

# **Experiencias de desescolarización y reinserción escolar de mujeres-madres adultas trabajadoras.**

**Memoria para optar al Título de Antropóloga Social**

**Estudiante: Victoria Ortúzar Möller  
Profesora guía: María Elena Acuña**

**Santiago de Chile, 2021**

A todas las mujeres posibles.

## **Agradecimientos**

Agradezco primero que nada a las mujeres que compartieron sus vidas conmigo, en calidad de amigas, conocidas o desconocidas, y que tuvieron la confianza de contarme sobre sus historias y su intimidad, así como sus interesantes y a mi juicio acertadas reflexiones sobre todo aquello que les tocó vivir y aquello que hace falta transformar en esta sociedad.

Les agradezco los aprendizajes que me dejaron y las reflexiones que me hicieron enfrentar y abrazar. Gracias por hacerme crecer y espero haber correspondido con escucha y afecto.

Agradecer también a mi familia, mi madre y mi padre, a mi tía y hermano, por su cariño eterno y su apoyo en este proceso con los altos y bajos, su confianza en mí y sus ganas, que fueron a veces más que las mías y me hicieron seguir y terminar. A mis primos queridos también por sonreírme y abrazarme cada vez que hablábamos del tema, dándome ánimos.

A mis amigos y amigas sin los que esto no tendría ni pies ni cabeza. En especial a mis corazones Beatriz, Catalina e Ignacio por acompañarnos apiñados en este caminito, y por su confianza y apoyo constante. A Ale, Emiliana y Ana por abrazarnos y por el nido construido para dar el último salto.

A Agustín por ser compañero de mi corazón y por enseñarme tantas cosas y acompañarme en los sobresaltos de este trabajo, despejándome la mente nublada a ratos.

A mis perritos por existir.

Finalmente, a mi profesora María Elena Acuña por guiarme y acompañarme, brindarme otras oportunidades y apoyarme con paciencia y sin presiones.

## Índice

<b>I.</b>	<b>Índice.....</b>	<b>4</b>
<b>II.</b>	<b>Resumen.....</b>	<b>6</b>
<b>III.</b>	<b>Introducción a la investigación: El problema de la desescolarización.....</b>	<b>8</b>
	a. Breve contexto latinoamericano.....	8
	b. La desescolarización en Chile. ....	9
	c. El caso específico de las mujeres: deserción por razones de género. ....	10
	d. La importancia de la educación de adultos y adultas. ....	14
	e. Medidas reparatorias estatales por un lado y de reinserción no formal por otro...15	
<b>IV.</b>	<b>Problematización: El problema de la desescolarización en un mundo de desigualdades profundas.....</b>	<b>17</b>
<b>V.</b>	<b>Objetivos de la investigación.....</b>	<b>19</b>
<b>VI.</b>	<b>Marco teórico conceptual de esta investigación. ....</b>	<b>20</b>
	a. Desescolarización y deserción escolar. ....	20
	b. Los estudios teóricos de género y pobreza. ....	21
	c. Sistemas de prestigio, poder y jerarquía ....	25
	d. Estudios de la edad: La adultez y sus mandatos. ....	26
	e. La representación como medio de elaboración de la realidad.....	29
<b>VII.</b>	<b>Marco metodológico y criterios de investigación.....</b>	<b>30</b>
	a. La muestra.....	31
	b. Técnicas de recolección de información. ....	32
	c. Técnicas de análisis de la información. ....	34
	d. Las voces de esta investigación. ....	36
<b>VIII.</b>	<b>Análisis de resultados.....</b>	<b>37</b>
	<b>Capítulo I: “La infancia, el colegio y el quiebre: La deserción escolar.”.....</b>	<b>37</b>
	a. Los primeros roles asignados y el trabajo en el hogar. ....	38
	b. Las violencias y la represión en el hogar. ....	43
	c. Relación y comprensión familiar de la educación formal. ....	48
	d. El trabajo asalariado desde pequeñas.....	51
	e. El embarazo y la maternidad desde pequeñas. ....	53
	<b>Capítulo II: “La adultez, maternidad, trabajo y sacrificio.” .....</b>	<b>57</b>
	a. La crianza va con trabajo inestable y precario. ....	58
	b. El mandato de la maternidad y el sacrificio.....	63
	c. Violencia laboral y familiar: discriminación y estigma. ....	67
	<b>Capítulo III: “Re escolarización: Retorno al estudio, retorno a la infancia.”.....</b>	<b>77</b>
	a. Motivaciones y criterios de elección para la re escolarización. ....	77
	b. Dificultades enfrentadas: La circularidad de los problemas. ....	82
	c. Significación y representación de la re escolarización: emociones y gustitos.....	87
<b>IX.</b>	<b>Conclusiones.....</b>	<b>93</b>

<b>X.</b>	<b>Bibliografía. ....</b>	<b>101</b>
<b>XI.</b>	<b>Anexos. ....</b>	<b>106</b>

## **II. Resumen**

La presente memoria se presenta como una investigación cualitativa, que tiene por objetivo indagar en las experiencias de desescolarización de mujeres adultas, madres y trabajadoras que decidieron, ya cerrando algunos ciclos de su vida, re escolarizarse para terminar su proceso escolar.

Lo anterior nace por la inquietud de representar sus apreciaciones y sentires ligados a la vivencia desescolarizada que involucra de una u otra forma un posicionamiento desde la marginalidad, discriminación, estigma, violencia y pobreza específicos para las mujeres.

Surge así la necesidad y el interés por trabajar desde una mirada antropológica la articulación de la experiencia de desescolarización, entendida desde el lugar y rol asignado a las mujeres, que involucra una serie de consecuencias a nivel objetivo y subjetivo, y que se traduce en una forma específica de pobreza y violencias, así como una forma y sentidos específicos de sobre vivencia, resignificación y reivindicación de su condición.

El abordaje de la investigación se centró en tres objetivos específicos; (1) Caracterizarlas representaciones de las mujeres adultas sobre los quiebres y disloques de sus trayectorias educativas. (2) Identificar las problemáticas que enfrentan estas mujeres adultas en su vida cotidiana tanto a nivel personal como laboral, social, entre otros. frente a la desescolarización. (3) Identificar la significación, motivación y dificultades que le atribuyen las mujeres a los procesos de estudio y posibilidades de reinserción escolar.

El trabajo teórico y conceptual se posicionó desde la perspectiva de los estudios de género y pobreza, recogiendo las conceptualizaciones sobre roles y posicionamientos de género, estigma, y violencias, tanto en lo familiar y la infancia como en la vida laboral, la maternidad y en el sistema escolar.

Lo anterior junto también con plantear ejes de investigación en torno a la educación de adultos(as), la teorización sobre los fenómenos de estigmatización y discriminación social, los estudios sobre la edad y la adultez en específico, y brevemente, una mirada sobre el concepto de representación y elaboración de las experiencias personales.

La metodología ocupada se centró en entrevistas narrativas biográficas realizadas a 8 mujeres madres y trabajadoras que hubiesen sido desescolarizadas y que posteriormente hubiesen comenzado un proceso de re escolarización. Esto sumado a un trabajo interactivo de conceptualización específica sobre algunos elementos puntuales trabajados en las biografías, a través de la utilización de una línea de tiempo construida en conjunto.

En base a un principio de co-construcción de la investigación, se buscó que sus testimonios se elaboraran también y reflexivamente en torno a ciertos análisis teóricos y se desarrollaran en torno a ciertos conceptos específicos, por parte de las entrevistadas.

Por último, en las conclusiones, se discute sobre la pertinencia de los métodos utilizados, la importancia de la visibilización y sistematización de las reflexiones personales de las mujeres sobre sus propias vidas, así como de la importancia de desarrollar con mayor extensión estudios que trabajen sobre el tema de educación de adultos(as), entendiendo que es un área bastante poco trabajada por la investigación desde las ciencias sociales y en las políticas estatales en general.

Así mismo, a nivel teórico, se reflexiona sobre la importancia de estudiar los problemas asociados a la pobreza desde la vereda del género y desde los estudios sobre los cambios sociales que han vivido también las mujeres en las últimas décadas que las han llevado a desarrollar mecanismos y formas de contrarrestar la falta y la marginalidad, de maneras ciertamente rescatables y que deben ser entendidas como discurso de empoderamiento, visibilización, lucha y reconocimiento, tanto para la sociedad como para los futuros estudios e instancias de construcción de conocimiento al respecto.

Palabras clave: Desescolarización- género- pobreza- educación de adultos(as)- discriminación- violencia.

### **III. Introducción a la investigación: Sobre el problema de la desescolarización**

#### **a. Breve contexto Latinoamericano**

La desescolarización, entendida como trayectoria escolar incompleta a causa del abandono o el no ingreso al sistema educativo formal, constituye hasta el día de hoy un problema transversal a nivel mundial, habiendo porcentajes particularmente altos de población en esta situación en los continentes africano y asiático y en menor medida, pero no menos preocupante, para Latinoamérica. Este problema está determinado por factores económicos y políticos y múltiples factores socioculturales donde sus dimensiones de género son relevantes y se trata de un aspecto que nos interesa realzar en esta investigación

En el año 1994, un estudio sobre educación de adultos y adultas en Latinoamérica realizado por UNESCO y UNICEF, planteó que en el continente: *“El analfabetismo y la falta de escolaridad de los adultos no son más que una manifestación de una realidad de pobreza y de insatisfacción de necesidades básicas, que no puede ser entendida como un fenómeno individual, sino que es de naturaleza estructural”*. (UNESCO; UNICEF 1994:139), es decir, de larga duración y de profundas implicancias sociales.

Existen actualmente en la región Latinoamericana 35 millones de personas adultas en condición de analfabetismo y 88 millones que no han terminado la educación primaria (UIL; CEAAL, 2017). Cifras de la UNESCO (2017) indican que para el año 2015 en el continente un 5% de los niños en edad de asistir a primaria, un 8% de niños en edad de asistir a la educación secundaria y un 24% de quienes tenían edad para ingresar a educación secundaria superior estaban fuera del sistema educativo. Esto evidencia un porcentaje importante de desescolarización tanto juvenil como adulta, sobre todo en el nivel secundario, donde el ingreso es de masificación más reciente (década 1980) y tiene porcentajes de ingreso más heterogéneos en relación a los diferentes países de la región, así como en cuanto a equidad de género. (Bonder, 1994).

En Latinoamérica las problemáticas complementarias de la desescolarización tales como el analfabetismo, la precarización laboral, la exclusión social, la pobreza, etc., constituyen aún un problema central en los países y regiones con mayor porcentaje de población campesina, indígena y obrera. Y es en esos contextos donde además es mayor la incompletitud escolar femenina y se presentan los mayores índices de desigualdad y violencia de género. (Ídem).

Por lo mismo, el informe de la UNESCO y UNICEF (1994) antes citado, pone énfasis en la necesidad de resolución integral de problemáticas en torno a los procesos educativos e identifica la prioridad de aprendizaje básico en los procesos de escolarización y alfabetización entendiendo que coexistimos en una sociedad letrada, y en la que el dominio del cálculo y la lectoescritura son desarrollo de habilidades fundamentales para los quehaceres cotidianos y para participar activamente de los procesos de construcción democrática de las sociedades; así como para lograr mejorar los índices de equidad e inclusión de los diferentes sectores marginados y precarizados de la sociedad.



## **b. La desescolarización en Chile**

En Chile, la problemática de la desescolarización es porcentualmente menor en relación a otros países del continente como Brasil o México, pero constituye una dificultad a largo plazo que no debe dejar de ser prioridad en las agendas gubernamentales. En el país, el 42 % de los mayores de 25 años no tiene su educación escolar completa (Ministerio de desarrollo social, 2016 en Ministerio de educación, 2017:8).

Asimismo, se puede ejemplificar con las estadísticas para el año 2019, donde se registraron 289.115 estudiantes menores de 24 años que desertaron de sus estudios sin haber egresado de cuarto medio. (Ministerio de educación, 2020:12)

Junto con esto, se sabe también que en las generaciones anteriores estas cifras eran mucho mayores y generaban un panorama más preocupante aún. Por lo mismo hoy se están desarrollando en la mayoría de los países alrededor del mundo, medidas para paliar la brecha educativa de la población adulta (UNESCO, 2017 en ministerio de educación 2017:9).

A pesar de esto, algunos estudios (Espinoza et al 2014a; Espinoza et al 2014b; Sepúlveda; Opazo, 2009) muestran que la tasa de desescolarización en Chile ha ido en descenso en las últimas décadas gracias, principalmente, a los programas de escolarización y al alcance que ha adquirido la institución y políticas desarrollistas educativas en el territorio. La escolaridad promedio de los chilenos en la década de 1990 era de 9 años, y desde el 2000 a la fecha se ha ido estabilizando en torno a los 10 años (Ministerio de Desarrollo Social, 2012), en circunstancias en que la escolaridad obligatoria es de 12 años. *“Este comportamiento se explica por la estabilización de las tasas de asistencia neta en la educación primaria desde 1990 (sobre el 90%) y en la educación secundaria desde 2003 (sobre el 70%) (Ministerio de Desarrollo Social, 2012), pero evidencia que aún existe un importante porcentaje de deserción”.* (Espinoza. Et.al. 2017: 5)

Siguiendo las ideas de Sepúlveda y Opazo (2009), *“En la actualidad, el sistema escolar es capaz de recibir y mantener a muchos más estudiantes que antes, incluyendo a aquellos de familias más pobres, existiendo una correspondencia con las aspiraciones de la sociedad. La educación, desde este punto de vista, es considerada transversalmente como el factor fundamental de movilidad social y la experiencia escolar constituye una realidad masiva, posibilitando que las nuevas generaciones alcancen un promedio de años de escolaridad muy por encima de las generaciones precedentes”* (Sepúlveda y Opazo 2009:122).

Respecto a la literatura y estudios sobre la desescolarización en el país, esta es relativamente escasa y por lo general está más dirigida hacia lo descriptivo y hacia la muestra de tasas e índices que determinan el abandono escolar.

Estos estudios (encuesta CASEN, INJUV, MINEDUC, etc.) trabajan con datos sobre características sociodemográficas de los jóvenes y en algunos casos buscan proyectar estadísticas sobre cifras de desescolarización y deserción escolar.

Por otra parte, están los estudios que trabajan sobre las características y repercusiones de la desescolarización, así como los estudios de factores específicos asociados como lo son el embarazo adolescente, asunción de responsabilidades domésticas, trabajo temprano y otros factores asociados a los contextos familiares.

### ***c. El caso específico de las mujeres: deserción por razones de género.***

Sabiendo esto, puede interpretarse que la desescolarización en Chile no está asociada exclusivamente a la falta de capacidad y cobertura del sistema escolar, sino que también y principalmente a factores socioculturales tales como la pobreza, la falta de escolarización familiar, las condiciones político-legales, los factores de vulnerabilidad tales como la violencia, drogadicción y abandono asociados a los contextos de pobreza y los factores de roles y las múltiples formas de las desigualdades de género.

Respecto a los factores de género, se sabe que las estadísticas sobre desescolarización y analfabetismo a nivel latinoamericano muestran la existencia de una histórica desigualdad de género, primero en materia de oportunidades de acceso y permanencia y más recientemente en relación a causas diferenciadas de deserción y acceso. Actualmente a pesar de que son los hombres los que tienen mayores tasas de deserción escolar y las brechas de género de analfabetismo han disminuido, la desescolarización se explica por factores diferentes para hombres y mujeres, *“En 1970 la tasa de analfabetismo en la población de 15 años y más era 22,3% en el caso de los hombres y 30,3% en el caso de las mujeres, mientras que en el año 2000 la tasa correspondiente a los hombres alcanzaba un 10,1% y la de las mujeres un 12,1%. Además, se advierte que las causas que impiden continuar los estudios en la etapa adolescente muestran una clara diferencia según el género ya que las mujeres interrumpen sus estudios para dedicarse al trabajo doméstico, en cambio, los hombres lo hacen para dedicarse al trabajo remunerado (CEPAL, 2004:13).*

Esta situación es más evidente en los sectores en mayores condiciones de pobreza de la población, los sectores indígenas y los sectores rurales, a pesar de que ha ido decreciendo significativamente con el pasar de los años; tanto el analfabetismo como la desescolarización forman parte de las manifestaciones de la pobreza y deben ser entendidas con una perspectiva de género ya que se configuran y son causa y consecuencia a la vez de las estructuras tradicionales de roles, desigualdad, violencia y discriminación de género donde *“Este menor acceso de las mujeres a los recursos, debido a los espacios limitados que se les asignan por la división sexual del trabajo y por las jerarquías sociales que se construyen sobre la base de esta división, determinan una situación de privación en diferentes ámbitos sociales, fundamentalmente en tres sistemas estrechamente vinculados, a saber: el mercado de trabajo, el sistema de bienestar o protección social y los hogares” (Ruspini, 1996 en CEPAL, 2004: 13).*

El proceso de escolarización es, para las mujeres en particular, una de las primeras esferas comprometidas por las condiciones de pobreza sobre todo frente a la necesidad de trabajos de cuidado familiar. En este sentido, *“UNESCO señala que las barreras que enfrentan las mujeres para alfabetizarse son: - Actitudes hostiles de la familia o la comunidad; - Tradiciones locales y costumbres ancestrales acerca de su papel en la sociedad; - Falta de tiempo por sus responsabilidades familiares y domésticas; - Frecuentes embarazos; - Irrelevancia de los Programas de Alfabetización y Educación de Adultos, y - Falta de facilidades para el cuidado de los niños” (UNESCO; UNICEF, 1994: 101), factores que, como hemos señalado anteriormente, son de gran continuidad histórica y cultural.*

En Chile el panorama de la escolarización ha cambiado en las últimas décadas debido principalmente al sostenido aumento de los niveles educacionales en el país. Esto permitió

también el acceso masivo de mujeres a la educación posibilitando así mejores oportunidades laborales. Las cifras de la Encuesta Nacional CENSO indican que, en 1992, la población femenina tenía, en promedio, 8 años de escolaridad y en los hombres no superaba los 8,39. En 2017, las mujeres alcanzaron 10,9 años de ciclo educacional, mientras que ellos tienen 11,1 años. El aumento de la escolaridad, ha producido otros cambios estructurales, como la postergación de la maternidad, lo que se aprecia en que el 24,2% de las mujeres no tiene hijos, dos puntos más que hace 10 años. (INE, 2017a).

A pesar de lo anterior, actualmente, como reveló la última encuesta CASEN 2017, del total de mujeres en Chile, el 37,5% no tiene su escolaridad completa, es decir 2.694.783 mujeres. Asimismo, hoy en día (2020), la encuesta Crece Chile muestra que, de casi 5 millones de adultos sin escolaridad completa, el 50,4% son mujeres, versus un 44,1% de hombres (Ossandón, 2020, s.p)

Estas mujeres en condiciones de desescolarización por lo general son trabajadoras de los sectores informales o áreas de servicio en régimen de trabajo a honorarios o a trato, puesto que el certificado de estudios y posteriormente los títulos profesionales constituyen en el país un requerimiento mínimo para acceder a la mayoría de los trabajos remunerados y sobre todo al régimen de contratación. Esto a su vez implica por lo general condiciones laborales más precarias, mayor exposición al abuso laboral, violación de los derechos de la trabajadora, doble jornada laboral sumada a las labores de cuidado familiar, entre otros (Ministerio de Desarrollo Social, 2017).

Los resultados del informe de participación laboral femenina del INE indican que casi un 50% de las mujeres mayores de 15 años en el país se dedican a trabajar en trabajos de servicio y a trabajos no calificados, dando cuenta de una realidad que se puede interpretar como una inserción precaria en el sector productivo terciario principalmente. La situación de mayor inseguridad se registra entre las mujeres asalariadas del primer quintil de ingresos, ya que de ellas sólo el 41% tiene contrato. Esto sumado a las bajas remuneraciones, los cambios de empleo, los períodos de cesantía y los trabajos no regulados, generan que las mujeres están lejos de acceder a pensiones que les permitan vivir dignamente su vejez (INE, 2017b).

Esto se complementa con la problemática de la desigualdad salarial, discriminación por maternidad y la mayor propensión al abuso y acoso laboral y sexual dentro de los espacios de trabajo. Respecto al salario, las diferencias históricas arbitrarias de salario femenino y masculino por el mismo tipo de trabajo y también la asociación permanente de la mujer con el trabajo de servicios o de baja calificación ha generado que las brechas salariales sean un conflicto hasta el día de hoy que aún no se regula y por el cual las mujeres siguen ganando menos que los hombres en los mismos empleos o similares (UNESCO; UNICEF, 1994).

Del mismo modo, el abuso y acoso laboral y sexual son prácticas recurrentes en los espacios laborales donde sobre todo existen grados jerárquicos encabezados por hombres que suelen tener a su cargo grupos de mujeres. Las prácticas de acoso sexual es un tema particularmente revelador en el sentido de que se sustenta en las mismas estructuras de poder jerárquico y

patriarcal de la sociedad reproducidas por las condiciones de vulnerabilidad laboral (Díaz, X. et al 2017).

*“En este contexto, las mujeres están doblemente expuestas a violencia laboral por un bajo poder formal en la estructura ocupacional y por un bajo poder social que emana de relaciones de género que las subordinan y discriminan. Se expresa en violencia asociada a condiciones precarias de empleo, fundamentalmente en amenazas de despido o de cambio de sus condiciones de empleo; en diversas formas de violencia derivadas de la prevalencia en los espacios de trabajo de una cultura machista; específicamente en acoso sexual y en discriminaciones y acoso por maternidad. El rechazo o la denuncia de estas situaciones implica a menudo el despido de las trabajadoras -no del acosador- o detona otras formas de hostigamiento y maltrato” (Díaz X, et.al. 2017: 47)*

Se puede enunciar entonces una realidad disímil entre las experiencias de desescolarización femeninas y masculinas, entendiendo que implican problemáticas y costos personales y sociales diferentes asociados a las relaciones, roles y discriminación de género imperante en la sociedad actual. Estas dimensiones se traducen en factores materiales como el contexto socioeconómico, el salario, entre otros y, se puede plantear también que existen una serie de problemáticas que podríamos considerar como factores subjetivos que involucran la autoestima, la autopercepción y la salud mental y también física de las mujeres expuestas a la condición de desescolarización.

Dentro de estos factores, uno de los más significativos es la estigmatización social, -más adelante desarrollamos una discusión en extenso-. Por ahora mencionaremos que el estigma social se entrelaza con las dimensiones subjetivas de la autopercepción y autoestima, que se hallan constantemente vulneradas por la violencia de la subvaloración y discriminación ejercidas de parte de la sociedad y el entorno cercano o familiar. Este estigma se genera en base a la percepción sobre la desescolarización, el empleo precario, y la pobreza a través del posicionamiento de las personas en categorías sociales mal vistas o marginadas. “[...] Los sujetos adquieren una identidad social que es la categoría en la que se encuentran los rasgos y atributos reales que poseen, pero también una identidad virtual que es el prototipo de sujeto para cada categoría. El estigma es una señal o atributo que marca al portador como diferente a los demás, es un atributo desacreditador ante el prototipo de una cierta categoría”. (Callejas; Piña, 2005: 65)

Lo anterior sumado al cansancio y desgaste excesivo por la doble jornada de trabajo doméstico y remunerado, y el cuidado familiar y doméstico, constituye un escenario muy perjudicial para la salud mental y física de las mujeres. Suele haber un deterioro temprano del cuerpo y de la energía acompañado muchas veces por problemas de estrés, depresión u otros estados perjudiciales que son frecuentes en los contextos de ocupación laboral y/o doméstica en estos contextos. Y que se complementan con la exposición a la humillación, al autoritarismo y la autopercepción negativa en torno a la su experiencia.

