoría de mujeres que no tienen orígenes habaneros, pero, una vez incorporadas al programa de la Revolución, no regresaron a sus provincias y han permanecido en La Habana desde entonces.

La campaña en el discurso de la Revolución

La campaña de alfabetización de 1961 fue la primera forma de incorporación masiva al proyecto de la Revolución convocada por el Gobierno. En ella participó un 52 % de mujeres. El objetivo declarado de manera oficial fue intervenir el alto índice de desigualdad y analfabetismo que existía en Cuba. En las regiones urbanas se calcula que había un 11 % de analfabetismo y en las rurales un 47,1 % (Viciedo, 2004). Las mujeres alfabetizadoras que conformaron la muestra de la investigación, tenían entre 10 y 22 años cuando alfabetizaron; 15 de ellas con un rango de edad entre 10 y 15 años; y 3 entre 16 y 22 años. La etapa de la alfabetización marcó para la mayoría de estas mujeres la salida del hogar y la incorporación al proceso revolucionario.

Entre los acontecimientos más significativos de los recuerdos asociados a la Campaña de Alfabetización que expresan las entrevistadas, está el discurso de Fidel Castro en la Plaza de la Revolución el 22 de diciembre de 1961, en el cual proclama que Cuba es *Territorio Libre de Analfabetismo*. Hay un fragmento que resulta ilustrativo en relación con los sentidos desde los cuales se teje la campaña de alfabetización desde el discurso oficial.

Rachel Alfonso Olivera, Teresa Cabruja Ubach, Isabel Piper Shafir

¿Qué puede decir el imperialismo ante esta proeza de nuestro pueblo? ¿Qué puede decir el imperialismo y su cohorte de reaccionarios y de contrarrevolucionarios, frente al hecho de que la Revolución Cubana haya liquidado el analfabetismo en el solo término de un año? ¿Qué le dirán de esto al mundo? [...] ¿Cómo van a confesar ante el mundo que la Revolución Cubana, movilizando a sus jóvenes estudiantes, movilizando a su vanguardia obrera, movilizando a sus trabajadores de la enseñanza, ha liquidado el analfabetismo (Aplausos), situándose en el primer lugar de América en cuanto al índice de personas que saben leer y escribir? (Castro, 1961, s. p.)

Este discurso instala una retórica desde la cual se construye el sentido de la alfabetización asociada a la victoria ante el imperialismo. La campaña se significa como pertenencia y triunfo de la Revolución, y como evidencia de la capacidad de proeza del pueblo cubano, al resignificarlo como superior al resto de América Latina. La relevancia la tiene el ocupar el primer lugar en cuanto al índice de personas que saben leer y escribir.

Los afectos

[...] yo le decía “mi mamá” Monguita.

Desde las memorias, la alfabetización es recordada de manera diferente. En la construcción de los relatos se identifica la influencia del discurso oficial porque hay elementos que denotan el mismo sentido que se produce desde el discurso de la Revolución y que ha sido explicado anteriormente. Pero, fundamentalmente, se recuerda a partir de elementos de la cotidianidad desde los cuales se establecieron vínculos afectivos con las familias campesinas. La campaña resulta, más que

cualquier otra cosa, un recuerdo de familias, cotidianidades y seres queridos. La campaña duró poco menos de un año. Durante ese tiempo, la mayoría los/las alfabetizadores/as no solo enseñaron, sino vivieron con las familias campesinas, en sus casas y como miembros de las familias, a excepción de las/os que alfabetizaron en sus propias ciudades que podían regresar diariamente a sus casas. Esto se evidencia a partir de fragmento:

Mayra: yo le decía “mi mamá” Monguita (se ríe), se pasaba la vida descalza. Y a veces amanecíamos, que no había nada para comer.

Belkis: tuve que irme, y aquellos guajiros lloraban [...] Y se me aparecían por los caminos y lloraban. Y yo también lloraba mucho, yo no me quería ir.