*“Cuando se analizan los trastornos del estado de ánimo se observa que, en la categoría <<episodios afectivos>>, los depresivos aparecen con doble frecuencia en mujeres que en varones. La depresión constituye un problema de salud pública por su elevada prevalencia, con frecuencia con comorbilidad de trastornos somatoformes, básicamente cardíacos y gastrointestinales. Como es sabido, los componentes de inferioridad social: desamparo legal o económico, dependencia emocional, autoestima devaluada, obediencia, dulzura y complacencia, contribuyen a anidar síntomas depresivos”.*

(Beck, 1972; Dio Bleichmar, 1991; Mingote, 2000; Seligman, 1975 en Benlloch, 2003: 260)

Ahora, si bien la experiencia de desescolarización involucra los factores de género mencionados, en el principal proceso causal de esta también pueden encontrarse. En este sentido, la deserción escolar, es decir el abandono del proceso educativo durante la edad escolar por múltiples razones, involucra a su vez puntos interesantes de tener en cuenta tanto para el panorama actual de la deserción juvenil como para las causas de la deserción de personas adultas que desertaron hace muchos años y aún no finalizan sus estudios escolares.

Para mencionar algunas cifras, la encuesta CASEN 2017 muestra que el porcentaje de jóvenes de 15 a 29 años que no asistía a un establecimiento educacional y tampoco trabajaba en ese momento fue de 17,5% de mujeres y 7,9% de hombres. (Ossandón, 2020, s.p)

Asimismo, de acuerdo a las cifras sobre deserción escolar de la encuesta CASEN 2015, en cuanto a jóvenes fuera del sistema escolar que no han terminado su educación media *“el 10,4% de los jóvenes de entre 15 y 19 años estaba en esa situación, cifra levemente inferior a la de 2013 (12,6%) y la de 2011 (12,1%). Esta cifra disminuye cuando estudiamos el grupo etario que va entre los 20 y 24 años (7,1% en 2015), puesto que a esas alturas algunos de los estudiantes rezagados se pusieron al día y completaron su educación media.* (Dusaillant, 2017:6)

Se puede ver para el 2017 que hay una diferencia considerable en cuanto a los porcentajes de deserción entre hombres y mujeres, incluso en el presente, teniendo en cuenta que algunas décadas atrás estos porcentajes eran aún mayores y que variaban en los niveles de deserción para hombres y mujeres.

Sin embargo, revisando varios otros estudios se puede concluir que en términos estadísticos más que diferencia de acceso a la escolarización, o mayor o menor grado de deserción, se puede hablar más certeramente de una diferencia en las razones de deserción para hombres y mujeres. *“Las diferencias en las tasas de deserción son más significativas al comparar el nivel de educación básica y media, que, al comparar por sexo, sin embargo, los motivos que explican la deserción son bastante diferenciados. Además del factor económico, en el caso de las mujeres se suma el embarazo o maternidad, mientras que los varones lo hacen principalmente para ingresar al mundo laboral”* (Ministerio de Educación, 2017:14).

Respecto al embarazo adolescente o la maternidad como factor más visibilizado de deserción escolar, cifras del ministerio de educación indican que para el año 2018 del total de estudiantes embarazadas, el 40% de ellas son adolescentes entre 14 y 17 años. Cifras que han ido a la baja en los últimos años, llegando a reducirse casi a la mitad sin embargo se mantiene que solo la mitad de las alumnas embarazadas continúan con sus estudios al siguiente año. (El Mostrador Braga, 2018, s.p)

Es necesario enfatizar en que a pesar de constituir una de las principales causas de desescolarización en mujeres, no es la única ni la más abundante necesariamente puesto que muchos estudios reflejan también cifras de desescolarización mayores antes del embarazo

adolescente que posterior a él por otras razones como por ejemplo las labores de cuidado domésticas y apoyo en el hogar o por situaciones de violencia familiar de distinta índole.

Por otro lado, existen estudios sobre factores socio económicos que inciden en la desescolarización que plantean que en parte la deserción escolar se relaciona con una tendencia a la delimitación más conservadora y tradicional de los roles de género donde las mujeres se conciben como encargadas de la crianza y el hogar y los hombres como proveedores y trabajadores. En general en donde estas concepciones son menos flexibles, existen menos posibilidades de persistir en el sistema escolar en vista de las responsabilidades familiares. género. (Dusaillant 2017:9)

Sin embargo, como se verá más adelante, si bien estos mandatos de género permean y han permeado por décadas los hogares, no necesariamente se efectúan sin cuestionamiento o sin prácticas que los subvierten de una u otra forma, desde un cuestionamiento o necesidad que escapa de la comprensión más tradicional respecto a esos lugares y obligaciones, sobre todo de parte de las mujeres que han debido desmarcarse de ellos en parte para subsistir en un entramado más complejo de la vida moderna.

#### ***d. La importancia de la educación de adultos y adultas.***

La sociedad globalizada valora el trabajo profesional por sobre el trabajo técnico o de servicios. Se sabe que la alfabetización es requerimiento mínimo para la inserción en cualquier espacio social, que los estándares de formación son cada vez más exigentes en el marco de la precarización sistemática de los estudios básicos, entre otros. Se sabe entonces que la desescolarización constituye un problema mayor y exige la puesta en práctica de estrategias paliativas de subsistencia y de bienestar. La educación de adultos y adultas en este sentido, es una salida paliativa que tanto el estado como las iniciativas sociales han intentado implementar para subsanar de alguna forma la condición de desescolarización de un importante porcentaje de la población, en su mayoría inserta en el mercado laboral.

Según la UNESCO (1994), el entendimiento de la educación de adultos y adultas integral, como un proceso del cual se han tenido que hacer cargo los estados en el marco de las significativas tasas de desescolarización y analfabetismo, comprende:

*“El logro del pleno desarrollo de la personalidad, la inserción consciente y eficaz en el mundo del trabajo, esto sumado a la necesidad de conocimientos prácticos para evitar el engaño y la explotación; el menester de conocimientos específicos de un oficio; la necesidad de autoestima, valoración personal y cultural; la necesidad de organización, de manejo de la vida organizativa como tal, como forma de abordar con fortaleza la solución de problemas comunes; la necesidad de desarrollar valores y habilidades de participación, criticidad y creatividad; la necesidad de adquirir capacidades para la elaboración y puesta en práctica de proyectos en situaciones reales” (UNESCO; UNICEF, 1994: 148).*

Partiendo de esta base, los procesos de educación de adultos y adultas entendidos como procesos integrales facilitan y promueven tanto el bienestar material, es decir de condiciones laborales y económicas dignas, así como el bienestar psicosocial de las personas relacionado a su autoestima, su capacidad de desarrollo personal, desarrollo de habilidades sociales,

relaciones familiares y también un pensamiento crítico y de participación política. En este sentido, la educación de mujeres adultas desescolarizadas sería parte clave de una solución inicialmente paliativa y luego permanente para un problema estructural y una forma de discriminación generalizada y enraizada en las formas económicas, sociales, políticas y culturales de toda sociedad que son las violencias de género.

*“La «re escolarización» de la población que vio interrumpidos sus estudios tiende a ser percibida por los propios participantes de los distintos programas de educación de adultos como un medio que ayudaría a mitigar algunos de los factores de exclusión, dándoles nuevas posibilidades; es decir, contribuyendo a mejorar sus competencias laborales —y con ello sus condiciones de vida materiales— así como su autoestima y autovaloración”.* (Rumberger, 2001 en Espinoza, O; et al (s.f): 2).

#### **e. Medidas reparatorias estatales por un lado y de reinserción no formal por otro.**

A raíz de este análisis internacional y también nacional es que en Chile se generaron ciertas medidas paliativas como los procesos de re escolarización de adultos y adultas que impulsa el Estado chileno a través del programa de Educación para personas jóvenes y adultas (en adelante EPJA) del Ministerio de Educación a partir del año 2002. El EPJA propone dos modalidades de estudios que se presumió estarían destinadas a grupos etarios y sociales diferentes y, por lo tanto, no considera en su diseño factores asociados al género. Empíricamente atienden a necesidades prácticas y no necesariamente estratégicas educativas:

La primera modalidad es la modalidad regular que contempla un plan de escolarización completo para personas jóvenes o adultas que deseen finalizar sus estudios escolares, se realiza en establecimientos acreditados por el ministerio de educación que pueden variar entre “*Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA), que funcionan normalmente durante tres jornadas; Terceras Jornadas (TJ) de escuelas y liceos que durante el día atienden a niños y jóvenes o también existen establecimientos educacionales que atienden personal militar en las mismas unidades militares y centros educativos ubicados al interior de recintos penitenciarios que atienden a personas privadas de libertad*” (EPJA, s.f, s.p).

En esta modalidad se aspira a conseguir la educación primaria en tres años y la secundaria en dos años e implican por lo general exigencias de asistencia, notas, disciplina, etc. Similar a un colegio normal.

Por otro lado, se ubica la modalidad pensada para trabajadores sin tiempo de asistir regularmente a clases, es una modalidad más flexible y de carácter semipresencial. Esta modalidad contempla horarios, frecuencia y duración de clases menos exigentes, se imparte igualmente en instituciones educativas o en organismos privados, técnicos, municipios, o fundaciones, que deben estar inscritas en un registro regional de libre entrada del ministerio de educación que les entrega la licitación de funcionamiento. En la modalidad flexible y regular dos tercios del total de asistentes son mujeres en su mayoría mayores de edad (Espinoza, et.al, 2014a).

Además de estas opciones existen otros proyectos educativos no formales como colectivos de educación popular, escuelas de nivelación de estudios, escuelas comunitarias, talleres de formación en ámbitos específicos, técnicos populares, etc. Que constituyen alternativas prácticas y por lo general de carácter político que se encargan de suplir una falta importante del sistema escolar formal que está pensado en base a las directrices normalizadoras y homogeneizantes de los sistemas educativos modernos y a las cuales muchas veces las personas no pueden asistir o asisten y se frustran, iniciando nuevamente procesos de deserción y generando una suerte de estigma de fallo e incapacidad intelectual muchas veces auto atribuido. Como comentan Sepúlveda y Opazo (2009).

*Una mirada más amplia, en cambio, corresponde a una perspectiva relacional, en la que el fracaso escolar y la deserción no sólo está asociado a innegables condiciones de pobreza y vulnerabilidad, sino que también reflejaría un problema de ajuste entre un individuo y el sistema, expresando las dificultades de este último para manejar las diferencias y las condiciones sociales de sus alumnos. [...] La ausencia de una mirada más estratégica acentúa la desarticulación entre la cultura y la estructura escolar, por un lado, y los intereses y necesidades educativas de los estudiantes, por el otro (Sepúlveda, L; Opazo,C; 2009: 129)*

En cuanto a estas experiencias que se pueden llamar de educación no formal, muchas están mediadas por los principios de la educación popular y la pedagogía crítica expandida en Latinoamérica sobre todo en las décadas de 1970 y 1980. Estas trabajan con perspectivas no vinculadas necesariamente a los objetivos desarrollistas estatales en torno a la inserción laboral de las personas sino que desde una concepción integral de la educación de adultos como práctica política emancipadora; la *“relación social que se establece con los destinatarios es una relación de carácter primario, afectivo, de confianza entre las partes [...] A estas organizaciones les interesa "lo pequeño y lo unitario: que esa persona con nombre y apellido, recobre la dignidad, se rebele contra la injusticia y logre condiciones de mayor equidad... (Gómez, 1988:75). [pero también le interesa] la organización, ya que sin ella no se tiene fuerza, y fuera de ella no se logra conciencia...[...]; (Sotelo, 1989:ó en UNESCO; UNICEF, 1994:146).*

En este sentido, constituyen en su mayoría experiencias antagónicas de re escolarización como alternativas a una reinserción formal, que justamente asumen que el sistema escolar, aunque sea en su modalidad “reparatoria” de educación de adultos, es una traba para que las personas puedan terminar sus estudios.



#### ***IV. Problemática: El problema de la desescolarización en un mundo de desigualdades profundas.***

La desescolarización, como se ha establecido anteriormente, es un fenómeno social complejo que involucra muchas etapas y aspectos de la vida social. Desde el punto de vista de la reproducción del capital social, se puede plantear que es una problemática estructural y circular muy difícil de solucionar, esto porque se entrelaza con muchas otras que en conjunto determinan y engloban las condiciones de existencia de un sector de la población de estratos económicos bajos, con niveles bajos de escolarización familiar en general, que trabaja en empleos precarios e informales lo que muchas veces incide en la desescolarización de uno(va) o varios miembros(as) de la unidad doméstica precisamente por la necesidad de generación de recursos económicos o de apoyo doméstico.

La desescolarización repercute directamente en la vida adulta laboral, familiar y personal tanto a nivel material como subjetivo, a nivel de autoestima, de las relaciones sociales o contextos sociales, se traduce en distintos niveles de analfabetismo, dificultades de comprensión numérica, e incorporación al mundo social de lo escrito, falta de credenciales de capacitación básicas para optar a empleos aun cuando estos sean de baja calificación y bajas remuneraciones, reproduciendo contextos de pobreza y marginación.

Como proceso complejo posee trayectorias diferentes y patrones que no pueden pensarse unidimensionalmente ya que genera experiencias con muchos sesgos y particularidades que responden al contexto social e identidad de las personas.

Asimismo, se entrelaza con muchos otros factores identitarios y de posicionamiento social como lo son la clase, la raza, la edad, etc. Y es en esa conjunción de factores donde se generan las características particulares de la experiencia de desescolarización y donde se profundizan las problemáticas y violencias asociadas.

En este sentido, se sabe que una de las principales dimensiones identitarias y estructurantes en las sociedades es el género y más específicamente la división social de los géneros. Se sabe que ser mujer, hombre u otro implica roles, relaciones, subjetividades y contextos particulares para cada uno en múltiples ámbitos. De esta forma, todos los procesos de la vida social están permeados por este orden estructurante y los procesos educativos no son la excepción. La toma de decisiones, exigencias, voluntades o responsabilidades de las personas a la hora de ingresar, abandonar o retomar trayectorias de escolarización se ven constantemente influenciadas y determinadas por la asignación social de los géneros que se sabe, es una asignación desigual, discriminatoria, excluyente y reproductora de violencia.

De esta forma, la investigación busca entender la forma particular en que se entrelazan esos factores y cómo generan posicionamientos y condiciones de violencia de género particulares. Es decir, cómo los factores asociados al género determinan y generan una experiencia particular de desescolarización para un grupo de mujeres adultas trabajadoras.

Cobra también importancia poner atención a la revisión subjetiva de esa experiencia para dar cuenta de una problemática estructural pero que también tiene sesgos particulares e irrepetibles. Por esto la investigación busca realzar una subjetividad que ha sido desplazada históricamente e invisibilizada en los últimos años, entendiendo que la prioridad del programa estatal de educación ha sido la infancia y juventud, y que las mujeres adultas desescolarizadas han quedado relegadas a medidas paliativas y sus condiciones de existencia han sido englobadas por lo general solamente dentro de los estudios de pobreza y género. La intersección de estos factores con el tema educativo y el problema de la desescolarización es el objetivo de esta investigación, tomando en cuenta las historias de vida de las mujeres no ya desde el análisis cuantitativo que realizan los estudios sociales y las instituciones sino que desde un lugar complejizado por la intersección de factores de marginación y precariedad material, historias de vida y también subjetividades que no suelen ser consultadas ni escuchadas para pensar estas problemáticas.

Se intentará retratar desde esa perspectiva una forma específica de configuración de relaciones de poder que trae consigo una forma particular de posicionamientos de género y de exclusión social para un importante grupo de la población de mujeres desescolarizadas el cual se expone constantemente a la reproducción de desigualdades, falta de derechos básicos, violencia y perpetuación de estructuras machistas y patriarcales en el seno de la vida familiar, laboral, y personal.

Con todo esto, para fines de la investigación, la desescolarización entendida como proceso extensivo será ordenada y abordada en esta investigación en torno a tres momentos, a saber:

- Primero un momento de disloque o quiebre del proceso educativo, que para las mujeres ha estado marcado en general por decisiones y necesidades económicas o circunstancias familiares como por ejemplo el embarazo adolescente, las relaciones de poder familiares, compromisos como el matrimonio, la necesidad de trabajo juvenil y labores de cuidado del hogar o de otros miembros del núcleo doméstico, entre otros.
- En un segundo momento que se situaría en la vida adulta como mujer, madre y trabajadora tanto en empleos formales como informales, expuestas por lo general a contextos de violencia y abuso en el ámbito laboral, de condiciones económicas precarias y a la crianza y cuidado del núcleo familiar extendido. Así mismo entrarían aquí todos los discursos respecto a la autopercepción mediada por la estigmatización y la exclusión social.
- Por último, un tercer momento puede retratarse en torno a la toma de decisiones o planteamiento respecto a la reinserción escolar adulta en espacios formales e informales, sus formas, razones y dificultades. Sobre todo, entendiendo que se enmarca en una problemática de una disputa del tiempo y un esfuerzo importante por iniciar procesos desgastantes y muchas veces reveladores que incluso requieren en ciertos casos una disposición a mirarse ellas mismas y verse vulnerables, tomar autoconciencia y

enfrentarse a un desafío de grandes magnitudes e implicaciones sociales, familiares, quizás económicas, pero más que nada personales.

#### **V. *Objetivos de esta investigación.***

El Objetivo general de esta Memoria es: Establecer cómo las relaciones y construcciones sociales del género inciden en las experiencias y procesos de desescolarización y reinserción escolar de mujeres adultas trabajadoras.

Cómo objetivos específicos se plantean:

- i. Caracterizar las representaciones de las mujeres adultas sobre los quiebres y disloques de sus trayectorias educativas.
- ii. Identificar las problemáticas que enfrentan estas mujeres adultas en su vida cotidiana tanto a nivel personal como laboral, social, entre otros, frente a la desescolarización.
- iii. Identificar la significación, motivación y dificultades que le atribuyen las mujeres a los procesos de estudio y posibilidades de reinserción escolar.

## **VI. Marco teórico conceptual de esta investigación.**

### **a. Desescolarización y deserción escolar.**

Antes de entrar en materia, es necesario repasar brevemente el concepto de desescolarización que se usará en esta investigación y darle una perspectiva más teórica para elaborarlo a la medida de las necesidades del análisis.

Lo primero que se debe plantear es que la desescolarización y la deserción escolar son conceptos diferentes. La deserción escolar -como se ha trabajado en los estudios del tema- es el fenómeno individualizado y relacionado con las responsabilidades personales de niños(as) y jóvenes que deciden abandonar la escuela por incapacidad de perpetuar sus estudios, más allá de que existan diferentes razones para que esto suceda. (Giovagnoli, 2002; Goicovic, 2002; Teregi, 2009; Tinto, 1982 en Romo y Cumsille, 2020)

Sin embargo, luego se modificó esa comprensión restringida o acotada del fenómeno y se definió el abandono escolar como un problema social con múltiples componentes relativos al desarrollo psico social, económico, personal, familiar, etc. De las personas y a sus contextos y relaciones sociales. Se entiende como un problema estructural y multidimensional de las sociedades, y por lo mismo pasa a ser responsabilidad de todo el sistema y no de individuos específicos. Este problema social se elaboró bajo el concepto de desescolarización, que hoy en día es muy amplio y constituye una fuente de estudios, investigaciones, propuestas, programas y otros medios que intentan dar soluciones, más o menos paliativas, a este fenómeno estructural que perjudica desde generaciones anteriores hasta el presente, sobre todo a los sectores en mayores condiciones de pobreza del país. (Teregi, 2009; Vivanco 2014 en Romo y Cumsille, 2020).

El fenómeno de la desescolarización se entendió de esta forma como consecuencia de múltiples factores asociados, tanto externos como internos, y entre los más comunes que han sido estudiados y desarrollados en diversas encuestas, estudios cualitativos y cuantitativos, informes, etc. Se encuentran el nivel socio económico, el capital cultural y el capital simbólico de las familias, el embarazo infantil, el trabajo adolescente, la convivencia con drogas y alcohol, la composición familiar y escolaridad de los padres, las enseñanzas valóricas y las proyecciones académicas adjudicadas a los niños y niñas de parte de los padres. Por otra parte, se contemplan también los factores asociados a los centros de estudio, tales como rendimiento de los estudiantes, retraso académico, motivación de los educadores y educadoras, expectativas en el desempeño académico, actividades pedagógicas y extracurriculares, las relaciones profesores-estudiantes, el ambiente escolar, etc.

El problema de la desescolarización nos remite a pensar diversas esferas de la sociedad, desde las más íntimas y privadas, hasta el sistema educacional en sus cimientos, así como a no

individualizar el problema de la deserción, a abandonar la patologización de los niños(as) y jóvenes, a dejar de delegar el problema a instituciones menores o a los mismos establecimientos educacionales, para hacer un llamado de atención al estado y a la sociedad en su conjunto. Por esto se hace necesario abordar los estudios al respecto de manera interseccional y multidimensional, entendiendo que constituye una muestra y resultado ampliado de los problemas fundamentales de nuestra sociedad, en línea con el avance de la precarización de la vida como pauta del modelo de desarrollo económico y social de las últimas décadas.

### ***b. Los estudios teóricos de género y pobreza.***

Para abordar más profundamente el marco de trabajo teórico de esta investigación, se debe comenzar por establecer que al centrarnos en las experiencias de desescolarización y reescolarización de mujeres de sectores socioeconómicos bajos en Chile, asumimos la perspectiva de género como central en la investigación. De este modo estamos planteando que la desescolarización indica una posición y condición social de género particular en torno a los ejes que se desarrollarán a continuación.

Los estudios de género son un corpus teórico interdisciplinario y de larga presencia en las ciencias sociales; uno de sus planteamientos más relevantes ha sido establecer y demostrar que los fenómenos sociales tienen efectos diferentes en la vida de hombres y mujeres y que el género entendido como categoría social y cultural estructura las relaciones y posiciones de los sujetos en la sociedad.

Anne Scott (1996), sostiene que el *“Género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y como una forma primaria de relaciones significantes de poder”* (p. 22).

Estas relaciones de poder constituyen para la autora construcciones que permean el estudio y discusión sobre cualquier proceso social o categoría social tales como raza, etnicidad, economía, política, historia, trabajo, etc. Por lo mismo, el género no sería algo estático, sino que es una forma de nombrar un fenómeno en constante transformación y articulación con los demás ámbitos de la vida; cualquier alteración en el orden de estas relaciones genera cambios en las representaciones del poder y viceversa, así como en las posiciones sociales de los sujetos(as).

Dichas relaciones de poder inciden en el ámbito subjetivo de las personas. Montecino y Rebolledo (1996), al respecto sostienen que la socialización dentro de la división de género determinará experiencias disímiles subjetiva y materialmente en los procesos de crecimiento, aprendizaje y participación en la vida social para hombres y mujeres, y que se entrelazará con una serie de otros factores que en conjunto establecen estructuras de poder complejas de las cuales deriva la subyugación, la violencia, la explotación y subvaloración en la sociedad. Además, las autoras enfatizan en la idea de que el género configura no solo posicionamientos, sino que también las relaciones entre hombres y mujeres y entre lo femenino y masculino, y que en la mayoría de las sociedades estas se presentan en condición de desigualdad.

El género en este sentido puede ser concebido como un marcador diferenciador, que genera experiencias de socialización diferidas y que no se constituyen como mera diferencia, sino que históricamente se han traducido como desigualdad. *“Que la diferencia biológica cualquiera que esta sea (anatómica, bioquímica, etc). Se interprete culturalmente como una diferencia sustantiva que marcará el destino de las personas, con una moral diferenciada para unos y para otras, es el problema político que subyace a toda la discusión académica sobre las diferencias entre hombres y mujeres”* (Lamas, 1986:178). Esa desigualdad nacida de la diferencia biológica, es pensada culturalmente a través de los procesos de asignación, rotulación y atribución de una identidad experiencial (ibid.). Lo que se traduce en que el sistema de referencias comunes que constituye el género otorga papeles, prohibiciones, posiciones, reglamentos, espacios, deberes y posibilidades a los sexos, reduciendo o acotando su posibilidad de desempeño y acceso en ciertas áreas y formas específicas de la sociedad. Y de esa forma, todo aquello que quede fuera de la norma es marginado, violentado o cuestionado al menos.

En este sentido, las mujeres han ocupado históricamente y en la mayoría de las sociedades, el lugar de la subordinación al mandato masculino: el género entonces es una herramienta teórica que nos permite describir, comprender y ojalá transformar las relaciones de discriminación que afectan a las mujeres y disidencias; Así se ha entendido que a pesar de las diferencias internas de cada cultura en torno a los roles de prestigio y valor social del estatus femenino, existe al menos en occidente una constante de subordinación política de las mujeres a los hombres y que se basa sobre la división primaria que es la división sexual del trabajo así como en el mandato de la maternidad. (ibid.).

Ahora, con esto se introducen también las discusiones más recientes (década de 1970) del cuestionamiento a las estructuras antropológicas clásicas y sus modelos binarios sobre la desigualdad sexual. En esa línea, se planteó entender una heterogeneidad de las experiencias de género y no dar por sentados mandatos universales homogéneos. Como plantea Aihwa Ong (1989), con esta nueva perspectiva se pretende deconstruir el género como categoría cultural unitaria y considerarlo como constituido por intersecciones de las estructuras de poder en sociedades cambiantes.

De este modo, entenderlo como un proceso inmerso en una relación dialéctica entre los significados simbólicos y la práctica en un contexto histórico específico cambiante como lo han sido los procesos del colonialismo, capitalismo, nacionalismos, etc. Este ejercicio implica prestar atención a las transformaciones de los sistemas de género y a sus subjetividades en función de los procesos de cambio social.

También implica entender que las personas cumplen múltiples roles en la sociedad y no son clasificables solamente dentro un lugar estático como por ejemplo el rol de trabajadores, sino que forman parte de una red de procesos dinámicos en donde las diferencias y relaciones varían significativamente a la vez que se relacionan con otros aspectos y factores sociales (Clert, 1998). Es decir, la posición social de las mujeres y sus consiguientes expresiones materiales y simbólicas, está determinada por múltiples factores, de ahí que algunas autoras plantean el concepto de posicionamiento múltiples para incorporar dimensiones como la edad, la religión, la

clase social, el nivel educativo, la situación civil, entre otros para discutir sobre cómo y cuáles son las exclusiones y discriminaciones que las mujeres experimentan en su vida cotidiana.

Esto implicaría un análisis contextual de las relaciones de género que responda a las muchas posiciones que puede adquirir una persona dentro de un sistema de jerarquías, planteando que las personas se mueven dentro de él y generan diferentes relaciones dependiendo de este desplazamiento y posicionamiento en la estructura o en las diferentes instancias (que de todas formas está limitado por ciertos factores como la clase). (Montecino y Rebolledo, 1996).

Es importante trabajar una articulación particular que se da entre los sistemas de género y el sistema de jerarquías de clase social o más específicamente con el enfoque de género y clase social. Esto principalmente porque es una de las grandes estructuras de poder de la sociedad y la interrelación existente entre estas esferas es una discusión extendida en las ciencias sociales y que comienza con las primeras críticas feministas a las teorías marxistas y a los estudios sobre pobreza y clases. En este estudio se hará énfasis en la necesidad del enfoque de género para estudiar la subjetividad de estas experiencias que están íntimamente relacionadas, y que muchas veces se superponen, estableciendo así un proceso dialógico a lo largo de los diferentes contextos históricos.

Lamas, plantea que *“Aunque la estructura de la sociedad sea patriarcal y las mujeres como género estén subordinadas, los hombres y las mujeres de un mismo rango están mucho más cerca entre sí que de hombres y mujeres con otro status. A pesar de la condición universal de subordinación femenina, la diferencia específica de clase (y también de etnia) crea una separación entre las mujeres”*. (Lamas, 1986:196)

De esta forma, se debe enfatizar en que la posición social de las mujeres es una posición que se complejiza y articula con la posición de clase. Ambas dimensiones tienen en común que generan relaciones de poder, las cuales van a constituir espacios opresivos y violentos para las mujeres. La clase y el género se articulan en un continuo de contextos jerárquicos, desde el contexto laboral hasta el familiar, económico, personal, etc. Y en todos, la experiencia de ser mujer genera que la experiencia de pertenecer a la clase baja y por lo tanto de vivir en la pobreza de por sí sea diferente y viceversa. (Rebolledo y Montecino, 1996).

Para trabajar esta dimensión, las autoras Bravo (1998), Clert (1998) y Feijóo (1998) desarrollan ciertos aspectos claves que se utilizarán a lo largo de la investigación, todos enmarcados dentro de los estudios sobre género y pobreza en la década de 1990 partiendo del planteamiento de que la experiencia de la pobreza se vive de manera diferente para hombres y mujeres.

Primero es importante destacar el rol estructural que juega la división sexual del trabajo como factor clave de la construcción de la identidad de género, de las conductas y valores esperados y asumidos. Además de esa dimensión de socialización, implica un acceso diferenciado a recursos materiales, culturales, sociales y políticos como los vínculos sociales, la educación formal, el conocimiento cultural, la posibilidad de influir en las decisiones políticas, etc. Todo esto en conjunto determina una situación de mayor vulnerabilidad y exposición frente a la pobreza (Bravo, 1998)

*“Estos elementos a su vez constituyen privación en los sistemas del mercado del trabajo, el de bienestar o protección social y en el hogar”* (Ruspini, 1996 en CEPAL, 2004: 13).

Ahora, esta situación de desigualdad en la división sexual del trabajo puede entenderse sobre la base de tres pilares fundamentales que producen y reproducen la pobreza de las mujeres. El primero es el del trabajo doméstico no remunerado, el segundo el del papel único e intercambiable en la reproducción biológica de la sociedad (crianza y maternidad) y tercero el control sobre los derechos reproductivos, planificación familiar y sexualidad (Bravo, 1998:62). Todo esto se traduce finalmente en condiciones de mayor dependencia económica, abandono de los procesos educativos, acceso a trabajo de baja remuneración y no calificado, salarios desiguales, y mayor exposición a la violencia física, psíquica y sexual en contexto doméstico principalmente.

En ese sentido, la pobreza no solo debe entenderse como un *“Concepto descriptivo que establece la distancia frente a un umbral de ingresos o recursos, sino que incluye una explicación sobre la desigualdad en las relaciones de poder al interior de los hogares”* (CEPAL, 2004:14).

Para plantearse esta lectura desde la perspectiva de género, se puede abordar la pobreza, como lo plantea Clert (1998), desde la multiplicidad de aspectos culturales que definen el papel de las mujeres en la sociedad, y entender por lo tanto que existen una serie de estructuras de poder otras, como la jerarquización de clase, de etnia, territorial, etc. Que en muchas ocasiones sobrepasan los factores de género. Asimismo, según Feijoó (1998), la pobreza se debe entender como proceso dinámico, evitando miradas estáticas que congelan las relaciones sociales y no permite entender contextos históricos y procesos más amplios o específicos.

En el país, la Fundación para la Superación de la Pobreza establece ciertos criterios importantes a considerar respecto a la comprensión del fenómeno de la pobreza, en tanto este va más allá de la capacidad adquisitiva o el patrimonio material, asentándose en cambio -ahora más que nunca-, sobre el problema de las relaciones de dependencia y los bajos niveles de dominio sobre la propia existencia; plantea que no debe considerarse una experiencia invariable, sino que cambia y adquiere caracteres diferentes en las distintas etapas de vida de las personas y de las comunidades. No es por tanto estrictamente objetiva, sino que responde a dimensiones subjetivas que subvierten de alguna forma la comprensión tradicional de las primeras. Tiene identidades sociales, culturales y territoriales y limita no sólo la materialidad, sino que también las capacidades de ser, hacer y estar (FSDP, 2013: 7,12).

Así cobran relevancia las perspectivas de medición multidimensional de la pobreza en que se contempla un bienestar subjetivo, más allá de las condiciones materiales o monetarias Y en donde el enfoque esté en el desarrollo de herramientas psico sociales y laborales más que el solo incremento de ingresos. Así mismo, se desarrolla un concepto ampliado de pobreza que contempla múltiples carencias y falta de oportunidades a nivel colectivo, no solo individual y a niveles, como ya mencionábamos, psico sociales, emocionales, subjetivos, etc. De las personas. Tomando en cuenta, por lo mismo, los factores de género, raza, edad, territoriales, etc. Que los estudios tradicionales excluyen o tienden a homogeneizar. (Villatoro, 2017: s.p)



Las relaciones de género, de esta forma, inscritas en este contexto, estarían imbricadas en estructuras de poder más amplias que definirían posicionamientos cambiantes y modelarían por tanto distintos momentos de la experiencia social.

### ***c. Sistemas de prestigio, poder y jerarquía.***

En este sentido, habría que agregar una dimensión al análisis y es que las estructuras de poder de las sociedades, aparte de las condiciones materiales concretas y las posibilidades de acceso y movimiento, se sustentan sobre las jerarquías de prestigio y estatus en tanto estas determinan formas de valoración social que modelan las relaciones sociales y la propia subjetividad y autopercepción de las personas y, determinan asimismo el acceso a recursos y bienes materiales y simbólicos.

Para eso será necesario revisar brevemente cómo se entrelaza el sistema de prestigio y estatus con las relaciones de género y por qué forman parte de la teorización de la dimensión simbólica de desigualdad en la sociedad.

Como ya se mencionó en la revisión de antecedentes, el estigma social forma parte clave de los factores subjetivos asociados a la valoración personal y social de las personas, y es que al igual que el prestigio se articula dentro de un sistema de estatus sociales, donde las personas son posicionadas de acuerdo a categorías que las identifican con ciertos eslabones específicos de los sistemas de prestigio y jerarquía.

El estigma social es entendido como un elemento que configura una serie de relaciones y posicionamientos personales y sociales para las personas dentro de una sociedad determinada. Esta problemática puede ser vista desde un punto de vista antropológico como formas configuracionales en la relación individuo- sociedad.

Goffman (1989) en su estudio sobre el estigma social, lo plantea como un atributo profundamente desacreditador en las interacciones sociales, haciendo énfasis en la connotación social que tiene el atributo, no en el atributo en sí, es decir que la construcción del desacreditamiento se enmarca en el contexto social de los individuos a través de la construcción de categorías sociales que agrupan y delimitan la interacción y relaciones entre las personas. De esta forma, el estigma, pero también el prestigio y el honor pasan a ser elementos constitutivos de la identidad de las personas y en el caso de los dos últimos, elementos aspiracionales que tienen importantes repercusiones en los procesos de autopercepción, auto valoración, autoestima, motivación y por lo tanto, salud mental de la población.

Pitt-Rivers (1992) en su revisión del concepto de honor, que se puede vincular con el alcance del prestigio, elabora el concepto como una medida de estatus social, un estado moral sobre la imagen que cada uno tiene de sí y que a la vez representa el valor moral de los otros y sus virtudes, status, etc. Por lo tanto, es un elemento individual y colectivo a la vez. El honor es una suma de aspiraciones de los individuos que debe ser probado y al ser reconocido por los demás se convierte en prestigio y reputación. Sin embargo, cuando este mecanismo falla, se traduce en

vergüenza y abandono de las aspiraciones, lo que ocurre por los contextos ampliados de las personas y en este sentido está estrechamente ligado a la realidad de las estructuras de poder políticas, económicas, etc. (Pitt-Rivers, 1992) En este sentido, es un sentir que varía en su composición y directrices según factores como la clase social y el género.

Este autor también hace un alcance muy interesante respecto al género en que determina que el honor o prestigio femenino específicamente no se sustenta como el masculino en la realización de las aspiraciones, sino que implica evitar dañar la reputación propia y de la línea familiar masculina. Se guía por el sentimiento de vergüenza y en este sentido es represivo, implica sentirse valorada por no cometer errores, no fallar, no salirse del rol, no salirse de lo esperado y necesario.

Estos elementos también forman parte de la trama de posicionamientos y relaciones que una persona adquiere dentro de la estructura social. Y en este sentido se inscriben en estructuras más complejas de poder que son las de prestigio y estatus ya mencionadas. Estas estructuras las estudia la autora Aihwa Ong (1989) en sociedades del sudeste asiático y concluye ciertos puntos interesantes de plantear.

Primero que son estructuras flexibles, dentro de las cuales existen distintos lugares y distintas relaciones y estilos con el poder, sin embargo existe un continuo clave que es el mismo que identifica Marisol de la Cadena (1992) en su estudio “Las mujeres son más indias”, que es que existe una geografía política del poder, en donde hay un acceso diferenciado al estatus moral o material que entrega prestigio, y las mujeres por el contexto social, tienen menos posibilidad de acceso a las actividades que entregan este estatus.

En este sentido, las estructuras de prestigio valoran más las actividades masculinas, que se configuran como esferas distantes asociadas a lo masculino. Sin embargo, eso no significa que todos los hombres alcancen esa esfera, por lo que no es una primera división por género a priori sino por prestigio inculcado en la actividad asociada al trabajo masculino en un sentido simbólico y no necesariamente realizada estrictamente por hombres. La actividad que da prestigio sería el trabajo, la actividad productiva económica que genera recursos de subsistencia; mientras que la participación activa en la esfera productiva permite a las mujeres establecerse dentro del círculo de prestigio de la actividad asociada a lo masculino. Esto a diferencia por ejemplo del aislamiento que generan los contextos de trabajo doméstico o de cuidado. En el caso de nuestra sociedad, podría hacerse la equivalencia entre la adquisición de grados académicos y acceso a trabajo calificado versus la desescolarización y el acceso a trabajos precarios de mala remuneración, como aspectos vinculados a la meritocracia y a un sistema de prestigio.

#### ***d. Estudios de la edad: La adultez y sus mandatos.***

Con esto planteado, se hace necesario ahora revisar la dimensión etaria en función de los objetivos de la investigación. Esta también configura condiciones materiales y subjetivas a la hora de representar y posicionar la experiencia de género. Los estudios en antropología de las edades se han abocado a entender los usos y desusos de las categorías y construcciones de la edad en las sociedades no occidentales y occidentales, partiendo de la base del trabajo

etnográfico para intentar elaborar ideas sobre la niñez, la adultez, la vejez, así como las variaciones culturales en los significados que se les otorga.

Los planteamientos de Neugarten (1999) comprenden la edad como una construcción social y cultural, haciendo hincapié en que, para una sociedad, se trata de un consenso general sobre una forma específica de usar la edad para organizar el comportamiento, cualificando, atribuyendo, construyendo, etc. Y que estas normas de la edad son continuamente sometidas al cambio social y reconstruidas. De esta forma y siguiendo al autor, la construcción de la edad determina también un tiempo construido socialmente, un curso vital marcado por etapas de gradación por edad y un sistema complejo de expectativas sociales sujetas a cada etapa.

Se puede sostener que la proyección y cumplimiento de estas expectativas asociadas a etapas del curso vital son una forma de construcción de la identidad de los(as) individuos(as). Construcciones sujetas a un sistema de control social con estímulos y frenos que según Neugarten configuran una idea de ciclo vital normal o esperable en el que corresponde el cumplimiento interiorizado de ciertos acontecimientos en ciertos momentos de la vida y que en el caso de incumplimiento determinan formas de exclusión, estigma social o cuestionamiento en distintos grados.

La experiencia de la edad entre individuos de distintas sociedades y dentro de una misma sociedad es muy variable, no es universalizable y va a responder al resto de factores que forman parte del contexto de esas personas. De esta forma, los contenidos culturales asociados a cada etapa son cambiantes, y se asocian también a emocionalidades situadas en cada etapa. Además de que existe la percepción externa de cómo y dónde nos sitúan las otras personas. (Del valle, 2002).

Para Neugarten, un adulto es un individuo con autopropulsión, que manipula el entorno para conseguir sus objetivos, crea el mundo que lo rodea, su yo futuro y su yo pasado, por lo que tiene "Intencionalidad" así como un sentido del tiempo y la cronología, elaborando una historia coherente de su vida, reinterpretando el pasado, seleccionando y dando forma a su memoria, y a los acontecimientos. (Neugarten, 1999). De este modo, la construcción de esa adultez va a estar igualmente modelada por factores ya trabajados como la clase social y el género, que son algunos de los que delimitan específicamente funciones, normas y expectativas asociadas a cada etapa de vida. Neugarten (1999) al respecto estipula que *"Existen mecanismos para ampliar o reducir las categorías, criterios ajenos a la edad como la economía, la salud, la política, etc."* (p.31)

La experiencia de la adultez para las mujeres constituiría un cumplimiento de roles específicos asociados, como es sabido, esencialmente al cuidado del hogar y la familia, lo que constituye una subjetividad asociada dentro de la cual se encuentra la maternidad y la crianza actualmente. Así como la necesidad de trabajo remunerado, el matrimonio y las labores domésticas. Apegarse a la trayectoria idealizada socialmente, es también un elemento de prestigio y su transgresión puede llegar a convertirse en una estigmatización negativa. La transgresión de las significaciones asociadas a cada etapa significa tensiones y conflictos internos y externos con el resto del núcleo familiar y la sociedad en general.

Las labores, comúnmente, asociadas a las mujeres y lo esperado para esa etapa, también se constituyen como una preparación para enfrentar la etapa de la vejez, donde la vida económica, laboral y familiar se espera que esté solucionada, sin embargo, experiencias y contextos como la pobreza y la desescolarización son elementos conflictivos, puesto que transgreden la estabilidad y aspiraciones relativas asociadas a estas etapas. Aquí se articulan también los elementos de estigma social y estatus social ya que en ambas dimensiones (simbólica y material) las mujeres en este caso, se encuentran en posiciones de desventaja en del sistema de estatus y prestigio.

*“Existe una evaluación de individuo mismo en relación con el tiempo construido socialmente, toda sociedad tiene una gradación por edad y sistema de expectativas sociales sujetas a cada etapa, las normas y la incidencia práctica de ellas están estrechamente relacionadas”. (Neugarten 1999:118)*

La búsqueda por la reinserción escolar constituye un disloque importante también de esas valoraciones, es un proceso rupturista que desarticula la línea de vida pensada cronológicamente, es la vivencia de un proceso que no pertenece a la etapa de la adultez y que debió ser resuelta en la edad escolar.

Como comenta Neugarten, las normas y expectativas de la edad operan como un sistema de control social, como estímulos y frenos sobre el comportamiento, cuando esto se complementa con cambios biológicos, las personas desarrollan una idea de un ciclo vital normal o esperable, interiorizan expectativas de las secuencias de los principales acontecimientos de la vida validadas mediante consenso sobre que acontecimientos deben ser y cuándo deben producirse. (Íbid.)

Por lo tanto, lo que queda fuera de esa pauta se traduciría en terreno problemático y conflictivo tanto subjetivamente como a nivel de las relaciones y roles que están desarrollándose.

Con todo esto, se puede dar cuenta entonces de una serie de factores entretnejidos que determinan la experiencia, la condición y posición social de las mujeres adultas. El género, el contexto socioeconómico, la edad y las valoraciones simbólicas de prestigio y estatus, constituyen todos parte de la construcción de autopercepción de las personas y de la valoración social que se les da desde las estructuras de poder de la sociedad. Juntos y modelados de la forma en que lo hemos visto, van a determinar un lugar que hasta el momento podríamos retratar como de precariedad, exclusión, vulnerabilidad y violencia. Así el lugar que ocupan estas mujeres podría entenderse como una experiencia opresiva.

Este posicionamiento y experiencia que por lo demás ya vimos que es dinámico y múltiple, de todas maneras, ha de ser elaborada por las mujeres de una forma particular, donde se representen sus trayectorias y procesos vitales en consonancia con sus experiencias de vida y trayectorias. Es por eso que la última dimensión necesaria de revisar, brevemente, es la de representación social.

### ***e. La representación como medio de elaboración de la realidad.***

Para esto se utilizarán algunos lineamientos básicos de Moscovici (1979) en su estudio sobre el concepto. Primero, respecto a la definición del autor, las representaciones sociales serían conjuntos dinámicos que producen comportamientos y relaciones con el medio, una acción que los modifica y no una idea o reproducción de ellos. En este sentido, es una guía del comportamiento que *“Remodela y reconstituye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar. Llegan a dar un sentido al comportamiento, a integrarlo en una red de relaciones donde está ligado a su objeto”*. (Moscovici, 1979:32).

Representar vendría siendo una forma de reconstituir la realidad a través de una relación dialógica entre el concepto y la percepción, lo que generaría la posibilidad de hacer tangible lo abstracto puesto que es aprehensible y modificable y de hacer abstracto lo tangible pues expresa un orden preciso (Ídem).

Con esto, hablamos de una forma de apropiación del objeto o contenido por parte del sujeto que representa. Moscovici se pregunta por el sujeto *“Porque, en definitiva, lo que con frecuencia está ausente del objeto –y vuelve al objeto ausente-, lo que determina su extrañeza –y vuelve al objeto extraño-, es el individuo o el grupo”* (p. 42).

En este sentido, la representación lleva a re pensar y a rehacer los objetos bajo nuestros propios lineamientos y contextos, haciéndonos parte de algo que muchas veces constituye algo ajeno y apropiándonos de ello, haciéndonos presentes desde nuestra subjetividad y resignificando.

*“Es una forma de conocimiento a través de la cual el que conoce se coloca dentro de lo que conoce. De ahí proviene la alternación que la caracteriza: unas veces representar, otras representarse. También de ahí nace la tensión en el corazón de cada representación entre el polo pasivo de la impronta del objeto – la figura- y el polo activo de la elección del sujeto –el significado que le da y del cual la inviste-”*. (Ídem: 43)

Con esto, se plantea que las formas de representación de las experiencias responden a los contextos de las personas, y responden en el sentido de que son formas de leer la realidad y acceder a ella a través de lo que ya conocemos y percibimos. De este modo, analizar las representaciones sobre las trayectorias de vida, procesos, disloques, etapas, etc. puede entregar dimensiones muy interesantes de la subjetividad y vivencia personal de ciertos procesos como el de desescolarización en este caso.