Los recuerdos asociados a los vínculos con personas predominan. La campaña es recordada por la posibilidad de conocer personas queridas y establecer sentidos de pertenencia a las familias. Forman parte de las memorias los nombres personales de los miembros de las familias, de los/as alumnos/as a quienes enseñaron a leer, así como las actividades de la vida cotidiana que compartían y los hacían cercanos y cómplices de la vida, no solo desde el rol de maestras, sino como hijas, hermanas, amigas. La alfabetización se rememora como un período espacio-temporal donde se compartió no solo la vida profesional, sino, sobre todo, la vida familiar con los/as campesinos/as y la vida personal con el entorno y con las vivencias que por primera vez experimentaron.

La planilla

[...] las hembras, eso de irse para allá para el monte.

Por otra parte, la firma de la planilla es un tema recurrente para las entrevistadas. A través de las memorias establecen un vínculo entre la firma de la planilla y quienes son en el presente.

La firma de la planilla fue el proceso mediante el cual se hizo la solicitud para participar como alfabetizadoras en la campaña. Se necesitaba llenar una planilla para inscribirse desde los municipios de residencia, que tenía que estar firmada por los padres y/o las madres como señal de autorización.

Isaura: te había dicho que cuando llegaron las planillas había prejuicios por parte de la familia, porque las hembras, eso de irse para allá para el monte [...] yo llené mi planilla, pero no me aceptaron. Yo era muy chiquita y yo me puse brava.

Betty: hice los papeles con un grupito del instituto, en silencio, medio escondida, y ya, cuando lo supieron yo decía: no, pero si ya yo tengo las cosas hechas y no va a pasarme nada.

Nora: cuando se anuncia la campaña de alfabetización, yo ya había cumplido quince, mi papá no se opuso ni mi mamá tampoco, mi papá lo único que nos dijo fue: "se van solas, tengan confianza en ustedes", y ya mi hermana tenía catorce años [...] yo me acuerdo que había más muchachitas, otras no fueron porque los padres no las dejaron.

El recuerdo se construye como logro/triunfo por el obstáculo que significaba salir del hogar a alfabetizar siendo una chica. Se rememoran detalles sobre llenar la planilla escondida y en silencio, ser chiquita y brava a la vez, tener

amigas a las que no las dejaron ir. El recuerdo está determinado por el posicionamiento y significado de ser chicas, donde se entrelazan alusiones a características asociadas a lo femenino, que denotan vulnerabilidad, y la satisfacción de tener la oportunidad de romper con preceptos tradicionales de género, como el hecho de pensar a las chicas como personas para el hogar.

Resulta interesante que, a la vez que se reconstruye el prejuicio de ser chicas como recuerdo, se entrelaza con la dicha de haber tenido familias que dieran su aprobación. Tres de ellas refieren haberse preguntado de adultas si podrían haber dado la aprobación para sus hijos/hijas, pues no solo implicaba el permiso a chicas, sino también a menores de edad. Una de ellas refiere:

Liana: [...] después que yo tuve a mis hijos, y cuando tuve a mis nietos fue cuando yo evalué de verdad la actitud de los padres cubanos en el 62.

La interrogante, que perdura incluso en el presente, hace pensar en el efecto de la Revolución sobre determinados mandatos de género. Con el nuevo sistema político se instala un marco de legitimidad diferente para las prácticas de mujeres y niñas por el hecho de ser necesarias para la Revolución que se aspiraba a construir. La demanda del poder político revaloriza el hecho de permitir que menores de edad y chicas vayan a distintos lugares del país para vivir con familias campesinas desconocidas durante diez meses aproximadamente.

La planilla también aparece en el discurso como un parte aguas, porque simboliza la incorporación, no solo a la alfabetización, sino al proceso revolucionario de por vida. Después de

Rachel Alfonso Olivera, Teresa Cabruja Ubach, Isabel Piper Shafir

terminada la alfabetización, comenzó el Programa de Becas,⁴ que estuvo centralizado desde la capital y consistía en la asignación de carreras universitarias, por lo que, en la mayoría de los casos, después de la alfabetización no hubo regreso al hogar.