Sabiendo entonces que la experiencia de género es heterogénea al igual que las formas en que se articula con el resto de factores constitutivos de la identidad y posicionamientos de las personas, tales como la edad, la condición socioeconómica y el estatus social. Se puede afirmar que en conjunto estos factores se entrelazan en una especie de trama de categorías donde priman unas u otras dependiendo los contextos. En este sentido, la desescolarización como proceso complementario de los contextos de pobreza y exclusión social, será determinado y modelado por toda esta trama de factores y relaciones de poder en una variedad de formas que intentaremos abarcar en la investigación a través del estudio sobre la representación personal de las mujeres adultas de este proceso.

## **VII. Marco metodológico y criterios de investigación.**

Para el desarrollo de esta investigación se utilizó un enfoque cualitativo. La pertinencia de esta elección responde a la necesidad de reconstruir el orden interno subjetivo de las personas que fueron partícipes de la misma. Así como de retratar el esquema de la observadora en un intento de comprensión del otro, su estructura de significación y su perspectiva subjetiva de la realidad o de un objeto (Canales, 2006).

De esta forma, la metodología cualitativa permitió acceder a una forma particular de representación subjetiva de la experiencia de desescolarización y su relación con el resto de las dimensiones planteadas. Abriendo un diálogo extendido, con muchos componentes emocionales y por lo mismo, lleno de lecturas y apreciaciones sobre las experiencias descritas por las mismas mujeres participantes.

Además, algunos de los postulados más esenciales de la investigación y epistemología feminista se incorporaron al enfoque particular en tanto se intentó retratar una realidad fuertemente permeada por las relaciones de género y la violencia derivada de ella.

Primero que nada, entendiendo que la epistemología y metodología de investigación feminista se sustentan sobre la idea de que el género influye determinadamente y de diferentes formas en la construcción del conocimiento, del cotidiano y en la experiencia subjetiva de las personas, se buscó acceder a la experiencia de las mujeres desescolarizadas, su emocionalidad y su representación particular respecto de procesos compartidos o personales, particularizando así las representaciones de los mismos (Blázquez, 2012).

Con esto, reforzar la idea a lo largo de toda la investigación, de que las relaciones sociales y los fenómenos en que incide el género están mediados también por una serie de otros contextos sociales políticos, económicos, culturales, etc. Todos los elementos de la vida social que en conjunto posicionan a las personas para ser constructoras de un conocimiento particular y de una representación particular de la realidad, esto en línea con las perspectivas de investigación del conocimiento situado. Así, no sólo se tuvo en cuenta el factor de género, sino que el mismo debió ser puesto en diálogo con una serie de otros factores desde una perspectiva multidimensional e interseccional. Esto implica contemplar en todo momento las diferentes categorías sociales con las que se identifican las personas, que son parte de su identidad y que se encuentran relacionadas con diversos mecanismos de opresión, discriminación y violencia específicos.

A raíz de esto y en consistencia con lo planteado, se trabajó también con metodologías de participación acción. Estas fueron utilizadas puesto que se vinculan con una perspectiva crítica de la epistemología feminista para luchar contra el silenciamiento histórico de la voz de las mujeres en la construcción del conocimiento y particularmente del conocimiento académico.

De este modo a través de estas metodologías se buscó que las mujeres se autodefinitieran y fueran partícipes de trabajo de producción del conocimiento, siendo este generado con ellas y no sobre ellas, resistiendo así a la cosificación y conceptualización externa y abriendo el espacio de la experiencia como dimensión básica de la elaboración sobre el posicionamiento y

condiciones sociales de las mujeres. Así mismo se reconoce que el género intencionado como parte del análisis de todas las categorías y fue un lugar de posicionamiento para hablar sobre sí desde sí y para sí, apuntando siempre a que la investigación tenga algún beneficio o colabore de algún modo a generar un cambio social (Ballesteros, 2012)

### **a. La Muestra**

La muestra fue seleccionada de manera intencional y fue constituida por mujeres adultas mayores de 40 años, desescolarizadas (que no finalizaron sus estudios escolares), que son trabajadoras en empleos de baja calificación y baja remuneración tanto formales como informales y que hubiesen iniciado procesos de reinserción escolar.

La determinación del rango etario, mujeres mayores de 40 años, se debe principalmente a la necesidad de definir una adultez avanzada en que presumiblemente existía una situación de relativa estabilidad familiar, con hijos(as) adultos(as) o adultos(as) jóvenes y con una situación laboral igualmente más consolidada (lo que no significa menos precaria). Se entiende normalmente la adultez media (35-50 años) como un momento de realización plena y clímax de la actividad laboral, familiar, desarrollo personal, etc. Lo que posteriormente desembocaría en una preparación para la vejez y el retiro. (INTEF, s.f) Se sabe sin embargo que esto no es así siempre y menos en los contextos de pobreza donde la prolongación de la edad laboral, la falta de seguridades y garantías mínimas y el cansancio y deterioro físico excesivo, son recurrentes. Por lo mismo fue interesante también observar y entender el disloque de esas expectativas sociales respecto a la edad versus la realidad de las mujeres que fueron parte de la investigación. En segundo término, este rango etario permite que su proceso de re escolarización diste significativamente de la edad en que abandonaron sus estudios, esto para ilustrar problemáticas que pueden no evidenciarse en una edad adulta joven que aún está cerca de la edad de escolarización normalizada.

Respecto a la situación laboral, como ya se ha mencionado, la desescolarización muchas veces se condice con contextos de precariedad laboral y empleos de baja calificación. En este sentido, se consideró que pudiesen presentarse casos, y se utilizó como criterio de diversificación de la muestra, el que las mujeres laboraran en empleos informales, entendidos como *“Todo trabajo remunerado (p.ej. tanto autoempleo como empleo asalariado) que no está registrado, regulado o protegido por marcos legales o normativos, así como también trabajo no remunerado llevado a cabo en una empresa generadora de ingresos. Los trabajadores informales no cuentan con contratos de empleo seguros, prestaciones laborales, protección social o representación de los trabajadores”* (OIT, 2015: s.p) empleos formales, definidos por oposición a lo anterior.

Respecto a los procesos de re escolarización, se consideró también como criterio de diversidad el que las mujeres asistieran a instituciones de re escolarización formales o informales. Las primeras corresponden a los ya mencionados programas de EPJA del Ministerio de educación, en sus distintas modalidades; mientras que las segundas a proyectos independientes generalmente ligados al trabajo en educación comunitaria y educación popular. Esta distinción se establece meramente porque se presumió en un comienzo que la adscripción

a una u otra de estas instancias configurará una experiencia distinta en cuanto a aspectos prácticos como por ejemplo la flexibilidad horaria, la exigencia académica, la línea pedagógica, etc. Y en aspectos subjetivos como el entorno social, la pertenencia y posicionamiento, las relaciones afectivas, el desarrollo del pensamiento crítico, el trabajo con la autoestima y la frustración, etc.

Con esto, la investigación trabajó metodológicamente en base a la siguiente tabla muestral:

**Tabla muestral (criterios de diversidad)**

<i>Criterios muestrales generales</i>	<i>Mujeres adultas mayores de 40 años desescolarizadas, trabajadoras en empleos de baja calificación, que inicien procesos de re escolarización.</i>				
<i>Criterios de diversidad</i>	<i>Tipo de inserción laboral</i>	<i>formal</i>		<i>Informal</i>	
	<i>Tipo de espacio de reinserción</i>	<i>formal</i>	<i>informal</i>	<i>Formal</i>	<i>Informal</i>
<i>Tamaño muestral mínimo</i>	<i>4 mujeres</i>				
<i>Tamaño muestral a trabajar.</i>	<i>8 casos.</i>				

Fuente: elaboración propia

**b. Técnicas de recolección de información.**

La recolección de información se llevó a cabo en dos fases realizadas durante el año 2019 de manera individual y en dos instancias independientes con las mujeres participantes. Ambas utilizaron técnicas que se enmarcaron dentro de un enfoque biográfico, el cual tiene la ventaja de constituir una recopilación acabada, retrospectiva y en profundidad de la cronología, contexto, historia, interacción, relaciones y puntos de vista de las personas. Así mismo esta trabaja directamente con la dimensión subjetiva de la experiencia social, por esto es que es combinable con múltiples metodologías que, siendo superpuestas y complementadas, pueden constituir un trabajo exhaustivo de recopilación de información en torno a una trayectoria de vida o en este caso en torno al proceso educativo y cotidiano de las mujeres.



La primera fase constó de la realización de entrevistas en profundidad de aproximadamente 2 horas. Esta metodología tiene la ventaja de permitir una interacción más íntima que facilita el acceso a información no superficial en el contexto de un relato concatenado. Permite así mismo mayor flexibilidad y espontaneidad en la pauta de preguntas y respuestas del investigador y una alta maleabilidad y riqueza de la información conversada (Valles, 1999).

Las entrevistas fueron desarrolladas principalmente en los hogares de las mujeres, en una habitación silenciosa y en intimidad. Se les pidió por escrito el consentimiento informado y se procedió a registrar la entrevista con grabadora de audio.

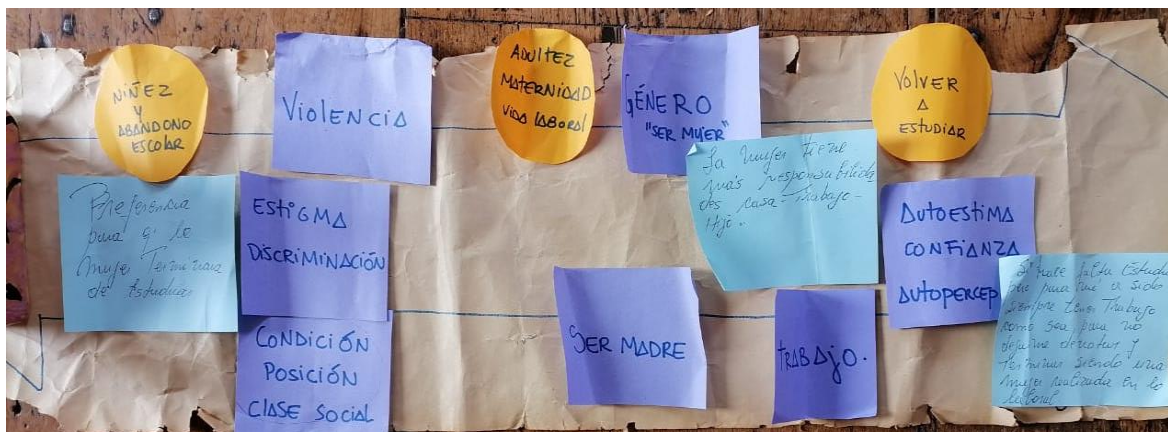
Para la realización de las entrevistas se construyó una pauta de ejes temáticos y puntos clave a tratar.

Se dividió la entrevista en 3 etapas correspondientes a tres etapas de vida. La niñez, la salida del colegio y la juventud; la adultez y la maternidad; y por último el proceso de reinserción escolar. En la primera etapa se les preguntó por sus orígenes, su constitución familiar, su vida escolar, el proceso de disloque educativo y consecuente salida del colegio, y su apreciación subjetiva del mismo. En la segunda etapa se les preguntó por su vida conyugal, por su vida y desarrollo laboral, por la maternidad, contexto económico y social, experiencias de discriminación y estigmatización y sobre sus reflexiones personales respecto a la adultez desescolarizada. En la tercera etapa se les preguntó por sus motivaciones y criterios de elección para la re escolarización, la experiencia de aprendizaje, sus redes de apoyo, las problemáticas enfrentadas, sus valoraciones del proceso y su apreciación sobre el significado e implicancias que se le atribuyen. Todos estos temas fueron desarrollados de manera libre y con un hilo conductor mayoritariamente personal de las mujeres.

La segunda fase, constó de una metodología participativa en que se realizó en conjunto con las mujeres, una línea de vida en que se identificaron los principales hitos de su trayectoria educativa y de su vida. Posteriormente se procedió a identificar y dialogar en cada hito con los factores determinantes de esa experiencia, como el género, la edad, las condiciones socioeconómicas y los factores simbólicos y subjetivos. Esto para vincular y crear esferas en que las mismas mujeres reconocieran o no la interrelación de su experiencia con la de sus variados contextos y posicionamientos sociales. Se propició también que pudiese llevarse a cabo un ejercicio de posicionamiento en que se reconocieron condiciones y lugares de enunciación por parte de las mujeres, para que se desarrollara y se tomara en cuenta de forma más acabada la dimensión de lo simbólico y emocional, por lo mismo también el material de apoyo utilizado fue simple, didáctico y de uso bastante libre. (papel, papeles de colores, scotch, plumones).

Esto se registró a modo de entrevista grabada, en donde las mujeres fueron narrando sus apreciaciones, opiniones, lecturas y otras experiencias que no habían sido narradas en la primera etapa. Así se particularizó de alguna forma el relato y se dirigió hacia una elaboración más personal de las mujeres sobre sus propias vivencias.

A continuación, se muestra un ejemplo de las líneas de vida construidas.



Fuente: [archivo personal de la investigación](#)

### c. Técnicas de análisis de la información.

Para el análisis de la información se procedió a trabajar en 3 fases principalmente.

Primero la transcripción y organización de la información. La transcripción se llevó a cabo para ambas técnicas y para el caso de la línea de tiempo, se dispuso aparte de la transcripción del relato, el ordenamiento de los papeles y la transcripción por conceptos e ideas de los mismos.

Una vez realizado esto, se procedió a codificar la información en torno a variables preestablecidas para el análisis.

Estas fueron a grandes rasgos las mencionadas en la pauta de entrevista, y a continuación se encuentran más detalladas en la siguiente tabla:

***Variables De Análisis Por Objetivo.***

Objetivo específico 1	Trayectoria educativa y disloques	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Contexto familiar, económico y social</li> <li>- Inicio del proceso escolar.</li> <li>-Salida o disloque y factores involucrados.</li> <li>-Trayectoria posterior</li> <li>-Experiencia subjetiva</li> </ul>
Objetivo específico 2	Vida adulta y cotidiana	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Contexto familiar, económico y social</li> <li>-Maternidad</li> <li>-Contexto laboral</li> <li>-Experiencias negativas y violencias.</li> <li>- Representación de la adultez</li> <li>- Representación del estatus social.</li> </ul>
Objetivo específico 3	Proceso de reinserción escolar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Motivaciones</li> <li>-Elección tipo de reinserción</li> <li>- Problemas, impedimentos u obstáculos.</li> <li>-Respuestas externas</li> <li>- Representación subjetiva del proceso.</li> <li>-Reflexión en torno a la significación e implicancias del proceso.</li> <li>- Resultados del proceso.</li> </ul>

Una vez realizada la codificación se procedió a trabajar con las metodologías de análisis de contenido y método de comparación constante para analizar la información.

Estas metodologías fueron pertinentes en tanto permiten entrelazar desde el inicio de la investigación, las operaciones de recogida, codificación y análisis en un proceso constante, delimitando así desde un comienzo el armazón teórico y sometiéndolo constantemente a comparación para ir complementándolo (Valles, 1999). De esta forma es consecuente el análisis con una búsqueda investigativa de un relato profundo y reflexivo de las mujeres y sin embargo

heterogéneo, buscando las particularidades de sus experiencias de desescolarización para intentar entender un fenómeno social más amplio.

A través de esto se desarrolló entonces una interpretación de las significaciones y representaciones que elaboraron las mujeres respecto a sus trayectorias educativas y las dimensiones sociales que se involucraban en ellas, enfatizando en la dimensión subjetiva y el género, así como en las relaciones que ellas apreciaron entre estas dimensiones.

Finalmente mencionar ciertos aspectos éticos que se tuvieron en cuenta durante la investigación y recabado de información.

Primero se realizó un consentimiento informado para entregar a las participantes de la investigación y se les explicó de manera detallada cuales son los objetivos, metodologías e hipótesis del trabajo.

Asimismo, a lo largo del proceso de recolección de datos, se tomaron en cuenta todas las apreciaciones, críticas y alcances que existieron de parte de las mujeres investigadas sobre el desarrollo de la teoría y de las conclusiones, promoviendo un espacio dialógico en que su conocimiento y experiencia pudiese ser parte de la construcción de conocimiento de la investigación.

Finalmente, una vez terminada la investigación, y dentro de las posibilidades en el marco de las restricciones sanitarias recientes, se realizará una o varias instancias con las mujeres para agradecer, discutir y entregar a modo de retribución los resultados finales de esta tesis.

#### ***d. Las voces de esta investigación***

En esta investigación participaron mujeres amigas y otras mujeres desconocidas, pero todas protagonistas y portadoras de experiencias muy valiosas que compartir y con el mismo grado de implicancia y entrega con la investigadora.

La mitad de ellas son mujeres que trabajan en las funciones de aseo en la facultad de ciencias sociales de la universidad de Chile y en la facultad de ciencias de la misma. En su mayoría son amigas, confidentes, y fueron compañeras almuerzos, conversaciones, luchas por mejoras laborales y más importante aún, de estudio en el proyecto de nivelación de estudios “La Mondaca”.

La otra mitad son mujeres de la comuna de la granja que trabajaban en diferentes rubros y que se conocían entre ellas por ser compañeras de estudio en un colegio de adultos(as) en la misma comuna. Fueron contactadas por una amiga que las conocía a partir de ese programa de reescolarización en la comuna.

Los rangos etarios de las mujeres van desde los 45 años hasta los 65 aproximadamente. Todas son madres, pero no todas estuvieron casadas o están emparejadas actualmente. Para resguardar la privacidad de las entrevistadas del primer grupo, en su espacio de trabajo actual, se utilizaron seudónimos.

En el primer grupo están Yesenia, Catalina, Amanda, Marcela y Violeta.

Y en el segundo grupo está Beatriz Marisol Godoy, Carmen Flores Vidal y Erica Guzmán.

Todas tuvieron la muy amable disposición de aceptar colaborar con la investigación y compartir sus vidas con confianza y por ello se les esta eternamente agradecida.

### ***VIII. Análisis de resultados***

#### ***Capítulo I: “La infancia, el colegio y el quiebre: La deserción escolar.”***

Las historias de vida de las mujeres participantes de la investigación comienzan con su infancia en el hogar familiar, momento en que tuvieron la posibilidad de ingresar al colegio al menos por un tiempo. Todos los relatos coinciden en un momento inicial de escolarización que por diversos motivos fue interrumpido, en algunos casos hasta la adultez y en otros, fragmentado en varios momentos de idas y venidas por el sistema escolar sin que finalmente en ningún momento se llegara a finalizar el proceso con el correspondiente certificado de cuarto medio.

En este primer capítulo se pretende caracterizar y reflexionar las experiencias de disloque o quiebre del proceso educativo durante la infancia o juventud de estas mujeres, presentando factores comunes y disímiles y sobre todo intentando relevar una lectura de género que pueda entregar ciertos elementos claves y que constituyan para las mismas mujeres, hitos que determinaron posteriormente una experiencia particular de adultez.

La forma en que las mujeres piensan su trayectoria por el colegio suele verse muy influenciada por la manera en que las familias valoraban el aprendizaje, la escolaridad, la formación y la educación en general. Si era o no prioridad frente a las necesidades económicas, sociales, culturales, o si se facilitaba o restringía el acceso a la educación.

Aparte del relato contado por ellas, se les preguntó por su apreciación de los hechos, con lo cual es posible proponer una lectura más detallada y un análisis interpretativo del contexto social, familiar, económico, emocional y de los roles de género tempranos que ellas mismas podían identificar en su biografía.

Esta primera parte está dividida en cinco secciones que responden a cinco categorías de análisis. Estas categorías surgen del proceso de codificación llevado a cabo con las entrevistas transcritas de las mujeres participantes. Las categorías están definidas en torno a los hitos claves -definidos tanto por ellas como por el análisis posterior de los relatos-, de sus infancias y juventudes, así como en torno a las vivencias comunes que fueron haciéndose evidentes en las biografías de las entrevistadas. Posteriormente, la valoración de las experiencias, su interpretación y las representaciones de las mujeres fueron integradas a las mismas categorías y complementan el análisis teórico.

Entendiendo que es necesario comprender la desescolarización no como experiencia particular sino que como un proceso extenso que inicia antes de la etapa escolar -en los primeros años de infancia y aprendizaje dentro del núcleo familiar- y se extiende hasta mucho después, en la adultez y vejez, es que se enfatiza en la apreciación subjetiva del proceso y en cómo más allá de lo evidente, la desescolarización forma parte importante de una vivencia precarizada interseccional que construye y deconstruye constantemente las identidades, sentires y convicciones de estas mujeres a lo largo de sus experiencias de vida.

*La desescolarización, por otro lado, puede comprenderse como experiencia y como proceso. Como experiencia, en la medida que refiere a vivencias que les ocurren a niños, niñas y adolescentes, que son sentidas y significadas de modos particulares, como puede ser la experiencia de sentir inadecuación en el espacio educativo, o verse caracterizado como “niño o niña problema” dentro del curso o la escuela. Como proceso, en cuanto, estas experiencias no pueden ser entendidas como situaciones aisladas, sino como modos de interacción particulares y recurrentes entre un sujeto y una institución representada en sus múltiples actores (SENAME, 2012 en SENAME, 2016:21)*

La categoría de “primeros roles y trabajo en el hogar” responde principalmente a las experiencias de primera infancia en que los roles de género y la división sexual del trabajo implicaron para las mujeres realizar tareas en el trabajo doméstico y de cuidado. Trabajo que realizan las madres por lo general, ayudándose de las hijas mujeres.

Existen ciertos contextos comunes a todas las mujeres que participaron de la investigación, contextos principalmente socio económicos y familiares que se relacionan con la pertenencia a una clase social baja, con poco acceso educativo, con padres que en su mayoría trabajan en empleos informales o de baja remuneración y residentes tanto en zonas rurales como urbanas periféricas.

Por otro lado, la constitución familiar en la infancia de las entrevistadas es variada, existiendo relatos con familias monoparentales y familias nucleares biparentales. Así mismo existió en algunos casos la presencia de abuelos y abuelas que se hicieron cargo de la crianza, o la presencia de hermanos y hermanas mayores que también asumieron roles de cuidado con las y los menores. Sin embargo, todos estos fueron contextos socioeconómicos en que la necesidad de trabajo juvenil fue inminente y esto modeló desde un comienzo las expectativas o posibilidades que tuvieron las mujeres en sus infancias. En el caso de las mujeres que provienen de zonas rurales, estas fueron en todos los casos del campo de la zona sur. Zonas empobrecidas, aisladas y por lo general con poco acceso a instituciones y servicios básicos.

#### **a. Los primeros roles asignados y el trabajo en el hogar.**

Como primera categoría de análisis, se definió la experiencia de crianza e infancia, sobre todo en lo que respecta a los roles en la estructura del hogar. Los roles de género que se establecen en la familia comienzan muchas veces con la división sexual del trabajo de los padres, de acuerdo al modelo dominante en la sociedad chilena, en que la mayoría de las veces la madre es la encargada del cuidado de los y las niñas, del aseo y la alimentación, sumado además en muchos casos al trabajo remunerado. Mientras que, por otro lado, al padre se le adjudica el rol de sostenedor económico y por lo tanto, generalmente trabaja de forma externa al hogar, ya sea en empleos formales o informales.

Como nos comenta la autora Ximena Valdés (2005), este modelo familiar no fue del todo azaroso, sino que proveniente de las políticas estatales en el contexto de la urbanización y las migraciones campo ciudad, donde el hogar y la vivienda del obrero eran las prioridades de las reformas sociales. Por lo mismo, la familia que constituía el hogar cobró particular protagonismo y se constituyó bajo una trayectoria de división jerárquica de los sexos, asignados a diferentes esferas, económica a nivel país y hogar y esfera de la familia, para hombres y mujeres respectivamente.

*El modelo de familia moderno-industrial requería del sostenimiento estatal para mejorar la vida material, pero a la vez trajo un ideal de familia nuclear y afectiva que lograra contener y mitigar la fatiga del obrero. (p.3)*

A comienzos del siglo XX, con la promulgación de las leyes de protección a la maternidad y a la mujer, se reforzó la desvinculación de la mujer de la esfera del trabajo y el sindicalismo y se enfatizó en su rol de reproductora y cuidadora, así su diferencia salarial, horaria y de derechos laborales, se justificó en base a la diferencia sexual tanto para el estado como para la sociedad en su conjunto.

*Con la formulación de las "leyes sociales" bajo el gobierno de Alessandri y su promulgación bajo Ibáñez, las políticas públicas comenzaron a estimular una figura de mujer en la casa y el reforzamiento de su papel de madres, lo que vino de la mano con la afirmación de los patrones de género de la sociedad salarial que identificaban masculinidad y trabajo y femineidad y familia. Un conjunto de dispositivos públicos hizo posible el reforzamiento del papel materno de las mujeres y el de proveedores económicos de la familia de los hombres, por la vía de la regulación del salario. (p.99)*

Así mismo explica Lagarde: *"Todas las mujeres, desde pequeñas son estructuradas como tales, en la forma que lo plantea Simone de Beauvoir (1949) "la mujer no nace, se hace". No nacen mujeres, pero en breve tiempo aprenden a serlo. Un conjunto muy complejo de relaciones, de prácticas de vida, de instituciones y de concepciones se articulan para construir el contenido genérico sobre ese cuerpo sexuado. La familia, la escuela, la iglesia, y los medios masivos, son instituciones encargadas de conformar el género a través de la educación, de la religión y de la síntesis ideológica primaria que se realiza en la familia, sustancialmente a través de la afectividad". (Lagarde, 2005: 399)*

Para las niñas y niños, la secuencia de roles se heredaba de manera similar. Las mujeres colaboraban con las labores domésticas del hogar y el cuidado de los hermanos y hermanas, mientras estudiaban y los hombres o trabajaban desde pequeños con el padre o abuelos, o estudiaban.

Si bien las experiencias difieren sobre todo en ciertos hitos claves o ciertas disposiciones decisoras de los padres (más o menos severidad en torno a las responsabilidades de los niños y niñas), por lo general para las mujeres entrevistadas, sus labores de estudio se complementaban con el trabajo doméstico, siendo este en varios casos factor de sobrecarga y cansancio y por lo tanto una de las principales razones para el abandono escolar.

Así lo plantean varios estudios donde se afirma que la deserción escolar tiene relación directa con las labores económicas complementarias que deben realizar los niños y niñas en etapa escolar. (Ministerio de Educación, 2017).

Así mismo lo narran las mujeres protagonistas de esta investigación:

*Mi mamá se puso a trabajar entonces mi mamá dejaba cocinado o de repente cocinaba yo. Yo tenía como 12 años. Yo cuidaba a mis tres hermanos, y ya cocinaba a veces en la mañana y estudiábamos en la tarde, el colegio quedaba aquí cerca, yo vivía acá cerquita. Encontré que mi mamá en ese aspecto fue de mentalidad machista porque mi hermano terminó y llegó a quinto medio, en ese tiempo había eso porque él estudió contabilidad. Pero nosotras que éramos mujeres teníamos que dedicarlo todo en la casa, de hecho, a mi otra hermana después también la sacó, la que viene después de mí y a la más chica igual. Y sipo. Imagínate a la más chica no alcanzo a terminar la básica y la otra llegó hasta segundo medio. (Erica, 2019)*

*Ellos me incentivaban a estudiar a agarrar los cuadernos, pero ya el cuerpo no te da po, ya estabai cansada po, mi papá era muy estricto, era demasiado estricto, mi mamá era bien la más pasiva y todo, pero osea, con mi papa no se podía llegar a nada po era puro trabajo trabajo exigir exigir era complicado en ese sentido, pero fue bonito. (Beatriz, 2019)*

*Nosotros no estudiamos mucho por lo mismo, porque había que ayudarlos a ellos en sus plantaciones de cosecha, había que sacar leche, cuidar animales, darles alimento a los animales, a los pollos, en fin. (Amanda, 2019)*

El trabajo doméstico femenino infantil se entiende por parte de varios y varias autoras [Arriagada (2005), Salazar y Pinto (2002), entre otros.] como una labor normalizada y prioritaria frente a la necesidad económica de las familias populares en Chile en la segunda mitad del siglo XX, y especialmente cuando se trató de familias encabezadas por madres solteras, viudas o simplemente solas como responsables del hogar y de varios hijos e hijas. El rol de hermana mayor jugó en muchos casos el papel secundario pero relevante como responsable doméstica y de los demás hermanos y hermanas. Son las mujeres las que serían educadas para asumir responsabilidades importantes en el cuidado de los hermanos y hermanas más pequeños/as, su alimentación, muda y vigilancia.

Esto se entiende dentro de los estudios sobre roles de género y familia, como lo comenta Lagarde, *“Las niñas-madres cuidan a sus hermanos, como una obligación natural; sobre todo en grupos domésticos y en familias obreras, de trabajadores pobres, de campesinos y artesanos, de pequeños comerciantes y empleados; aunque virtualmente todas las niñas que tienen hermanos menores viven la maternidad infantil”*. (Lagarde, 2005:404).

Asimismo, los hermanos hombres eran muchas veces considerados para iniciarse en el mundo laboral más tempranamente de la mano de la figura paterna. Así constatan Gutiérrez y Osorio (2008) a partir de la lectura de Salazar y Pinto (2002), en su estudio sobre las configuraciones de las familias chilenas durante el siglo XX, donde dan a entender que con bastante frecuencia los niños varones aportaban al debilitado presupuesto familiar, conocidos como los trabajadores infantiles.

De hecho *“Un estudio monográfico realizado a comienzos de siglo XX en una familia popular de Santiago reveló que el aporte de la mujer y los hijos al presupuesto del hogar fluctuaba en torno al 33%, siendo el más importante el del hijo mayor [...] Por eso, muchos jefes de familia protestaron por el «abuso» de que se dictaran leyes que obligaban a los niños a ir al colegio, cuando lo que todos necesitaban era que trabajaran (Salazar y Pinto, 2002:63).*

Es interesante mencionar también respecto a los relatos de esta investigación, que en los casos en que las familias vivían en el campo o en contextos rurales, el tipo de trabajo era tanto para los hombres como para las mujeres, más exigente por el contexto de trabajo familiar no asalariado y todo lo que implica la mantención de animales, producción agrícola, las condiciones medioambientales y una relativa aislación de los centros urbanos y por lo ende, del acceso a ciertos recursos o instituciones.

En los relatos de las mujeres que se criaron en contextos rurales se evidencia que la priorización de las labores domésticas era aún mayor y que la educación representaba un privilegio o un “gusto” que muchas veces no podía permitirse.

*[...] Y ahí bueno con mi mamá igual pasamos mucha necesidad y más lejos nos quedaba el colegio, había que caminar mucho y cuando llovía mi mamá no nos dejaba ir porque si nos enfermábamos, a veces un mes enfermos y no había médico. (Amanda, 2019)*

De esta forma, es sabido que tanto los niños como las niñas eran iniciados(as) tempranamente dentro de las responsabilidades entendidas como pertenecientes a la etapa del desarrollo



“adulto”, y las mujeres entrevistadas en particular asocian esto a la iniciación en las labores de cuidado de los demás y del hogar desde pequeñas.

En este sentido, la generización del hogar -entendida como el proceso de asignación de género y los roles, lugares, posibilidades y subjetividades que estos conllevan- relatada por las mujeres, se entiende en un contexto en que esas definiciones solían ser más estrictas que actualmente. La socialización de género y la asignación de roles desde el nacimiento o incluso antes, son un punto en común en todas las biografías trabajadas, sin embargo, estas se emplazan en un pasado reciente en que las reflexiones y cuestionamientos en torno a los modelos de generización existían en menor grado o no tenían cabida aun dentro de los contextos sociales populares en Chile, en la segunda mitad del siglo XX, ya fuesen estos urbanos o rurales.

En este sentido, las autoras Montecino y Rebolledo (1996), sostienen que la socialización dentro de la división de género determinará experiencias disímiles subjetiva y materialmente en los procesos de crecimiento, aprendizaje y participación en la vida social para hombres y mujeres, y que se entrelazará con una serie de otros factores que en conjunto establecen estructuras de poder complejas de las cuales deriva la subyugación, la violencia, la explotación y subvaloración en la sociedad

Con esto y a partir de los relatos, se puede pensar que en el rol de hermana mayor o de hija fueron puestas expectativas rígidas y exigentes de las labores, roles y responsabilidades a cumplir, y es sabido que en general estas eran establecidas de manera coercitiva.

Se puede plantear entonces que todo este contexto conllevó a que las mujeres tuvieran experiencias de infancia disímiles quizás con lo que consideraríamos una infancia sana, inocente o feliz hoy en día. La niñez constituyó un período breve e interrumpido tempranamente por responsabilidades apremiantes en torno al trabajo doméstico principalmente y más tarde en torno al trabajo remunerado.

En sus relatos de las participantes de esta investigación se habla de una independencia y autosuficiencia que adquirirían rápidamente para ayudar a sus madres o hermanas en el hogar y en el trabajo. Se puede pensar entonces que la generización de estos espacios y los roles asignados a los y las infantes, eran parte de las exigencias resultantes de la necesidad de subsistencia del núcleo familiar. Así también establecen Osorio y Gutiérrez, y es que “*los roles de género y el trabajo infantil en el hogar y en la familia ayudan así, a ordenar y priorizar el trabajo y las labores domésticas de subsistencia en los sectores populares*”. (Osorio y Gutiérrez, 2008: 116).

De esta forma las niñas pasan a ser niñas “adultas” muy tempranamente y reemplazan los juegos, eventos, juguetes y amistades, por el trabajo o al menos lo compatibilizan en alguna medida, sobre todo cuando además se suman casos de maternidad joven.

*Yo siempre fui pilla y encuentro que maduré a muy temprana edad, quizás por la misma crianza, la misma vivencia, fui niña muy poco tiempo, siempre me hice cargo de todo muy rápido. De los hijos menores de mi tía me hacía cargo yo en el campo. [...] Y teníamos tareas que hacer, o sea no era tampoco llevárselas pelás, por ejemplo, a mí me tocaba ver a mis hermanos. Mudarlos, mamadera, hacerlos dormir. Ese era mi tarea, la tarea de mi otra hermana era llegar a hacer el as*

*eo y la otra era lavar. O sea no era tampoco que tu ibai al colegio y llegabai después a la casa no a estudiar a jugar, o a pasarla bien, no, mentira eso no existía cachai. (Yesenia, 2019)*

Con lo anterior, se puede pensar entonces en una infancia construida en un modelo familiar que se sustenta en el trabajo infantil, ya sea este doméstico o de otro tipo. De esta forma, las niñas son parte desde un comienzo de la lucha por el sustento y la reproducción de la familia, lo que a su vez implica una precarización de sus vidas al exigir priorizar labores de sustento por sobre las responsabilidades educativas u otras experiencias infantiles. Esta precarización y consecuente priorización de responsabilidades (no necesariamente voluntaria) deviene en muchos casos en un proceso de desescolarización temprano que definirá posteriormente formas particulares de la experiencia de adultez y maternidad.

Ahora, si bien podríamos caracterizar este proceso como una pérdida total de la infancia o despojo de la misma, en varias historias se menciona también el recuerdo de una infancia feliz, sacrificada y pobre, pero a la vez valorable por su simplicidad y por la inocencia que de alguna manera persistía en algunos casos a pesar de las responsabilidades y asignaciones de las que eran parte las niñas. De este modo, se puede pensar en una especie de proceso híbrido de formación o educación en que las niñas son enseñadas en el mundo adulto, y a la vez no dejan de ser del todo niñas, pero sí perdieron, en todos los casos investigados, la posibilidad de terminar los estudios escolares. Como comenta Franca Basaglia, la subjetividad que llegue a reconocérsele (a las mujeres) es, por consiguiente, la de vivir en el constante dar, anulándose ella, es decir, actuando y viviendo como mujer-cuerpo para otros, como mujer-sustento para otros. (Basaglia, 1987:44)

Entenderemos entonces un proceso en que su desarrollo está más orientado a la socialización como mujeres, madres y adultas que como niñas o estudiantes, generando así una situación más precaria y promoviendo la reproducción de la pobreza en los sectores populares de la población.

En línea con lo planteado por las autoras Montecino y Rebolledo (1996), hablamos entonces de un vínculo explícito entre la reproducción de los roles de género y la pobreza. El ocupar los lugares de trabajo doméstico no remunerado, las labores de crianza y maternidad y el escaso control sobre sus derechos reproductivos situó a las mujeres entrevistadas, desde muy temprano en un contexto en que la subsistencia es prioritaria y por lo tanto la escolaridad pasa a segundo plano. Así constatan también varios estudios, entre ellos el de la CEPAL en 2003 donde *“se advierte que las causas que impiden continuar los estudios en la etapa adolescente muestran una clara diferencia según el género ya que las mujeres interrumpen sus estudios para dedicarse al trabajo doméstico, en cambio, los hombres lo hacen para dedicarse al trabajo remunerado”* (CEPAL, 2004: 13)

De esta forma, las niñas convertidas rápidamente en mujeres por la necesidad, describen una ambivalencia que oscila entre la autosuficiencia, las responsabilidades adultas y la independencia temprana, y, por otro lado, la niñez inocente, la falta de educación y recursos que generaron en su mayoría, un escenario vulnerable frente a violencias adultas, control y represión en la infancia y juventud en el hogar, como se presenta a continuación.

### ***b. Las violencias y la represión en el hogar.***

La violencia en el hogar y en el espacio familiar era una situación habitual y normalizada en la niñez de las mujeres entrevistadas. El castigo y la aplicación de la norma por la fuerza, la prohibición y la violencia física, sexual y psicológica constituyeron en el caso de estas mujeres, experiencias cotidianas que se expanden en una amplia gama de recuerdos que marcaron su infancia y su vida adulta, como consecuencia.

Esto se entiende en el marco de una concepción de la crianza que primó en el país hasta hace pocos años y que desde mediados del siglo XX fue transformándose paulatinamente pero que aún conservaba una esencia basada en la jerarquía de poderes del núcleo familiar y las ideas de obediencia, castigo, disciplina y resguardo de la moral, especialmente en contextos socioeconómicos bajos.

*De esta forma, hay normas implícitas que toleran el maltrato infantil en la familia, inculcadas desde la primera infancia y que relacionan el amor con la violencia. Desde esta mirada, la educación se concentra principalmente en la estabilización de la jerarquía y en un aprendizaje de las relaciones de poder a partir del aprendizaje de la obediencia, una afirmación que contiene el principio del verticalismo, que se hace indispensable para la reproducción del sistema funcionalista de control social basado en la institución familiar. (Salazar, S. y ACHNU, 2006: 15)*

Es importante entender que esto se entenderá específicamente, y para el caso de la investigación, en contextos de pobreza en que las familias en situación de vulnerabilidad económica y social generan estrategias de control y disciplinamiento en las relaciones domésticas que responden a necesidades tanto emocionales como prácticas del núcleo familiar en su lucha por la supervivencia.

Así es que diversos estudios [Auyero y Berti (2013), Gómez, Muñoz y Haz (2007) Lorena Villagrán G. et al. (2018) en Santibáñez, 2018, et. al.], dan a entender que la relación entre los llamados factores de riesgos estructurales y las consiguientes condiciones de vulnerabilidad biopsicosocial de las familias pobres latinoamericanas, y la perpetuación de la violencia doméstica es una progresión constante hacia dinámicas más y más conflictivas que se traducen en experiencias de maltrato y castigo físico de las diferentes partes que constituyen el núcleo familiar. De esta forma la inseguridad y la falta de recursos educativos y cobertura de necesidades primarias, genera crianzas vulneradas y vulnerables a la violencia en todos los contextos, incluso más tarde durante la adolescencia adultez.

De esta forma, en relación a los relatos de las mujeres entrevistadas, se evidencia que en la mayor parte de los casos el ejercicio del trabajo doméstico se complementaba con una crianza autoritaria, que prohibía, normaba, sobre protegía o violentaba. En los casos en que no hubo un requerimiento explícito de trabajo doméstico, la figura opresiva parental fue determinante de todas formas para el crecimiento de deseos de rebeldía, de libertad y de autonomía que fueron lo suficientemente fuertes para contrariar la voluntad familiar, como constatan algunos relatos.

En los relatos de la infancia de las mujeres, se evidencia una normalización de la violencia hacia los niños y niñas en forma de golpes, denostaciones, palizas, humillación y castigo. Las labores del hogar y el cumplimiento de las responsabilidades -como lo era la asistencia al colegio en algunos casos-, se normaban con violencia.

Respecto a la escolarización, Independiente del interés, involucramiento o entendimiento que hubiese de parte de los padres respecto del tema educativo y del colegio en general, que en algunos casos era mayor y en otros era casi nulo (teniendo en cuenta que en el 100% de los casos, la escolaridad de los padres era incompleta), el imperativo del cumplimiento y de la responsabilidad hacia las niñas especialmente, siempre estaba. De esta forma, la normatividad pasaba bien por obtener buenas notas en el colegio y asistir sin falta, o bien por cumplir en paralelo con las labores del hogar, pero casi siempre de la mano del ejercicio de la violencia para asegurarlo.

Así lo relatan las mujeres:

*[...] Noo, nada, todo lo contrario, me acuerdo que en el colegio no sé si era por el miedo que le teníamos a la vieja de mi madre o no, pero tratábamos siempre de sacarnos buenas notas. De hecho, mi hermana del medio que era muy mala pa matemáticas, y pa qué otro ramo no sé, y se sacó un rojo. Te voy a decir que le sacaron la cresta que esa vez mi mami casi la llevaron presa, así...*

*[...] Entonces allá empecé con una cosa para mí, de irme a vivir a un régimen militar, horarios, comida que tenías que comértela, aunque tuvieses que vomitar, pero te la comías, y yo no estaba acostumbrada. El cambio para mí fue algo pero que... de hecho no me pude acostumbrar nunca. Entonces tampoco puedo decir que mi mami por ejemplo nunca nos incentivó a estudiar, todo lo contrario, nos obligaba, no podíamos llegar con notas bajas a la casa, nos sacaba la cresta. De verdad. (Yesenia, 2019)*

Para las mujeres entrevistadas, muchas veces la violencia paterna y materna se traducían también en un constante prohibitivo que puede pensarse en torno a la necesidad de protección y conservación de las buenas costumbres, la virginidad y lo pristino de lo femenino. Son varios los recuerdos en que, de jóvenes, las mujeres sufrían de actitudes punitivas en cuanto a las salidas, a las relaciones amorosas y a la “rebeldía” en general propia de la edad pre adolescente. Como nos comenta Lagarde sobre las mujeres, “Cuerpo y sexualidad sobrevalorados, son ejes sobre los que se estructura su condición genérica y la opresión. Son los principios que las mantienen en la dependencia y son también los espacios en los cuales se funda y se desarrolla la opresión que totaliza sus vidas como grupo social y como particulares. Por esto, al mismo tiempo, cuerpo y sexualidad son sus instrumentos y sus espacios de poder porque están a disposición de la sociedad y de la historia, en la forma en que cada sociedad ha necesitado y decidido que sea”. (Lagarde, 2005:200)

De esta forma, el control sobre estos elementos significa las formas de poder que estaban en vigencia (y siguen estando) en la sociedad y en las estructuras familiares ya retratadas.

La conservación de las buenas costumbres y el remitir la vida al espacio doméstico son cargas sociales y culturales muy arraigadas que se imponen por parte de las familias hasta el día de hoy y que en ese tiempo eran aún más estrictas sobre todo por la influencia de las ideas conservadoras, de la iglesia y de un machismo mucho más explícito en la organización de la jerarquía familiar.

La idea del espacio privado ha sido siempre tema de estudio en la antropología, sobre todo desde el comienzo de los estudios de género, que pasaron a problematizar este espacio y a politizarlo como un orden cultural patriarcal que devenía de una serie de formas de organización del poder. De esta forma las mujeres históricamente comprendidas en ese espacio, eran controladas, educadas y adoctrinadas en un espectro de acción limitado, de proyección muy reducido y también de un control sobre las propias decisiones muy escaso y supeditado a la opinión adulta y pública en general bajo la excusa de mantener el estatus de “señorita”.

*La mujer es señorita por no estar casada en el grupo de edad del casamiento. Debido a la prohibición del erotismo coital prematrimonial, ser señorita implica, además de ser célibe, ser virgen. De manera discriminatoria, pero explicable en la lógica patriarcal, sólo a las mujeres se las llama públicamente con una voz que destaca su estado civil y su virginidad*

*Las mujeres sólo pueden ser casadas o solteras, no hay otras posibilidades de referencia social que no sean más que en tomo al casamiento, a su relación patriarcal con los hombres. Las mujeres no pueden ser concebidas más que en función de su sexualidad: de su virginidad o no, de su maternidad y de su relación con los hombres, por la filiación y por la conyugalidad. Las mujeres son en primer término esposas o hijas, ya que, si son solteras, se sobreentiende que son hijas de familia. (Lagarde, 2005:450)*

Beatriz narra al respecto:

*“Con mi papá tuvimos problemas, yo como te digo era estricto muy estricto era como una persona que como no, no llegábamos a ningún lao con él, entonces no nos daba tiempo a nosotros, para él, el estar vestido era lo importante, pero había otras cosas pa nosotros que eran más importantes. Osea a mí no me dejaban salir, no me dejaba tener amigos, na de na y mandaba a mis hermanos mayores a vigilarme, a mí no me podían saludarme nadie porque o si no uff todos me subían y me bajan [...]*

*Como de proteger más a la niña, que las niñas tenían que cuidarse o no andar lesiando, sí, si lo pones así sí. [...] Proteger mejor. Es que eso a la vez me hacía sentirme insegura, como que yo estaba haciendo algo mal, pongamos insegura. (Beatriz, 2019)*

Sin embargo, existía también otra dimensión de la violencia dentro del núcleo familiar que es la violencia sexual.