Lupe: yo salí de mi casa a los 13 años, regresaba en vacaciones.

Firmar la planilla no solo fue la autorización para alfabetizar, sino que se convirtió en el permiso de la familia para salir del hogar y cambiar sus vidas a partir de la demanda de la Revolución y la ampliación de los marcos de lo permitido para las niñas hasta ese momento. La firma de la planilla se rememora como un hecho de liberación, y la alfabetización como oportunidad para validarse como personas, desde la autonomía y el reconocimiento de los/as otros/as.

La transgresión

[...] yo montaba como si fuese una jinete.

Los recuerdos sobre la decisión de ir a alfabetizar son diversos. Se asocian a: vínculos de las familias de origen con el proyecto revolucionario, malas condiciones de vida familiares, vocación de magisterio, necesidad de liberarse de disciplinamientos familiares, entre otros. Sin embargo, hay un discurso que parece común: el hecho de que la campaña es un marco de memoria que les permite pensarse y construirse como mujeres capaces, independientes y libres. Cito algunos ejemplos de relatos:

Mayra: en la alfabetización yo montaba caballo, yo montaba como si fuese una jinete [...] me decían “maestra lo único que vimos fue el rabito del pañuelo, no siga así que se va a matar”, pero yo me escapaba a todo lo que daba el caballo, y montaba mucho caballo. El mulo era cuando me prestaban el mulo, el mulo me salvó la vida a mí en una ocasión.

Isaura: creo que vi en la campaña de alfabetización como una especie de aventura.

Liana: ahí había una mujer, que no era vieja, de cuarenta, era de la Federación de Mujeres Cubanas, y un día me dijo, “es que tú estás muy joven para andar sola”, y yo le dije “¿usted quiere venir conmigo? ¡Vamos!” [...] empezamos a caminar, había que cruzar cerca, quitar talanquera, poner talanquera, nos metimos el día entero, ella tenía ganas de orinar pobrecita [...] Cuando regresamos le dije “bueno, ¿qué tal?” y dice “no, no, tú estás capacitada para hacer todo ese recorrido, sola, no tengo preocupación contigo”.

En la narrativa cobran protagonismo los relatos significados como hazañas/logros, que curiosamente se relacionan con la conquista del espacio –sin la ayuda o el acompañamiento de un hombre–, como montar caballo, mulos; aprenderse el bosque; atravesar la oscuridad; y lograr el respeto de los/as campesinos/as.

Se rememoran acontecimientos que implican correr riesgos, quebrantar lo normado tradicionalmente para las mujeres, cumplir y superar las expectativas de la Revolución, decidir sobre sus propias acciones. La campaña de alfabetización es significada como una transgresión liberadora por resultar la primera vez que ocupaban el espacio público desde una posición de autonomía y respaldadas por el poder político.

De esta forma, la campaña de alfabetización se construye desde un entramado de sentidos que denotan transgresión. Pero la posibilidad de transgredir tiene lugar en un marco de legitimidad que establece/enuncia el Gobierno revolucionario, lo que quiere decir que, con independencia de las resistencias relacionadas con los roles de género que puedan implicar estas prácticas en los contextos concretos, es un actuar respaldado por el orden político y social del momento.

La construcción de la transgresión asociada al ser mujer resulta central en el discurso de la Revolución. Tiene que ver con el ser productivas y asumir actividades que históricamente habían sido concebidas para los hombres en nombre del compromiso con la Revolución.⁵ Se trata de la transgresión de determinados arquetipos de género relacionados con el trabajo productivo, pero no necesariamente con el trabajo reproductivo y de cuidado.

Es decir, el nuevo orden de género producido por la Revolución y para la Revolución se concreta en mandatos sobre los cuerpos de las mujeres porque construye un ideal de mujer revolucionaria. Cuando se habla de un nuevo orden de género se hace referencia al conjunto de actitudes, compromisos y prácticas que conforman las expectativas sobre el ser mujer. En este caso, este orden promueve que las mujeres asuman prácticas y trabajos no tradicionales en el ámbito público y remunerado, pero no altera el sistema de mandatos relacionados con la responsabilidad y los cuidados de las mujeres en el ámbito familiar.

Penurias

Los brigadistas se rajaban, se iban.

Otro de los lugares desde donde se reconstruye la alfabetización es desde las carencias, los peligros y las malas condiciones de vida.

Liana: la señora donde ella cayó, siempre estaba enferma, era una calamidad [...] no tenían hijos y se enfermaba, y Elena cocinaba, daba clases, limpiaba.

Mayra: otra alfabetizadora, Martica, la mandaron para otra casa en la que la maltrataban un poco [...]. No le daban comida y ella se sentía mal allí. Entonces, yo hablé con Monguita y vino para acá, a pesar de que no teníamos tanta comodidad.

Delia: hubo muchos desertores también [...] por la situación que tenían en los lugares donde vivían, donde estaban que no era fácil, no era fácil, no tenían ni qué comer.

Isaura: los brigadistas se rajaban, se iban, abandonaban la campaña o pedían traslado para otro lado, y la Revolución pienso yo, tenía la preocupación de que esa zona se iba a quedar sin alfabetizar [...] me acuerdo que me costó mucho trabajo subir aquella loma, venían los muchachos y me decían “vamos, no te vayas a rajar tú también”.

Isaura: aquellos campesinos, algunos estaban negados a alfabetizarse. Recuerdo cuando empezaron los bandidos a alzarse. Había una banda alzada,⁶ lo sabíamos porque a veces, cuando nos subían en mulo todas las semanas los alimentos, nosotros notábamos que cuando llegábamos de alfabetizar no quedaba nada allí y empezábamos a echarnos la culpa uno a los otros.
Raiza: me quedé alfabetizando en la Ciénaga de Zapata. Ahí es donde te dije que no hicieron buen trabajo en algunos lugares de ver dónde metían al brigadista. Yo con catorce años. Me echaron

Rachel Alfonso Olivera, Teresa Cabruja Ubach, Isabel Piper Shafir

alcohol en mis partes [genitales], me quitaron la soga de la hamaca y me dijeron: "Brigadista, acuéstate para que tú veas que es rico" y yo me acosté [...] me acosté y me di en la cabeza, ¡pero a una altura!

Betty: yo decía "mi madre cuando yo me gradúe, tengo que subirme a un caballo y todo eso", no decía nada, pero sufría cantidad.

Mayra: los guajiros, dijeron que no, que no y que no, y nos tuvieron que llevar de allí para otro lado.

Lo significativo de estos relatos es que colocan en las narrativas de la alfabetización versiones complejas de la cotidianidad. Rompen con la imagen idílica y heroica en torno a dicho acontecimiento. Estos relatos denuncian malestares, miedos, peligros, abusos.

En estas narraciones hay brigadistas que abandonan la campaña, campesinos/as (guajiros/as) que se niegan a ser alfabetizados/as, zonas que quedan sin alfabetizar, maltratos y abusos por parte de las familias campesinas, miedos por tener que montar un caballo, y obligación de asumir tareas domésticas (sobrecarga doméstica) cuando se debía impartir clases.

Los esfuerzos de supervivencia no se significan como heroicidades, sino como denuncias. Son memorias que desestabilizan la retórica de la alfabetización, donde el trabajo y las malas condiciones no existen para ser superadas, como dice el discurso oficial, sino que se rememoran desde el malestar.

También estos relatos rompen con la idea del campesino/a que agradece ser alfabetizado/a o del/a que desde su «ignorancia» necesita ser persuadido/a para ser alfabetizado/a. En estos fragmentos se construye un/a campesino/a que no quiere beneficiarse de la alfabetización, que

se niega a ser alfabetizado/a, y que es responsable de maltratos y abusos. La familia campesina se construye desde un lugar diferente, diverso, complejo.