Experiencias de violación, acoso y abuso sexual por parte de parientes eran recurrentes, más aún en el campo o en contextos rurales en general. La violencia sexual única o sistemática constituía no sólo el acto en sí, sino que un posterior proceso de ocultamiento, negación, rechazo y una serie de otras violencias aledañas que terminaron por generar estados depresivos, estresantes y angustiosos graves que no fueron atendidos ni contenidos por la falta de sensibilidad hacia esos temas en esa época y el imperio de la concepción privatista de los asuntos familiares. En este sentido, *la violación está determinada por la articulación de la inferiorización y de la subordinación políticas a las que se encuentran sometidas las mujeres, con el peso central de un erotismo genitalista y procreador. (Lagarde, 2005:267)*

La violencia sexual no era entendida tan explícitamente como delito y no se concebía la posibilidad de recurrir a la justicia. Los actos de violencia sexual parecían formar parte inevitable de un actuar masculino que era mejor callar y ocultar para no generar confrontación y sobre todo humillación de la víctima.

En general, la culpa de los casos de violencia sexual recaía en la mujer, niña en este caso, adjudicándole una hipersexualización y una disposición exagerada al miramiento, la provocación y el tocamiento del hombre adulto o adulto joven. La familia actuaba como encubridora del delito y la niña pasaba a ser responsable y protagonista de sus acciones siendo en algunos casos solamente preadolescentes o niñas pequeñas.

Así mismo comenta Lagarde, *“¿Fue violación o seducción femenina? Con recursos como éste se apela a la culpa genéricamente internalizada por las mujeres y asignada como cualidad femenina, y se reproduce la culpabilización de las mujeres. Siempre se duda de ellas, y en el contexto ideológico de maldad erótica femenina, la duda queda plenamente justificada. Incluso algunos investigadores han propuesto la interpretación de que a las mujeres les gusta o por lo menos les atrae de manera inconsciente la violación. En esta concepción cristiana sobre la maldad erótica de la mujer o su lascivia inherente, siempre es posible pensar que la violación fue provocada por la mujer. (Lagarde, 2005:273)*

En el caso de las mujeres entrevistadas, 2 de las 8 mujeres fueron abusadas sexualmente antes de cumplir los 14 años.

*El cuento que mi mamá me dio una paliza que casi me mató, más encima, y me echó a la calle. Porque allá en el campo como te digo, yo le conté a mi mamá que tal persona como me decía y me dijo no a lo mejor tú le estas como dándole un... me dijo, mostrándole los dientes y yo no tenía idea que era eso, cómo voy a saber yo, porque me reí decía yo después, cosas de campo. [...] Decía yo por qué creí por qué fui tan tonta, eso me lo he preguntado, creer que, decía yo, pero por qué uno es tan ignorante cree estas cosas.*

*Imagínate fui yo hasta al juzgado y no me creyeron. Me dijeron unas cosas que jamás había escuchado, te hicieron esto te sacaron esto, ponlo claro. Y quedé así po, con una vergüenza atroz, y delante de mucha gente, y pa que vay a seguir yendo al juicio, aparte uno era pobre, sabís ya que, en ciertos pueblos, había que tener pal pasaje, pa comida. Yo creo que más que la gente igual no hacía nada por eso, porque igual después te llamaban de testigo bueno y a veces no te pescaban mucho. La gente se quedaba callada mejor, o bien por amenazas también a esta niña le pasaba. (Amanda, 2019)*

Del mismo modo, la falta de educación sexual era un problema grave que enfrentaba a las niñas a la falta de control sobre sus acciones. Acciones de las cuales eran presuntamente responsables sólo por el hecho de ser mujeres. El provocar, el consentir o no consentir, el entender el acto en sí, eran cosas que escapaban en este momento de la conciencia infantil y por lo tanto la vulnerabilidad a este tipo de actos era mucho mayor. Sin embargo, esto no se comprendía así y se continuaba con el proceso de adoctrinamiento del cuerpo de niña para convertirlo tempranamente en cuerpo de mujer. Cuerpo responsable, sospechoso, en el cual no se puede confiar y el cual debe ser normado.

*“La enseñanza del erotismo no corre a cargo de los miembros del mismo género. En los hombres sí, hasta cierta edad y en ciertas prácticas. Para las mujeres no sucede igual, porque está prohibido su erotismo infantil o púber, y porque sus experiencias son individuales. (Lagarde, 2005:218)*

Así relatan también las mujeres:

*Debo haber tenido como 12 años en tercero, estaba para entrar a cuarto cuando yo... quedé embarazada, tenía como 13, 14, creo que a los 14 fui mamá, no me acuerdo bien. Yo no sabía que estaba embarazada, ni idea, y todos me decían, pero cómo si supiste hacerlo y no sabías que estabas en esa y jamás supe lo que, no tenía ni idea, cabra inocente, buena. Pero yo digo, la ignorancia de uno, porque a mí me amenazaron, me amenazaban, que si no hacía tal cosa me iban a matar a mi hermano, a mi padrastro le iban a quitar todo lo que sembraba y se iba a quedar con cero pesos. Fue un desgraciado que era socio de mi padrastro, sembraban a medias y ese fue el desgraciado que me desgració la vida.*

*[...] Sí, igual tuve un hijo que yo no quería tener, fui abusada, y esa cuestión como que psicológicamente todas esas cosas se te juntan, sin estar con tu mamá, sin tener alguien que te haga cariño, sin que nadie te enseñe, sin que te diga alguien oye te va a llegar la regla tenís que usar esto, esto otro, así uno como animalito no más, entonces no fue fácil mi vida. (Amanda, 2019)*

En algunos relatos de las mujeres participantes, las experiencias dolorosas o represivas motivaron algunas acciones desesperadas como la huida del hogar. De lo relatado, se puede deducir que la vía del escape no era una práctica tan poco recurrente, y como ellas mismas

mencionan, era una opción en una época en que todo era muy reprimido y muy controlador. La huida del hogar por diversas razones conllevó en algunos casos un abandono consciente e inmediato de los estudios y en otros casos una paulatina búsqueda de emancipación, lo que a su vez implicó búsqueda de trabajo, pareja y por lo general, procesos de embarazo y maternidad.

*A los 16, 17 años me fui de mi casa, me fui de mi casa y me fui po, me fui y decidí no estudiar. ya estaba inscrita en 1° medio, pero no fue opción pa seguir estudiando, lo único que quería era escapar porque ya estaba odiando a mi padre, entonces lo estaba odiado y no quería llegar a ese rencor que uno siente con su papá. Y tomé la decisión de irme por una amiga que tenía y ella lo había hecho antes entonces “demole vamos”. (Beatriz, 2019).*

*Pero yo deserté del colegio nada más que porque yo quise, porque no pude soportar después ya cuando crecí, porque yo me fui cuando tenía ya casi 13 años. Sí, 13 pa 14, iba a ir a séptimo y dejé el séptimo. (Yesenia, 2019)*

*Entonces mi mama se enojó, no estuvo muy de acuerdo en que yo dejara el colegio, y le dije que a mí ya no me gustaba estudiar y o se si no me gustaba estudiar o a lo mejor no me gustaba el colegio porque era bastante aprensivo, era de monjas, las monjas eran quisquillosas con cosas, con pintarse las uñas, teñirse el pelo, cosa que ya en mi época ya estaba pasando eso. (Marcela, 2019)*

Cuando se les preguntó por su apreciación respecto a las prácticas represivas, las mujeres mencionan tres temas importantes. Primero que existía ciertamente más protección y prohibición a las niñas, pero que sin embargo existía una constante falta de apoyo, es decir que esa prohibición no constituía más que una muestra de control, sin que este se manifestara en apoyo emocional, psicológico o material en muchos casos.

Por otro lado, comentan que esta represión terminaba por provocar estados de inseguridad, culpa y vergüenza que acompañaron más tarde sus experiencias en la adultez y empaparon una identidad forjada por sensaciones de prohibición y de respeto y sumisión ante la autoridad masculina en especial.

Por último, a raíz de las experiencias de abuso sexual, las mujeres comentan que la exposición al abuso las hacía culparse por “tontas o ignorantes”, considerándose responsables, lo cual las sumía en un sentimiento de vergüenza social y familiar, un constante sentirse amenazadas y humilladas por lo que habían vivido. De esta forma, en las experiencias adultas se replicaron muchos de estos sentires y fueron clave para la perpetuación de experiencias de violencia en contexto conyugal o laboral, por ejemplo.

Debe entenderse en este sentido, que el estrecho vínculo entre la pobreza -con su consecuente precarización de la vida- y la violencia, además de tener muchos sesgos, es un elemento extendido que se experimenta a lo largo de todas las etapas de la vida de las personas, adquiriendo diferentes caracteres en relación a los lugares ocupados, las relaciones, las jerarquías y posicionamientos en que se desenvuelven. Como comentan Buvinic, Morrison y Orlando, la pobreza es en parte consecuencia de la violencia, la cual es factor directo de

empobrecimiento y a la vez la pobreza es un factor de riesgo para la aparición de violencias. (Buvinic, Morrison y Orlando, 2005).

Se puede pensar entonces que la violencia en las historias de vida de las mujeres entrevistadas, en especial en su infancia y juventud tiene un rol normativo que responde también al antes mencionado escenario en que el sustento familiar se sostiene en todos los integrantes incluyendo a los niños y niñas. De este modo, las diferentes formas de violencia vividas son respuesta a una necesidad de asegurar que esos roles se cumplan y que por lo tanto cada persona cumpla con la expectativa impuesta sobre ella en pos del sustento y reproducción del núcleo familiar.

Los roles de género en este sentido dieron pie para que esta normatividad cobrara especial énfasis en el proceso formativo de las niñas, siendo socializadas en las labores domésticas y como responsables del cuidado, alimentación, limpieza, etc. En el hogar, así como del trabajo externo en sus variadas formas. De este modo normar a las mujeres, tenerlas bajo control, educadas en sus roles y deberes, es una prioridad desde que son pequeñas, y cualquier desajuste a esta norma, era castigado con violencias de diferente índole.

*Una forma en la cual se ha estructurado las relaciones sociales, es la dominación del hombre adulto sobre la mujer y el niño, una división de género, generacional y de organización de poder, cultura patriarcal en la cual se ha naturalizado el comportamiento de maltrato no solo por el hombre sino también por la mujer en agravio de los niños. (Junco, 2014:182)*

Así, en línea con lo planteado por la CEPAL (2004), la pobreza no constituye sólo una dimensión referida a lo económico, sino que debe entenderse, desde una perspectiva de género, como una dimensión integral y dinámica cargada de factores simbólicos, culturales y sociales donde la jerarquía y el poder son aspectos claves para entender los contextos de vulneración de las personas y en especial de las mujeres empobrecidas.

Este control coercitivo de la infancia de las niñas, tanto por parte de la madre como del padre, genera nuevamente un alejamiento de la escuela y el espacio escolar. Delineando lo que será el abandono de los estudios en la búsqueda por la emancipación, el trabajo o la necesidad de cuidado.

### **c. Relación y comprensión familiar de la educación formal.**

*Yo de chica, cuando estaba yendo al colegio, mi papa siempre fue estricto en el sentido de que tenía que estudiar, pero no como estudiemos, cachai. Tenía que hacer esto, todo mandar, mandar, mandar, mandar, entonces yo estudiaba o de repente le tenía pavor, me mandaba a estudiar y yo estaba con un cuaderno y leía y leía y me quedaba dormida y sentía que venía él y saltaba, entonces yo pa leer tengo un trauma, no me gusta leer. (Beatriz, 2019)*

La apreciación general de las mujeres entrevistadas coincide en que la educación era un privilegio de pocos. Que el sistema escolar dejaba mucho que desear y que a pesar de que los colegios eran de acceso público, la mantención, los útiles, el uniforme, etc. Constituían barreras económicas que fácilmente descartaban la permanencia en la institución escolar. Ni hablar de la educación superior, puesto que ésta estaba reservada exclusivamente para las familias con



mayor capital económico o en contadas excepciones para becados y jóvenes que tuvieran en palabras de una entrevistada “capacidades intelectuales excepcionales”.

*Por ejemplo, ahora el que no estudia, es porque no quiere, no es porque no pueda, y ni siquiera es porque sea pobre porque ahora te encalillai y estudiai, pero antes no había esa posibilidad, o sea era cero posibilidades pa un pobre llegar a la universidad estatal, por ejemplo, ¿cachai? Excepto los que tenían una memoria excelente o un historial de notas arriba de 65, 68 que sí podían hacerlo, pero cuántos eran de los pobres que podían llegar a eso. Entonces en este tiempo, esa era la gente que estudiaba, la gente que tenía plata y la gente que tenía muy buena mente. Porque la cosa no es entrar a la u, es mantenerse y eso cuesta. Si tú no tienes una buena base, puta al primer año te vay po. (Yesenia, 2019).*

Ahora, en específico respecto a la disposición personal y familiar frente a los estudios, existen dentro de las entrevistadas, recuerdos diferentes. Algunos en que la familia estaba interesada enfáticamente en los estudios y eran concebidos como una oportunidad única que no se podía desaprovechar, valorados como oportunidades de surgir, de culturizarse, de no repetir la historia de los mismos padres ni el proceso de desescolarización que ellos vivieron, etc.

En este caso el esfuerzo económico familiar se realizaba como inversión a largo plazo en el futuro de los hijos e hijas. Y por lo general este interés derivaba de un esfuerzo de educación personal de parte de los padres al margen del sistema escolar, es decir, padres que se interesaron en algún momento por la lectura, literaria o no literaria, oír noticiarios, estar al tanto de las circunstancias nacionales e internacionales, participación política o comunitaria, etc. De esta forma, la importancia de los procesos educativos se transmitía en algún grado a los hijos e hijas consciente o inconscientemente.

*Porque mis papas nulos en el sentido de materia, o sea mi papa tenía un gran vocabulario hablaba bien y sabía cómo se escribían las palabras con h o sin h. Ellos no habían terminado el colegio, mi mama menos, pero mi papá era un hombre que leía mucho, leía el diario, novelas, libros, veía tele, así que el igual aportaba ahí en vocabulario y cosas así. (Marcela, 2019)*

Sin embargo, en la mayoría de los relatos, producto de las condiciones económicas precarias, el tiempo familiar de entrega, interés y apoyo al estudio de las niñas era casi nulo. No existía en general la disposición al acompañamiento en la realización de tareas o exámenes. En muchos casos esto también tenía un correlato con la falta de educación escolar de los padres, quienes producto de las mismas condiciones de precariedad, abandonaron sus estudios y por lo tanto no podían aportar en este ámbito al aprendizaje de las hijas e hijos.

*Pero creo que va por una parte de la condición de clase social. Si mi papa y mi mama hubiesen tenido estudios hubiese dicho no, es que tú no dejas de estudiar, sigues estudiando. Entonces creo que pasa por una parte de clase social de mentalidad social, de saber qué es lo que le conviene a tu hijo más que tener mucha plata, me entendis. Tu estay estudiando, pero estay encalillada, pero lo estás haciendo. Ya se verá cómo se hace, pero esta esa parte social que ya creo que ahora es mucho más, esta mucha más abierta que antes. La misma comunicación te dice que lo que tienes que hacer es estudiar, te dan créditos, te incentivan, etc. (Marcela, 2019)*

En este sentido Román (2013) comenta que uno de los principales factores de abandono escolar tiene relación justamente en el “capital cultural y simbólico que rodea el ambiente familiar del estudiante. Así, en padres con mayores niveles de escolaridad (especialmente en las madres), que valoran la educación y sus proyecciones, es menor la probabilidad de hijos o hijas que suspenden o abandonan definitivamente la escuela. Por el contrario, la probabilidad de deserción

aumenta en aquellos estudiantes con madres de baja escolaridad y familias que no encuentran sentido o utilidad a la educación o lo que ofrece la escuela. Del todo ligado a este capital cultural o clima educativo familiar, emergen las expectativas que tienen los padres y las madres sobre las proyecciones académicas del hijo/a. Altas expectativas, aumentan las probabilidades de que los hijos/as permanezcan y concluyan su escolaridad formal". (p. 43)

*Como que no, no era tan obligatorio porque los papás te sacaban y te mandaban a trabajar. No es como ahora que... Ahora decirte que un niño no puede estar trabajando en la edad que tiene, los papás están más preocupados de los hijos [...] Mi mamá, y mi papa no, les dio lo mismo porque como a ella la criaron así, también la sacaron del colegio y también trabajo de chica, hizo lo mismo, eso se refleja, siempre han dicho que los hijos se reflejan en los papas. (Erica, 2019)*

*No porque en el campo si querai los mandabai si no no, nadie te iba a ir a ... no para nada. Y ahí como te digo tuve muchos años que repetí el primero, después el segundo aprendí un poco más, y en el tercero quedé parada ahí porque igual como yo aparte de que no nos dejaba mucho estudiar la abuela. [...] Es que nadie me explicaba y de repente me explicaba mi hermano, después que llegó mi hermano, porque después se fue el otro, él me explicaba una pura vez no más y me daba puros coscorrones. (Amanda, 2019)*

A partir de lo comentado anteriormente respecto al funcionamiento de los núcleos familiares, la economía familiar, su sustento y en ocasiones, la violencia perpetrada para resguardarlo, es factible pensar que la educación pasase a segundo plano frente a la necesidad que tenían los padres y madres de que las jóvenes colaboraran con las labores domésticas o directamente con trabajo asalariado. De esta forma a través de los relatos se sabe que incluso en las familias en que se le entregaba una importancia explícita a la educación y su continuidad, la suma de factores ya descritos anteriormente generaron que se abandonara el sistema escolar en todos los casos de las mujeres entrevistadas. Si bien existían en algunos casos la voluntad o la comprensión de la importancia de la educación, los contextos socioeconómicos y culturales de las mujeres no permitieron en ninguno de los casos, que pudiese primar la continuidad de los estudios.

No podía ser una prioridad la educación si estaban en riesgo las necesidades básicas o la disciplina familiar y los roles que a cada uno y a cada una correspondían.

De esta forma, se puede pensar en la escolarización en ese momento como un privilegio costoso y una necesidad secundaria para las familias en mayores condiciones de pobreza.

*Empecé la enseñanza media, primero y después segundo y en tercero mi mama me saco del colegio, tenía 16 años y fue porque tenía que seguir cuidando a mis hermanos que ya estaban más grandes, estaban estudiando y perdí mi tercero medio po. Me saco la mitad de tercero medio. (Erica, 2019)*

*[...] Exacto entonces igual mis hermanos mayores era lo mismo, también tenían que luchar a la par con sus papas entonces a mí no me quedó otra que hacer lo mismo entonces nos levantábamos y era muy sacrificado mis papas tienen una casa hermosa producto de eso del trabajo en unión como familia y entonces sacrificándome en la feria todo lograron muchas cosas y respecto a lo que es la educación en ese tiempo, ósea a pesar que era primordial pero no había tiempo no había tiempo para darse tiempo pa ver los cuadernos para asistir al colegio para no se estudiar pa una prueba. (Beatriz, 2019)*

*Sí, pero como te digo la abuela (que era mapuche) no nos dejaba mucho estudiar, era muy estricta, ella en el fondo lo que le interesaba que nosotros teníamos que como ayudar, como trabajar, porque tampoco si no hacíamos nada ella tampoco nos daba comida, en el fondo era como pagar la estadía poco menos. Era media mezquina la abuela, así que aparte que allá en el campo, la lluvia po. La lluvia que era igual retirado, había que caminar bastante, hay días que pasábamos semanas sin poder ir a la escuela. Yo creo que repetí no sé cuántos años primero. (Amanda, 2019)*

Durante el proceso de quiebre de la continuidad escolar, las mujeres de la investigación pasaron en su mayoría a lidiar con otros aspectos (además de los ya mencionados en torno a los cuidados y trabajo doméstico), que se puede relacionar con la idea de una adultez precoz y una serie de responsabilidades importantes a una edad temprana. Dentro de esto se encuentra la búsqueda por trabajo asalariado y más importante aún, la maternidad joven.

#### **d. El trabajo asalariado desde pequeñas.**

En línea con lo trabajado anteriormente, se sabe que, frente a la necesidad de apoyo al trabajo e ingreso familiar, varias de las mujeres entrevistadas tomaron la decisión de ingresar al mundo laboral, ya sea este formal asalariado o informal, a modo de colaborar con la economía familiar o en algunos casos, de independizarse y llevar a cabo una vida conyugal propia. De hecho, en Chile, según datos del INE, en 1976 trabajaba un 25% de las mujeres que tenían 15 y más años. (Osorio y Gutiérrez, 2008:119)

Los primeros trabajos se relacionaron normalmente con labores de cuidado y servicios, como asesora del hogar, oficios como la costura, o trabajo en locales, restaurantes, entre otros.

Las mujeres entrevistadas por lo general destacan la urgencia del trabajo como única salida emancipatoria del hogar paternal y en muchos casos, como la única alternativa posible a la educación, es decir, si no se estudia, entonces se trabaja.

El trabajo y la maternidad constituyeron a estas alturas, una forma de responsabilización personal y de adultez prematura en que las niñas-jóvenes asumen el rol de mujer-madre-esposa o pareja, rápidamente y pasan a hacerse cargo de generar ingresos, cuidar a sus hijos y asistir las labores domésticas del nuevo espacio familiar reconfigurado.

Estos procesos, a partir de lo narrado por las mujeres entrevistadas, se dieron de formas diversas. En algunos casos el proceso de inserción al mercado de trabajo fue previo a la salida del sistema escolar, en otros posterior, sin embargo, en ambos casos las mujeres lo entienden como una salida práctica a la necesidad de hacerse cargo de sí mismas y de replicar de alguna forma el rol de la madre o cuidadora del hogar, pudiendo paliar las necesidades surgidas en el hogar familiar o en el nuevo hogar conyugal.

*Ah ya, cuando estábamos en la oficina con la visitadora, ahí le dije yo, a mi casa no vuelvo, y la visitadora mira a mi madre, ¿después quedamos solas y me dice "y tú sabes hacer algo? Que dices así no como tan así, si pue le dije yo, soy experta en cuidar guaguas, en hacer mamadera (Yesenia, 2019)*

*Yo a los 17 años ya estaba trabajando, encontré una pega ahí en San Antonio con la alameda, había un... Se llamaba fuente de soda. Estaba almacenes parís y estaba eso después. Y ahí necesitaban una vendedora de pasteles y helados y me puse a trabajar ahí y de hecho tenía que*

*llevar certificado bajo notaría de que mi mamá me daba permiso porque yo tenía 17 años. (Erica, 2019)*

*Ya después empezó a pasar los años y la primera vez que trabajé fue en una casa particular, pero estuve poco tiempo sí, pero estuve puertas adentro. Ahí estaría como a los 15, 16 años más o menos. (Catalina, 2019)*

Ahora, respecto al tipo de trabajos y al acceso a estos, las autoras Montecino y Rebolledo (1996) comentan que las definiciones culturales de género permean en gran parte este ámbito y que el peso de las labores reproductivas relegadas a la mujer sesga sus modos de insertarse en los mercados de trabajo y en sus formas de integrarse a la generación de ingresos. (p.63)

Se puede ver a partir de los relatos que efectivamente todos los primeros trabajos remunerados a los que accedieron las mujeres en su juventud tenían que ver con trabajos de cuidado, sector textil y vestuario, alimento, aseo, etc. De esta forma, las posibilidades eran escasas y más aun no teniendo la escolaridad completa lo cual desde un comienzo genera una barrera de oportunidades laborales que limita al sector de cuidado y servicios básicos.