Hay que señalar que estos relatos no se construyen como si fuesen generalidades, sino, simplemente, como casos que existieron. Se trata de una manera de construirlo con conciencia de su inexistencia en la narrativa común sobre la alfabetización. El empleo de estos casos en los relatos tiene un efecto de novedad, señala la necesidad de develar una realidad que no se ha contado.

Estas memorias de la campaña de alfabetización se vuelven desestabilizadoras de las discursividades oficiales en tanto desarticulan la idea de incondicionalidad y heroicidad. Aparece la complejidad del momento histórico desde sus narrativas vivenciales y diversas, y se rescata la pluralidad de comportamientos y experiencias.

Resistir

Te tenías que acostumbrar a que allí estaba el majá

Si bien hay condiciones de vida que se rememoran a modo de denuncia, otras se resignifican como objeto de orgullo, esfuerzo y realización personal. Es cuando se construye a través de las memorias un modo de ser mujer desde la resistencia, el compromiso y la capacidad de adaptarse a difíciles formas de vida. El siguiente fragmento lo ejemplifica:

Mayra: era un lugar donde no había electricidad, no había nada. Era monte adentro, piso de tierra, el techo de yagua, con letrinas [...] Allí sí el hambre te hacía comer lo que fuera [...] Y los

Rachel Alfonso Olivera, Teresa Cabruja Ubach, Isabel Piper Shafir

majás, estaban en las casas, las casas tenían unos horcones y una cosa así grande en el medio y ahí estaba el majá, y tú mirabas a veces para arriba y le mirabas la cabecita, ¡horrible, sabes! Lo que pasa es que como ellos vivían con ellos encantados de la vida, pues uno tenía que vivir también porque no iba uno a formar un lío por el majá. Te tenías que acostumbrar a que allí estaba el majá, y que el majá no se movía de ahí, vivía ahí.

Destacan en el relato condiciones de vida rurales, como letrinas, piso de tierra, falta de electricidad; así como recuerdos de haber sentido hambre, miedo por los animales, dificultades para enseñar, etcétera. La especificidad de estos recuerdos devela una forma de construir su condición de mujer y, a la vez, una manera generizada de construir los recuerdos. Son relatos de ellas como protagonistas de una realidad que resultaba desconocida. Se recuerdan desde un lugar de resiliencia y adaptación, de realización personal y disfrute de lo logrado. La posibilidad de recordarse desde ese lugar en el presente, resulta un agenciamiento que altera la historia que se teje de la alfabetización, circunscrita, fundamentalmente, al agradecimiento a la Revolución y no a los recursos y estrategias personales de alfabetizadoras y alfabetizadores para lidiar con la realidad cotidiana. El modo de construirse a mí mismas desde el recuerdo de haber enfrentado lo desconocido demuestra que hay agencia en la forma de construir el recuerdo.

No obstante, estos posicionamientos no necesariamente tensionan los arquetipos tradicionales de género asociados al rol de las mujeres en la relación con los hombres o en el espacio doméstico. La transgresión implica la

deconstrucción del ser mujer solo en lo relativo al rol en el espacio público o productivo, y siempre que se relacione con tareas asociadas al compromiso con la Revolución. En fragmentos que se citan a continuación se ejemplifica la acriticidad respecto a la reproducción de prácticas tradicionales de género, como es el caso de las tareas domésticas.

Nidia: recuerdo que aprendimos a planchar con plancha de carbón. La casa no tenía electricidad y la señora planchaba con planchas de hierro muy pesadas que ponían a calentar en hornillas de carbón y nosotras la ayudábamos. Le ayudábamos también a limpiar la casa y era hacer la limpieza en aquel piso de tierra. Nos lavábamos nosotras mismas la ropa [...] ayudábamos a fregar. La mayoría éramos muchachas, pero los varones que estaban, que eran poquitos, sí ayudaban a los campesinos en el cultivo. Pero generalmente, nosotras en lo que ayudábamos, era en la casa y también había una niña chiquita en la casa y ayudábamos con la niña que tenía cuatro o cinco años... un poco a educarla.