Respecto a esto, las mujeres comentan que los aprendizajes de cuidado doméstico en la casa fueron el primer conocimiento que luego sirvió para ingresar al mundo laboral. Cuidado de niños y limpieza constituyeron la entrada inmediata y más accesible para trabajar con familias de clase media alta o clase alta que contrataban jóvenes niñas para trabajar como asesoras del hogar. De este modo, el ejercicio de las labores domésticas y la crianza de hermanos menores constituye un antecedente importante para lo que serían luego las posibilidades laborales y que finalmente se replican en el resto de las etapas de vida.

*Era muy común que uno trabajara de empleada en casa particular, no es como ahora que ahora uno tiene más opción de por ejemplo de ir a hacer aseo. Ahora de ir a un supermercado de reponedora, hay mucho más, en esos años no, no había tanta pega. (Catalina, 2019)*

Sumado a esto, la valoración inferior que existe en torno a estas labores determina condiciones más precarias, como por ejemplo un salario menor al masculino, relaciones menos formalizadas con los empleadores, menos beneficios y en algunos casos como los de trabajo en asesoría del hogar, en que el trato laboral era informal y por lo tanto supeditado a la voluntad y disposiciones jerárquicas, solían darse como mencionan las mujeres en varios relatos, casos de abuso laboral, violencia e incluso acoso sexual.

Así comenta Tiano *“Pero la funcionalidad del trabajo femenino no reside únicamente en este aspecto (trabajo doméstico imponderable), sino en el hecho de que por su baja calificación y el condicionamiento de la esfera doméstica constituye una fuerza de trabajo barata a la que se puede explotar y ubicar en espacios ocupacionales segregados, y retribuir con salarios inferiores a la media. Desde esta óptica, capitalismo y patriarcado se refuerzan necesariamente. (Tiano, 1994 en Oliveira, 1999:108)*

De esta forma se suma al trabajo reproductivo el trabajo productivo formal o informal, generando una situación obviamente incompatible con la escolarización, lo que consecuentemente, junto con los otros factores, conlleva al abandono de los estudios. En este sentido, se puede pensar en que el trabajo infantil es normalizado desde la primera infancia, en el caso de las mujeres, como cuidadoras primero y luego como trabajadoras en el mercado de trabajo, asalariadas o no. El trabajo infantil constituye entonces un pilar esencial y transversal en la constitución de las familias, y adopta formas diferentes, se adapta a contextos

diferentes, pero no deja de ser a lo largo de toda la infancia y juventud de las mujeres, una exigencia necesaria para el bienestar y sobrevivencia de la familia. Así mismo no deja de existir por tanto una presión importante que genera una incompatibilidad, tarde o temprano, con los estudios escolares.

Es interesante mencionar que, en la mayor parte de los relatos, las mujeres al momento de comentar respecto a esta situación, identifican en este proceso la generación de una deuda personal pendiente por su propia realización que posteriormente será, en la mayoría de los casos, el gatillante para la consideración de los procesos de re escolarización. Es posible pensar a partir de los relatos, que el sacrificio de la escolaridad en pos de la subsistencia y el cuidado, no se cuestiona mayormente en el momento, pues existe una cadena de prioridades clara, sin embargo sí genera una contradicción interna que permanece en forma de deuda personal, y que a lo largo de la vida, se materializa muchas veces en temas de autoestima y la falta de sensación de autorrealización y auto valoración, sobre todo con el paso de los años y las transformaciones en la concepción de lo educativo y el involucramiento de los programas y políticas estatales que entregan mucha mayor importancia a los procesos formativos de las nuevas generaciones.

Así mismo, en algunos casos hubo intentos por continuar los estudios a la par con el trabajo. Sin embargo, el exceso de responsabilidades, el cansancio, la falta de sueño y la mala alimentación derivada de lo anterior, comprometía la salud mental de las mujeres y en todos los casos ellas terminaron priorizando el trabajo y dejando de lado los estudios.

Así relatan algunas mujeres:

*La verdad yo me levantaba todos los días a las 5 de la mañana para trabajar. A las 7 estaba trabajando allá. Y salía a las 4 me iba a estudiar llegaba cerca de las 1 a mi casa, tomar la micro peligroso en esos años, y aún sigue siéndolo. Entonces imagínate no dormía nada hasta que una vez mi jefe me dijo que hiciera una sola cosa bien, no dos mal, no vas a rendir en los estudios y no rindes en el trabajo. Entonces me tuve que quedar trabajando. Ahí seguí, me salí del instituto, no terminé. (Erica, 2019)*

*Y ahí yo de ahí intenté estudiar, acá en Santiago, al año que yo estuve acá, me inscribí en un colegio en el centro y yo estaba trabajando en puente alto. Pero resulta que de primera todo bien pero como había niños, de repente si los papas no llegaban yo me atrasaba entonces tuve que retirarme (Carmencita, 2019).*

#### **e. El embarazo y la maternidad desde pequeñas.**

*“Por largas décadas, para la mujer el ejercicio de una sexualidad unida con la maternidad se tradujo en una alta tasa de fecundidad. Será recién en los inicios de la década del 60, cuando cada mujer tenía en promedio 5,3 hijos, el momento en que comienza un descenso de la fecundidad en Chile (Celade, 1988). Este descenso de la natalidad global se presentará de preferencia en las mujeres de ciudades y aquellas de niveles socioeconómicos y educativos medio y alto, y, en pocas décadas, afectará el tamaño medio de las familias”. (Osorio y Gutiérrez, 2008: s.p)*

Ahora, a partir de la información recolectada a través de las entrevistas se sabe que, en todos los casos, el primer embarazo de las mujeres se dio antes de los 24 años, siendo los más tempranos alrededor de los 13 años.

Si bien es sabido que el embarazo adolescente es una de las principales causas de la desescolarización en el país, según algunos estudios (Molina, et.al 2004) no es necesariamente lo que primero gatilla un proceso de salida del sistema escolar. En los mismos relatos de las

mujeres, son el resto de las causas ya mencionadas las que se posicionan con mayor relevancia y mayor urgencia y las que ocurrieron en su mayoría antes de los 18 años, no así el embarazo. Sin embargo, sí es posible ver en la mayoría de los testimonios que, durante este proceso, el embarazo ocurre y re ordena la jerarquía de prioridades nuevamente, estando esta sujeta ahora a un proceso de maternidad y una necesidad de trabajo o de emparejamiento y vida conyugal. Varias de las mujeres relatan que la falta de educación sexual, ya mencionada, fue un factor importante en las causas del embarazo temprano.

Sin embargo, la maternidad joven o adolescente no era algo poco recurrente, por el contrario, ocurría mucho y de alguna forma -en línea con lo que desarrolla la autora Lagarde (2005), era bienvenida en la misma línea ya mencionada de la adultez precoz o de una responsabilización del cuerpo, roles y labores mucho mayor y anterior a cómo podríamos pensar esas etapas del desarrollo hoy en día.

La maternidad como un mandato esperable y normalizado de la experiencia femenina hizo que en muy pocos casos se cuestionara la continuidad del mismo. Exceptuando el caso de violación con resultado de embarazo, sólo una de las mujeres menciona haber considerado la idea de abortar y la negativa rotunda a la maternidad en un principio. El aborto sin embargo era ilegal en el país, al igual que hoy en día, y las posibilidades de acceder a un aborto clandestino eran más escasas y más inseguras.

En el resto de los casos, la maternidad fue medianamente bien recibida, teniendo las mujeres que ponerse en plan económico y organizativo para recibir al hijo o hija.

*No, pero yo ya me vine e hice puras hueas, parte de la locura de uno. Me vine para la casa de mi hermana, y entre a estudiar en marzo primero medio, aquí mismo en la comuna y después obviamente me puse a pololear y no termine primero medio, por pololear quede embarazada. Yapo y ahí no estudié más po, cagué. (Yesenia, 2019)*

*Ahí estuvimos como dos años más o menos. Si es que no menos. Y ahí ya después de eso y empecé, ya me empezó el bichito más fuerte, me empezó a gustarme pololear, y ya después ya quedé embarazada de mi hijo. Ahí yo polololé poco con el sí, con el papa de mi hijo, polololé poco, si es que pololeamos un año. Y ahí quedé embarazada, quedé embarazada a los 21, ni tan chica. (Catalina, 2019)*

*Después me embaracé cuando estaba pololeando. Iba a cumplir 19. Pero allá cuando, como que no había tecnología, no sabían que estaba embarazada, pasaban médicos, me hacían tacto, no sé cómo no lo perdí a mi hijo. Iba al hospital y no me encontraban embarazo. Una amiga de él le decía, tu lola está embarazada, tiene la pura cara de empacho, era muy chica yo. Él era mayor que yo. (Violeta, 2019)*

El embarazo en algunos casos se dio en un contexto de emparejamiento que implicó una salida del hogar de los padres para iniciar la vida conyugal. En otros casos frente al embarazo se decide permanecer en la casa de los padres por el apoyo económico y la ayuda en el cuidado principalmente. El matrimonio se dio en algunos casos también muy jóvenes, iniciando la vida de pareja y la crianza sin haber terminado el colegio y teniendo que establecer un orden de trabajo con la pareja en que, o el hombre trabajaba y la mujer permanecía en la casa o ambos trabajaban hasta el nacimiento del hijo/hija y luego se retomaban las labores al poco rato. Esto más que nada dependía de la necesidad económica que hubiese en el núcleo o si existía o no la pareja/padre. En algunos casos la pareja se disolvió y el cuidado recayó exclusivamente en las mujeres, teniendo que trabajar y criar al mismo tiempo en condiciones muy exigentes.

*Tenía 24 ya, pero tú no cachabas nada de que, si te cuidas que esta cosa, entonces tu más encima, fue como dos veces que estuve con él y quedé embarazada altiro. Entonces él me dijo nos casamos, nos casamos ya (Violeta, 2019)*

En torno a lo relatado por las mujeres, se sabe que, si bien el embarazo marcó un antes y un después en sus vidas, los contextos previos socioeconómicos y familiares, fueron más incidentes en el abandono escolar que la maternidad en sí. La mayoría de las mujeres consideraron en su momento la maternidad como el momento culmine del proceso de dejar atrás la juventud y la niñez, etapas asociadas también a la escolaridad, esto junto con considerarla como una oportunidad de emancipación que abría un nuevo proceso de adultez para el cual las mujeres ya venían preparadas.

Si bien en la mayoría de las mujeres en sus relatos manifiestan que fue tras el evento de la maternidad que debieron comenzar a pensar como adultas y hacerse cargo de su propio sustento y del hogar propio, es posible plantear que la maternidad como proceso de desarrollo, aprendizaje y formación, comenzó mucho antes, en la etapa de la infancia en que se inculcaron las responsabilidades de cuidado.

*“Las niñas aprendices adquieren en esta vivencia pedagógica y laboral, de manera simultánea, dones para la maternidad y con ello avanzan en la consecución de la feminidad. El juego a las muñecas y el cuidado a los menores y a los animales domésticos, son caminos de las niñas hacia la feminidad, a la vez que son feminidad en acto. Las niñas son madres en lo real concreto y de manera simbólica. Las niñas-madres cuidan a sus hermanos, como una obligación natural; sobre todo en grupos domésticos y en familias obreras, de trabajadores pobres, de campesinos y artesanos, de pequeños comerciantes y empleados; aunque virtualmente todas las niñas que tienen hermanos menores viven la maternidad infantil.” (Lagarde, 2005: 403)*

Todo este proceso pasa por el cuidado del hogar, el cuidado de los hermanos y hermanas menores, el cuidado del padre, etc. Así mismo con el trabajo fuera del hogar, aspecto ya mencionado. La maternidad efectiva puede entenderse entonces como una experiencia diferida de la maternidad aprendida en la infancia y juventud en el hogar familiar, aquí es donde esta adopta otras formas, en que las niñas si son madres en la práctica, aunque no tengan hijos (dejando de lado las experiencias de maternidad infantil por violación), y cumplen roles y se socializan como madres, preparadas para cuando esta experiencia se haga efectiva. Lagarde comenta al respecto.

*“Y son madres porque la maternidad es un hecho cultural, un estado de vida que en ocasiones pasa por el cuerpo. por la sexualidad, por la categoría sexo, pero en otras, no tiene que ver con esa dimensión sino con formas de relación entre la mujer y el niño -o los otros-, que implican ciertos cuidados, afectos, actividades Y trabajos de lo que llamamos reproducción maternal, que puede desempeñar cualquier persona, independientemente del sexo y de la edad. (Lagarde, 2005:402).*

Entonces, se puede plantear que por consecuencia y en conjunto con el resto de factores, la educación escolar pasó de lleno a segundo plano, siendo concebida quizás como una otra educación que no es la primordial o la inmediata. De esta forma, la instrucción, preparación y educación que recibieron las mujeres en sus hogares, primó por sobre la pertinencia de la educación entregada en la escuela y las perspectivas y proyecciones de esta en sus vidas. La

educación formal no era pensada con perspectivas de estudios superiores, ni de trabajos muy bien remunerados, sino más bien, como proceso importante pero dispensable frente a la necesidad de preparar a las mujeres en sus aprendizajes domésticos y su colaboración en el hogar.

Si bien las experiencias de las mujeres son diferentes, en varias se remarca la idea de que, si bien los hijos hombres eran más presionados a trabajar desde pequeños en las labores pesadas y en el trabajo formal con los padres, la perspectiva para ellas era de un juego de incompatibilidades entre intentar proseguir los estudios, y tener cumplir roles de cuidado y responder a exigencias prioritarias en el hogar. Cuando se les pidió a las mujeres de la investigación caracterizar sus experiencias de infancia y adolescencia con algunos conceptos que pudiesen englobarlas, surgieron algunos como “el cuidado” (Carmen, 2019), el sacrificio (Erica, 2019) o la protección, inseguridad y vergüenza (Beatriz, 2019). Estos fueron planteados por las mujeres de manera bastante decidida como sus sentires en torno a los procesos antes mencionados y aquello que guió y definió su infancia y juventud.

Se puede entonces pensar que todos los factores mencionados anteriormente son parte del proceso de quiebre y salida de la educación escolar. Sin embargo, existe un hilo conductor que consigue aunar todos los factores y determinar una forma particular en que las vidas de las mujeres se configuraron y se moldearon para dirigirse en una dirección alejada del sistema escolar y sus perspectivas de estudios y profesionalización. La pobreza y la falta de recursos en general determina que las estructuras familiares deban atenerse a la sobrevivencia y a lo que sea necesario para ella, por ello se establecen lugares y roles que cada uno y cada una debe ocupar para contribuir. En este caso para las mujeres niñas y jóvenes era el de estar al lado de la madre cuidando a los más pequeños, realizando las labores domésticas, contribuyendo monetariamente al hogar y cuidando su propia integridad y sus correctas maneras. Por esto se puede pensar que la educación, a pesar de que se le otorgase más o menos importancia, debió en este momento, ser pospuesta.

*De esta forma se puede entender la desescolarización como la plantea la UNICEF, “un proceso de alejamiento y de abandono paulatino de un espacio cotidiano –como es la escuela– que implica también el abandono de ciertos ritos personales, familiares y escolares que inciden en el desarrollo de la identidad y la proyección personal de un niño o joven” (UNICEF, 2000 en SENAME, 2016:13).*

Estos ritos personales y familiares mencionados, vendrían a ser reemplazados entonces por los ritos de adultez, maternidad y responsabilidad doméstica en el caso de las mujeres participantes de la investigación. Y esto inevitablemente tendrá consecuencias en la vida adulta de las mujeres, entendiendo que la pobreza y las condiciones sociales, culturales y económicas que la implican, se reproducen circularmente y así mismo los procesos de desescolarización contribuyen a replicar posteriormente contextos de mayor vulnerabilidad.

*“Cuando se afirma que la desescolarización afecta el desarrollo de la identidad y proyección personal de un niño o niña ello significa que la salida del sistema educativo, además de interrumpir procesos de aprendizaje, afecta el presente y futuro del sujeto, obstaculizando procesos de integración y desarrollo social (como relaciones de pares, socialización, establecimiento de redes, proyecciones laborales, entre*



otros), acentuando procesos de exclusión social y vulneración de derechos (SENAME, 2012 en SENAME 2016: 20)

## **Capítulo II: “La adultez: Maternidad, trabajo y sacrificio.”**

En este segundo capítulo se trabajará con tres categorías de análisis que responden a problemáticas entrelazadas que caracterizaron en parte la vida adulta de las mujeres entrevistadas. Estas problemáticas o vivencias difíciles son producto de una serie de factores en los que la desescolarización se halla entrelazada. La pobreza y la desescolarización devenida de lo trabajado en el capítulo anterior, generaron un contexto social y económico específico que determinaron experiencias y violencias específicas en la adultez, que las mujeres quisieron compartir en esta investigación.

A su modo de ver, de forma general, estas vivencias se vinculan profundamente con la crianza y con el contexto histórico y social en que se hallaban al menos dentro de su adultez joven, identificando que existían otras formas y otras posibilidades que ahora, lo que, puesto en perspectiva, es para las mujeres hoy una tranquilidad asentada en la certeza de haber hecho todo para salir adelante y enfrentar las dificultades que existían.

Es posible seguir una línea de análisis que contenga la perspectiva de género entendiendo los espacios, roles y lugares que otorga este ordenamiento a las mujeres en sus contextos particulares. De esta forma se trabajará a continuación con sus relatos y sus propias impresiones sobre los hechos y sus sentires, intentando generar un vínculo entre la caracterización de las experiencias problemáticas o violentas, los roles de género y un proceso de desescolarización existente que engloba de alguna manera todos los elementos que precarizan y vulneran económica y socialmente las vidas de las mujeres madres.

En específico, fueron tres los ejes problemáticos que surgieron de los relatos. Primero la necesidad y dificultad de complementar los trabajos domésticos de cuidado y el trabajo asalariado. Segundo el sacrificio en pos del bienestar de los hijos e hijas y la experiencia de maternidad en ausencia parcial o total del padre. Y tercero las experiencias de violencia, discriminación y estigmatización vividas en contextos domésticos cotidianos y laborales.

Así y en concordancia con el capítulo primero, en este capítulo se estudiarán las consecuencias tangibles y prácticas del contexto descrito anteriormente y en específico, de la deserción escolar acaecida en la juventud e infancia de las mujeres.

Es importante mencionar así mismo que el análisis recogió también los aspectos subjetivos que conllevaron a una reflexión final sobre la postura de las mujeres frente a sus experiencias y frente a la vida, esta fue pensada en torno a los conceptos de fortaleza, valentía, esfuerzo, trabajo duro, etc. Lo que les permitió superar las dificultades y hallar un relativo bienestar o tranquilidad en los años actuales.

Estos conceptos elaborados por las mujeres en el ejercicio de las líneas de tiempo, serán incluidos en el cierre del capítulo y desarrollados brevemente.

### **a. La crianza va con trabajo inestable y precario.**

*La división sexual del trabajo, esa generosa donación del tiempo de las mujeres para ocuparse – por cuenta del amor- de la reproducción social de la familia y de la vida, conduce a otras privaciones y discriminaciones y se asocia a otros condicionantes de género de la pobreza de las mujeres. Conduce a que las mujeres tengan menos tiempo disponible para la educación y la formación, lo que a su vez limita sus oportunidades laborales condicionando, de este modo, su autonomía económica, es decir, su disponibilidad de ingresos. (Volio, 2012: 111)*

Es materia conocida que existe una correlación significativa entre la baja escolaridad y el trabajo informal o precario. Las oportunidades laborales en el país se ven coaptadas por la condición socio económica y los niveles educativos y de formación a los que se ha tenido acceso. Diversos estudios (Riquelme & Olivares Faúndez, 2015; OCDE, 2016, Huerta W., 2012; Mizala & Lara, 2013 en González, 2017:9,17) así lo constatan y si bien esto puede entenderse desde diferentes perspectivas de estudio, existe un consenso en que la calidad de los trabajos varía contundentemente entre las personas con escolaridad completa e incompleta, y sobre todo en los tramos etarios mayores, dígame adultos y adultas hoy en día, como lo es el caso de esta investigación.

*Para el tramo de 25 a 44 años, haber completado la educación media permite recibir un salario un 54% más alto respecto del que reciben los que, como máximo, completaron la educación básica. El tramo etario de 45 o más años y con educación media como máximo nivel educativo, recibe salarios que son un 46% más altos que los que reciben quienes, como máximo nivel educativo, completaron la educación básica (González, 2017:18).*

Esto se traduce además del acceso a trabajos informales, en bajas oportunidades de ascenso laboral, de ocupar cargos que tengan personal a cargo, de trabajar en trabajos que desarrollen y ejerciten habilidades o que impliquen conocimiento más extenso en habilidades de lecto escritura y/o habilidades matemáticas.

*Los resultados señalan que quienes no completaron la educación media, tienden a insertarse en empleos simples y rutinarios, de menor responsabilidad y peor remunerados, que no favorecen la adquisición de nuevas habilidades por medio de la práctica. (González, 2017:34)*

A raíz de lo anterior, se puede entender que la multiplicidad de factores que intervinieron en una creciente precarización de la primera parte de la vida de las mujeres, teniendo como punto culmine la salida temprana del colegio y la entrada al mundo laboral en contextos precarios o vulnerables, conlleva posteriormente entonces una consecución de lo mismo, ampliado a otros aspectos que involucran la vida adulta, pero que en esencia remiten a las mismas problemáticas. La desescolarización, que implica de por sí una marginalización de ciertas esferas de la sociedad, viene a sellar una idea de circularidad de la pobreza en que el acceso a estas esferas se ve mermado o imposibilitado, con contadas excepciones, y por lo tanto las opciones de acceder a

mejores condiciones laborales, a la continuidad de estudios, a mejores remuneraciones, a mejores condiciones habitacionales, etc. Se ven restringidas también.

Así, y vinculando con lo trabajado en el capítulo anterior, los procesos de maternidad por lo general joven implicaron que surgiera la necesidad de trabajo remunerado, entendida por las mujeres de esta investigación como algo que en un comienzo no debía ser parte de las responsabilidades femeninas, sino que fue una consecuencia inesperada por tener que paliar la falta de aporte económico del marido, pareja o padre del hijo o hija, y por querer asegurar el bienestar a toda costa de este o esta. Dicha falta se dio tanto en circunstancias de violencia directa con resultado de separación, como de abandono inicial o progresivo del padre, lo que finalmente motivó que la mayor parte de las mujeres relegaran el cuidado de sus hijos/as a sus suegras o suegros, algún otro/a familiar o se los llevaran consigo y salieran en busca de trabajos formales o informales. Esta última situación presentaba una exposición aún mayor entendiendo que se debía cumplir con ciertas exigencias al mismo tiempo que se realizan las labores de cuidado, que se transporta al hijo o hija, se educa y se alimenta.

De esta forma, los trabajos asalariados que se encontraban disponibles y accesibles en los contextos de adultez joven de las entrevistadas fueron por lo general trabajos precarios de cuidado, atención de clientes, ventas y aseo, con poca remuneración, con malas condiciones laborales y casos de explotación laboral.

La falta de estudios formales presentaba una vía de acceso restringido al mundo laboral, y las mujeres, que por lo general trabajaron de asesoras del hogar, debieron adaptar sus vidas a estas circunstancias inestables. De todas formas, en varios casos relatan también que no se tenía un solo trabajo, sino que se combinaban varias actividades económicas a la vez (más o menos formales) para lograr el sustento económico necesario. En algunos casos también había apoyo familiar y en otros existía la presencia del padre trabajador y por lo tanto el trabajo se hacía menos necesario.