Betty: íbamos al río a lavar, lavábamos la ropa nuestra y la ropa de los varones y teníamos clase. [Pregunta la entrevistadora: ¿Por qué lavaban la de los varones?] Porque los varones trabajaban mucho [...] ellos eran los que buscaban la leña, pobrecitos no tenían tiempo. También, la forma machista que existía de que las mujeres eran las que lavaban, los hombres antes no lavaban ni hacían nada de eso.

Lupe: los varones sobre todo sí participaban más en la parte de la producción de día y nosotras como regla trabajábamos más en las casas.

El ideal de mujer revolucionaria potenciado por el contexto revolucionario no implicó la deconstrucción del lugar de la mujer en el espacio reproductivo y doméstico, como se

mencionó anteriormente. Desde el presente, rememoran sin cuestionamiento la asignación de roles tradicionales de género que asumieron en la Campaña de Alfabetización. Se construyen a sí mismas desde la afectividad, la preocupación por los otros y la ocupación de tareas de cuidado sin criticidad de género. El contexto de la alfabetización se construye como marco donde se reedita la distribución sexista del trabajo. En dicho recuerdo prevalece la naturalidad, y no la denuncia, lo que implica un modo de reproducción de los órdenes de género, incluso desde el presente.

Conclusiones

Las memorias de las mujeres alfabetizadoras entrevistadas evidencian cómo los relatos contruidos desde el presente son capaces reproducir, y a la vez tensionar, las narrativas oficiales e históricas sobre este período. También permiten leer el ser mujer desde su capacidad de agencia, tanto al construir el período de la alfabetización como al delinear su condición de mujer y las complejidades que supone.

El estudio de las memorias ha permitido, además, dar cuenta de una realidad investigativa en la que no tiene lugar la distinción entre lo social y lo personal, pues se trata de narraciones personales que conforman un relato colectivo e histórico sobre un contexto concreto.

Por último, se ha querido superar posturas esencialistas que describen vivencias y roles de mujeres, sin abordar la complejidad contextual que las determina. Ha sido un foco central en este estudio el interés por las circunstancias y los entornos en los que el lenguaje se produce y produce la realidad.

Referencias bibliográficas

- Birulés, F. (2015). *Entre actos. En torno a la política, el feminismo y el pensamiento*. España: Kats Editores.
- Cabruja, T. & Fernández-Villanueva, C. (2011). Psicología feminista: Perspectivas críticas, posmodernas y radicales. En Ovejero, A. & Ramos, J. (Coords.), *Psicología Social Crítica*. Madrid: Biblioteca Nueva, S. L.
- Castro, F. (1961). *Discurso pronunciado por Fidel en la Plaza de la Revolución, para proclamar a Cuba Territorio Libre de Analfabetismo*, el 22 de diciembre de 1961. <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/>
- Castro, F. (1962). *Discurso de clausura del Congreso de la FMC*. <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/>
- Chase, M. (2015). *Revolution within the revolution. Women and Gender Politics in Cuba, 1952-1962*. The University of North Carolina Press.
- Collin, F. (2006). *Praxis de la diferencia. Liberación y libertad*. Zaragoza: Sagardiana Estudios Feministas.
- Curiel, O. (2014). Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. En Irantzu Mendia, A., Luxán, M., Legarreta, M., Guzmán, G., Zirion, I. & Azpiazu Carballo, J. (Eds.), *Otras formas de (Re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (pp. 45-60). País Vasco: Guipuzkoako Foru Aldundia. Lankopi, S.A.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Íñiguez, L. (2003). *Análisis del Discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La manzana de la discordia*, 6 (2), 5-119. <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v6i2.1504>

- Martínez-Guzmán, A. & Montenegro, M. (2014). La producción de narrativas como herramienta de investigación y acción sobre el dispositivo de sexo/género: Construyendo nuevos relatos. *Quaderns de Psicologia*, 16 (1), 111-125. <https://quadernsdepsicologia.cat/article/view/v16-n1-martinez-guzman-montenegro/1206-pdf-es>
- Montenegro, M. & Pujol, J. (2003). Conocimiento Situado: Un Forcejeo entre el relativismo Construccionalista y la Necesidad de Fundamentar la Acción. *Revista Interamericana de Psicología*, 37 (2), 295-307. <https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/827/719>
- Piper, I., Fernández, R. & Íñiguez, L. (2013). Psicología Social de la Memoria: Espacios y Políticas del Recuerdo. *Psykhé*, 22 (2), 19-31. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.22.2.574>
- Ramírez Chicharro, M. (2019). *Llamada a las armas. Las mujeres de la Revolución cubana 1952-1959*. Madrid: Ediciones Doce Calles.
- Sepúlveda, G., Sepúlveda, A., Piper, I. & Troncoso, L. (2015). Lugares de memoria y agenciamientos generacionales: lugar, espacio y experiencia. *Última década*, 42, 93-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362015000100005>
- Vázquez, F. (2001). *La memoria como acción social: relaciones, significados e imaginario*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Viciedo, M. (2004). *The Cuban experience in the Public Library*. Buenos Aires. World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council. https://archive.ifla.org/IV/ifla70/papers/090e_trainsValdes.pdf#search=%22literacy%20campaign%20cuba%22
- ² “[...] La Revolución va llegando ya a mucho mayor madurez, a una muy superior organización, ¡que las mujeres no se queden atrás! (Aplausos) ¡Que las mujeres se sitúen en primera fila (Aplausos), en esta Revolución que tanto significa para la mujer cubana (Aplausos), en esta Revolución que tanto significa para los hijos de las mujeres cubanas!” (Castro, 1962).
- ³ En el artículo se utilizan nombres ficticios al citar los fragmentos de las entrevistas para garantizar el anonimato de las participantes de la muestra.
- ⁴ Según el testimonio de las propias entrevistadas, el Programa de Beca consistió en la asignación de carreras universitarias a los/as jóvenes cubanos/as, y fue a continuación de la campaña de alfabetización. La beca consistía en estudiar magisterio. Implicaba vivir en La Habana, en casas que fueron habilitadas para el programa y ser parte de un sistema disciplinario que se llamó Maestras Makárenko. El mismo se caracterizó por un importante control sobre los permisos de salida y entrada del lugar donde vivían, los horarios de trabajo y estudio, las formas de comportarse, las personas con las cuales relacionarse. El programa duró hasta la década de los 70.
- ⁵ “Cuando se dice que las mujeres constituyen ya el 58,3 % de la fuerza técnica del país, es lógico que eso se evidencie y se demuestre aquí, y se puede apreciar, además, que crecerá todavía esa fuerza [...] Podría resultar interesante estudiar estos datos en otros países para ver, en Estados Unidos, por ejemplo, cuál es el papel de la mujer, qué porcentaje de la fuerza técnica constituye, cuál es su participación en la fuerza laboral del país”. (Castro, 1990).
- ⁶ Grupos de hombres armados que desde las zonas rurales intentaban sabotear la campaña de alfabetización para impedir la permanencia del Gobierno revolucionario en el poder.

Notas

¹ Privilegio de lo masculino en la construcción del significado.

Conflicto de intereses

Las autoras declaran que no existe conflicto de intereses.

Contribución de los autores

Rachel Alfonso Olivera: Conceptualización, metodología, investigación, curación de datos, análisis, redacción.

Teresa Cabruja Ubach: Administración del proyecto, supervisión, revisión y edición.

Isabel Piper Shafir: Administración del proyecto, supervisión, revisión y edición.