La necesidad de doble o triple jornada de trabajo constituyó para algunas de las mujeres, el único paliativo posible a la pobreza y falta de recursos básicos para los hijos e hijas. En los casos en que el marido o pareja no estuvo presente, es evidente la mucha mayor carga laboral con que debían comprometerse. Los trabajos acumulados por lo general eran trabajos cada vez más informales, es decir, como ingresos minoritarios pero que permitiesen realizarse entre medio de las jornadas de trabajo más formal. La combinación de horarios de aseo y asesoría del hogar también fue recurrente, llegando a trabajar hasta en 3 casas diferentes, de lunes a domingo desde las 7 de la mañana. Así mismo, la venta de alimentos, los servicios de lavado de ropa, cocina, costurería, etc. Que se realizaban en la noche o madrugada antes de entrar a la jornada de trabajo diurna o entre medio de los horarios diurnos.

*No me quedó otra cosa que después salir a trabajar, por ejemplo, iba a cocinarle a una de mis cuñadas, después extra, me amanecía, de repente me decían ven a cocer, ven a hilvanar, a planchar a deshilar. Con una señora que entregaba ropa, ahí me amanecía trabajando y al otro día me iba a las 6 de la mañana a trabajar hasta las 4. Fueron unos años super sacrificados. (Amanda, 2019)*

*Ya después quedé muy reventada, la noche es terrible, imagínate yo de primera trabajaba a las 12 de la noche el día domingo hasta el otro día a las 7 de la mañana. Y todos los días entraba a las 12 de la noche y salía a las 7 de la mañana. Después ya empezó a gustarme el trabajo y empezó a gustarme más la plata, lo que era trabajar. Entonces qué paso de que después decían en tal parte hay necesitan gente para horas extra, y ya yo voy. De mi casa salía a las 6 de la tarde, ya no llegaba hasta el otro día hasta las 11 o 12 del día. Y así estuve como 5 o 6 años. (Catalina, 2019)*

Frente a esto, las mujeres debieron también gestionar el cuidado de sus hijos e hijas, recurriendo a los y las familiares presentes, o en caso de no poderse, a asistir al trabajo con los niños y niñas. La figura de la suegra, o de la madre propia fueron en la mayor parte de los casos, la figura auxiliadora en la organización para el trabajo. El cuidado del hijo o hija en el hogar o en la casa familiar constituyó una ayuda presente en varios casos y que remite de alguna forma a la idea sobre la maternidad compartida, en que ahora las antes niñas madres ahora son madres efectivamente y la familia y en especial la madre o la suegra se encargan de paliar las necesidades que puedan surgir en este ejercicio en varios casos, a falta de la presencia del padre.

*Yo tenía que dejar al niño donde mi mamá como a las 8 de la mañana después irme al trabajo después pasarlo a buscar después venirme pa la casa, invierno era peor entonces él tome la decisión y a la vez me la hizo ver pa dejar de trabajar, cuando nació mi hijo el segundo, y yo dije ya bueno ya me quedo en la casa, pero igual me costó me costó porque lo culpaba de estar en la casa, de no tener mi plata, de no sentirme ocupada en algo excepto de la casa entonces me fui adaptando (Beatriz, 2019)*

En otros casos y a falta de apoyo familiar, las mujeres debieron lidiar con el trabajo y los y las hijas a la vez, llevándolos y llevándolas al espacio laboral, lo cual devino en algunas ocasiones en situaciones complejas y estresantes. Sobre todo, en los casos en que los trabajos eran trabajos de limpieza y asesoría del hogar en casas del barrio alto, en que las diferencias sociales eran evidentes.

De hecho, un par de mujeres expresaron que la búsqueda de trabajo también debió realizarse con los hijos e hijas y eso dificultaba la contratación. Así mismo hubo casos en que los hijos e hijas se veían vulnerados o violentados en los espacios de trabajo y por lo tanto no era viable sostener esas circunstancias.

*Pero no, yo creo que cuesta muchísimo, cuando una es mujer sola cuesta muchísimo, ofrecerte a trabajar con un hijo cuesta mucho que la gente te acepte, yo tuve buena suerte, la mayoría por cuñas o datos que necesitaban personas. Por ese lado, pero cuesta mucho. [...]*  
*No porque el tema de la maternidad te quita muchas cosas, te quita los espacios te quita ser tú, imagínate que yo andaba trabajando de empleada de casa con Nicolás pendiente, el estrés de que no vaya a molestar al hijo, que no vaya a molestar al hijo de la dueña de casa, a pesar que Nicolás siempre fue educado, lo trate de criar así pa que no molestara, era como sentarlo en un sillón y quédate ahí y no hagas mucho porque nos estamos jugando la vida nosotros entonces así lo entendió él. (Marcela, 2019)*

Se sabe por otro lado y a partir de los resultados obtenidos que, de las ocho mujeres entrevistadas, fueron 4 las que debieron en primera instancia criar sin el padre a sus hijos e hijas. Si bien esto no necesariamente significó una situación de abandono total, puesto que las familias pasaban a cumplir el rol de cuidado complementario, sobre todo en los casos en que las mujeres debían salir a trabajar para sustentarse a ellas y a sus hijos. Sí significó un esfuerzo mucho mayor.

Independiente de los ires y venires de los padres en la crianza, siete de las ocho mujeres estuvieron en un momento criando solas a sus hijos e hijas. Bien por separaciones posteriores, bien por ausencias iniciales y una posterior reincorporación, o por un nuevo emparejamiento luego de un tiempo.

Así mismo, en todos los períodos de crianza monoparental señalados, las mujeres aducen a una falta de recursos y dinero, que en algunos casos fue paliado por el apoyo familiar, pero en otros casos implicó una rutina extenuante de trabajo informal combinado con trabajo formal, estrés, falta de sueño, falta de alimento, falta de vivienda, etc.

Es importante destacar también que, fuera de los casos de abandono paterno, ya fuese este parcial o total, en los casos en que el padre sí estaba presente o se estaba conviviendo en pareja, 5 de las 8 mujeres relatan que este transitaba en empleos inestables, que perdía a causa de los vicios y adicciones. Estos incurrían en violencias, irresponsabilidad, adulterio y derrochamiento del dinero destinado a los hijos e hijas y a la alimentación y sustento del hogar en general. Estas situaciones por lo general conllevaron finalmente a la separación o a largos procesos de idas y venidas hasta que se establecieron formas de convivencia relativamente aceptables.

*Tomaba po, tomaba tomaba, yo llegaba, él llegaba con los bolsillos vacíos, había días que no había qué echarle a la olla po y bueno todos se daban cuenta así que mi cuñada a veces iba y me dejaba plata, me daba comida a los niños po. A la Natalia y al Héctor, y cuando no, yo tenía que irme donde mi suegra a... Porque no había nada po y que hacía con los niños, qué les daba. (Amanda, 2019)*

*A mi marido lo echaban en todos lados porque no pagábamos el arriendo. A mí por ejemplo me sentían lastima por mí, me aguantaban, pero ellos necesitaban sus lucas, por eso arrendaban y lo echaban. Y la gente misma me daba comida, me daban pansito, porque mi marido trabajaba en la constru y puro que se dedicaba a tomar y pasarla bien. (Violeta, 2019)*

*Llega el Marcelo un día y me dice que se iba a quedar sin trabajo de nuevo, porque el papá de mis hijos lamentablemente se metió en la droga, en la cocaína, y también le gustaba tomar. (Erica, 2019)*

A raíz de esto, las mujeres remiten al tema de la doble, sino triple labor que debieron realizar para mantener ciertas condiciones mínimas de existencia. Al preguntarles por su apreciación de las situaciones descritas, comentan que, de alguna forma, entendido de manera normalizada, el hombre no iba a hacer lo mismo que la mujer, que ellas eran las que estarían ahí realmente y que ellos podrían irse en cualquier momento.

*El hombre no se lleva al hijo al trabajo. (Marcela, 2019)*

*El tema del cuidado, diferencia entre hombre y mujer, porque siempre como mujer siempre vamos a estar y hemos estado más cuidadosas de todo el mundo. El hombre no porque el hombre... Y todavía quedan hombres que dicen bueno, que ella se preocupe de la casa, yo me dedico solamente a traer la plata. (Catalina, 2019)*

Algunas mujeres explican que existía la idea de que el hombre podía desligarse ya que era más respetado porque traía el dinero. Sin embargo, esto no era así en muchos casos, y más aún las mujeres debían sustentar económicamente al marido además de a los hijos e hijas en momentos en que este estaba inhabilitado para trabajar. Así la idea del hombre como sostén económico y proveedor, se ve rápidamente mermada por la figura silenciosa de las mujeres dueñas de hogar, madres y trabajadoras a la vez.

*Sí, es más pega porque como te decía, una trabaja en su trabajo, tiene cuántas horas de trabajo, y después llegar a tu casa y ver a tu hijo, que no sé po, llegar a hacerle la comida o dársela, darle la leche, cuidarlo, lavarlo, bañarlo, cambiarle la ropa, ordenarle la ropa, entonces... ¿Y el hombre? Y ahora con el control sentadito ahí, sin pararse (Catalina, 2019)*

*A pesar que estaba casada con mi marido, no logré nada muchas cosas, porque todo lo que tuve aquí yo lo he conseguido con mis esfuerzos. La única que me ayudó fue la Natalia cuando trabajó compró sillones y vestía a su hermana. (Amanda, 2019)*

De esta forma, las mujeres a lo largo de sus relatos dan a entender lo prescindible que se tornó en cierto momento la contraparte masculina, teniendo una claridad interna de que el rol del hombre proveedor estaba sujeto a fallos, que podía estar o no y que de cualquier manera había que seguir adelante. Que se podía y que no importaba realmente nada mientras los hijos e hijas contaran con sus necesidades básicas, pudiesen comer y ser felices. Más allá de eso, la idea de la familia nuclear tradicional -en la mayoría de los casos- duró poco tiempo, o nunca se conformó como tal, y las mujeres rápidamente asumieron un rol subsidiario total en todos los aspectos necesarios que rodean a la crianza.

*Es una experiencia especial pero como que eso te hace ser más fuerte. Si porque tú sabes que no siempre hace falta un hombre para que tu saquis un hijo adelante. Puedes hacerlo sola y yo creo que es más difícil un hombre que tenga solo una... Osea que él, un hombre se haga cargo de un hijo... Porque yo creo que la mujer tenemos más no sé, el hecho de haber sido madre soltera como que te hace, te da más fuerza y energía para poder salir adelante. Osea yo pienso eso. Para mí no fue ponte tu un impedimento quedarme embarazada, no dije pucha que lata, todo lo contrario, porque yo dije no po, voy a tener mi hijo y vamo a salir adelante juntos. (Carmencita, 2019)*

Si bien existieron, en el caso de esta investigación, dos casos en que la pareja estuvo y fue partícipe de la crianza y del hogar a lo largo de toda la etapa de maternidad, y hubo efectivamente un funcionamiento que podríamos llamar más tradicional del núcleo familiar en que este se encargó efectivamente de sustentar económicamente el hogar. Esta situación no estuvo falta de sacrificios, los cuales remiten nuevamente a la idea de postergarse a sí mismas para ceder prioridad a otros, sacrificios que, si bien no fueron necesariamente entendidos como tal de

primera, al preguntarles por ellos si parecieron generar cierta inquietud o malestar en varios casos.

La postergación de estudios en pos de la finalización de estos por parte del marido o cónyuge y el remitirse al trabajo doméstico, queriendo hacer más y trabajar para generar ingresos propios, fueron experiencias minoritarias en la muestra, pero igualmente importantes. Pues hablan de formas quizás no directamente violentas de abandono y monoparentalidad, pero sí de prioridades dictaminadas por los cánones de género y por una suerte de operatividad dentro de la estructura familiar y social en que de todas formas existía una jerarquía y una limitación a las posibilidades habidas para las mujeres. Priorizando así sus labores de maternidad por sobre su independencia y sus ejercicios de autorrealización.

*Yo me apaño con mi marido y él también trabaja tranquilo porque yo estoy en casa y cuido y cualquier cosa no va a estar pensando el que los niños están solos o encargados. Él trabaja muy relajado. A lo mejor egoístamente, pero a la vez también es una seguridad para él. Para que pueda trabajar, yo claro, voy a tener mi momento de trabajar y lo voy a trabajar tranquila porque ahora voy a tener tiempo para trabajar. (Beatriz, 2019)*

*Sí, porque ellos dicen bueno ella es mujer y ella tiene que saber hacer aseo. Porque hay muchos hombres que no lo hacen y no saben, no saben, entonces si uno no está ahí, hay hombres que no hacen nada. En cambio, nosotros como mujer en la instalación que estemos, estamos trabajando, llegamos a la casa, llegamos a hacer lo que tenemos que hacer nuestros trabajos en la casa también. (Catalina, 2019)*

En esa línea y como comentan Montecino y Rebolledo (1996), las mujeres debieron aparte de ser responsables de las labores de reproducción biológica, cultural y de la fuerza de trabajo, participa activamente en la producción para generar ingresos a sus familias (agrícola, hortícola y artesanal en el medio rural y en los mercados de trabajo formales e informales en el medio urbano (p.60). Esto de alguna forma viene a contradecir las concepciones clásicas estereotípicas respecto a la conformación del sistema familiar tradicional en que los roles se dividen en cuidado y trabajo asignados respectivamente a la mujer y al hombre. Se sabe ya que desde siempre las mujeres han debido generar estrategias de subsistencia basadas en las habilidades y conocimientos del ámbito doméstico y público para subsistir en contextos en que el rol masculino tradicional de sostenedor económico no opera como tal o en que el contexto socioeconómico amplio se complica. Esto va de la mano del llamado proceso de feminización de la pobreza donde el cuidado en paralelo con el trabajo remunerado dentro del contexto urbano principalmente, propician contextos de precariedad económica y material sumamente problemáticos y que van en aumento hacia unos estándares mediocres de calidad de vida.

### ***b. El mandato de la maternidad y el sacrificio.***

Como segundo eje de trabajo en este capítulo, se hace necesario volver a la idea ya mencionada en el capítulo anterior, de la postergación personal y el sacrificio llevados a cabo por las mujeres, primero en su niñez y ahora en su adultez, de otras formas y con otras características. De esta forma, en el primer esbozo del tema, se planteó que las niñas o jóvenes, en su mayoría (hubo casos en que las decisiones atendieron a otros factores) debieron posponer sus estudios escolares para priorizar labores de cuidado, trabajo y maternidad. De esta forma su proceso

escolar se vio truncado y debieron tomar decisiones de vida tempranamente, que implicaban grandes responsabilidades y de alguna forma, una formulación de una adultez precoz, inculcada desde niñas.

Posteriormente, las mujeres ya siendo madres, debieron integrarse al mercado de trabajo, -cómo se desarrolló anteriormente-, y hacerse cargo de la crianza -en varios casos monoparental- de los hijos e hijas.

Es necesario subrayar en este punto que si bien la contraparte masculina en el núcleo familiar, se encontraba en condiciones similares de pobreza y desescolarización que las mujeres de la investigación, en muchas ocasiones habían sido introducidos en el mundo laboral más tempranamente que las mujeres y en trabajos más exigentes, aun así fueron en muchos casos prescindibles en la crianza de los hijos e hijas, y se abstuvieron de participar activamente en las labores de cuidado y domésticas. No así las mujeres madres que debieron compatibilizar cualquier necesidad de vida con estas labores y con la generación de ingresos, en perjuicio de su bienestar.

Así desarrolla Carmen, en su entrevista:

*Si, se diferencia porque uno como mujer, ya no tiene estudios, pero uno sale a trabajar en lo que sea. Salimos y buscamos trabajo, el hombre no, se queda ahí y se queda. Anda a hacer aseo, no, cómo voy a ir si no se hacer, no hago aseo ni en mi casa y voy a hacer allá. Porque es lo primero que te dicen. Pero algunos, no todos. (Catalina, 2019)*

De esta forma, y volviendo a lo anterior, la idea de la postergación personal en pos del cuidado y sostenimiento de los otros y otras, junto con la idea del sacrificio y las ideas de realización o satisfacción ligadas a la experiencia de maternidad, son todos elementos que jugaron un papel clave en esta etapa de vida de las mujeres.

Existen varias autoras (Basaglia, 1987; Esteban, 2011; Ruddick, 1989; Gilligan, 1982; etc.) que desarrollan estudios sobre estos temas, en donde nos hablan de la postergación personal, del aprendizaje cultural de ser mujer para otros, del cuidado ajeno y de la socialización de género desde pequeñas como fundamento de esta práctica naturalizada de sacrificar lo que sea necesario en pos del bienestar del núcleo familiar o de un otro u otra, incluso a veces no materializado.

Específicamente Basaglia (1987) plantea a modo reivindicativo que:

*Rechazar el sacrificio sobre el cual siempre se ha fundado la relación significa romper una lógica antigua, para la cual la bondad y la felicidad de la mujer consistían en su no existir salvo en aquella dedicación constante a quien la necesitaba (Basaglia, 1987: 22).*

En este sentido, si esto se presentó en la niñez en el mencionado proceso de desescolarización, tuvo su correlación en la adultez a través de las experiencias y roles de madre y esposa o pareja. Incluso en todos los relatos las mujeres mencionan enfáticamente la palabra sacrificio, a medida que retratan cómo debieron sortear las dificultades para lograr el bienestar de sus hijos e hijas. La idea del sacrificio estuvo acompañada también por la resignación y por una suerte de estoicismo en que las mujeres expresan haber podido hacerlo todo, sin saber bien cómo, y haber podido salir adelante a pesar de todas las dificultades. Así, esta idea de realización y de aventajamiento a la adversidad es el sustento de la mayor parte de los relatos emotivos sobre sus años pasados. Las mujeres miran hacia atrás en sus relatos y recuerdan mucho sacrificio y



miran al presente y comunican que se sienten orgullosas de haber podido salir adelante, de que sus hijos e hijas están grandes y sean exitosos y exitosas o de que al menos ya no son responsabilidad suya en la medida en que sus vidas se han separado y el hogar familiar se ha ampliado ya con los nueros, nueras, nietas, nietos, etc.

*Pero a pesar de eso mi vida nunca fue así como aahhhh pucha que pena y como que no puedo, no, siempre trate de hacerlo, si tengo que ir a trabajar en eso lo voy a hacer igual, tengo que hacerlo porque hay que salir adelante, no puede faltar para comer, he sido siempre como asumida y responsable de lo que he hecho (Marcela, 2019)*

De esta forma, se puede pensar que la idea de realización ligada a la experiencia de maternidad tiene una incidencia profunda en la forma en que las mujeres, socializadas como tal a lo largo de la historia, han debido entender las crisis, el conflicto, el problema, el sufrimiento, etc. La romantización del sacrificio presente en la construcción de la figura materna, tiende a reproducirse desde la infancia y a tener, enfáticamente, una correlación en el ideario materno adulto. Así lo extrapola también Mari Luz Esteban (2011) a la construcción del amor romántico y de pareja en donde plantea que *La maternalización del amor lleva a las mujeres a renunciar a sí mismas, lo que es mucho más difícil de encontrar en hombres.* (p. 62)

Así, la realización del rol maternal, de cuidar al otro, puede pasar por descuidarse a una y sacrificarse al punto de perder la sanidad mental, física y parte de sus proyectos o ideales de vida. Así se concibe como una actitud y disposición natural, como parte de una identidad de género que las mujeres traen consigo al nacer, obviando el componente cultural y social en que la identidad es construida en base a los dictámenes de género imperantes en la sociedad chilena en -en este caso-, en los últimos 40 años.

*Insignificante lo que hacía; privada de valor, en tanto natural, su dedicación a los hijos, al hombre, a los ancianos, a los enfermos, a la casa; todo lo que siempre ha hecho la mujer ha sido considerado como su propensión natural a la dedicación y al sacrificio (Basaglia, 1987:26)*

Así, esta carga cultural se transmuta en las diferentes etapas de vida y se traduce por lo tanto en diferentes formas y roles adquiridos, y es con la maternidad quizás que llega la mayor expresión de lo anterior, sobre todo en las circunstancias en que, para las mujeres entrevistadas, se dieron crianzas monoparentales.

*Claro, acá... Sipo porque uno es mujer, uno es ya más... La mujer como mujer y como mamá, siempre queremos lo mejor, queremos que los hijos no salgan igual que uno. Porque uno como mamá nosotros que le vamos a dejar a los hijos, solamente los estudios, y que sean alguien en la vida. No que sean un flojo, no que sean que ni siquiera este papel lo puedan sacar. Porque algunos dicen, por qué voy a sacar este papel, si ella es la mujer, ella es la dueña de casa y eso no corresponde po. (Catalina, 2019)*

Quizás por esto es que la primera experiencia a la que remontan las mujeres, que demarca de alguna manera el inicio de la adultez, es la del embarazo y las implicancias de este para sus vidas en términos de desplazamientos, economía, relaciones y sentires.

Luego del primer embarazo las mujeres entrevistadas relatan diferentes vivencias o decisiones tomadas, ya fuese la salida del hogar, el matrimonio o emparejamiento, la búsqueda de trabajo estable, la separación y el cuidado como madres solteras, entre otras. Son variadas las experiencias, sin embargo, la idea de ser responsables por asegurar el bienestar de la familia a toda costa, plasmada de alguna forma en la frase “como mínimo un plato de comida para mi hijo/a”, o “que no le fuese a faltar nada”, resalta en casi todos los relatos de las mujeres participantes, y se expresa a modo de justificación para los sacrificios personales, laborales, económicos, etc. Llevados a cabo. Así elabora mari luz esteban (2011):

*Pero, el amor materno está siempre en el ideal cultural por delante del amor paterno. Todo por el hijo. Y las mujeres de carne y hueso ven su vida absolutamente supeditada a las directrices de expertos o pseudo-expertos que proclaman un amor de madre que al final está enraizado, como señala también Coria, en una superposición de identificaciones erróneas. Una es la de suponer que mujer es igual a Ese Pensamiento Amoroso que nos convierte en mujeres (y hombres), y por lo tanto incondicional. Otra que madre es igual a amor, y la tercera que amor es igual a bondad (p.67).*

Así también es que, en sus relatos, varias mujeres destacan que fue esta motivación, del alimento y sustento mínimo para sus hijos o hijas, la que las instó a salir adelante en los períodos críticos. Ya fuese a buscar trabajo, a salir de episodios depresivos o de prescindir del sustento económico -por lo demás deficiente- del marido o pareja.

*Entonces ahí dije no ya no, no puedo, tengo que ser alguien, no tanto por mí, sino por mi hijo. Pa arreglar, pa comer, así que me puse a trabajar de nuevo y ya de ahí no he parado más. Todas las veces siempre ha sido en aseo. (Catalina, 2019)*

*Al comienzo no trabajé, yo prioricé y priorizamos con el Enri de cuidar a los chiquillos de ahí el Enri, ya termino ya tu estudiái y pucha en el empleo mínimo era un desastre pa comer po, las ollas comunes nos sirvieron mucho, estos comedores de caritas Chile también, porque llevábamos a los chiquillos a comer ahí. ¿Qué más? Hasta el ejército de salvación los lleve un día, porque mis cabros tenían que comer, no me interesaba nada más, ellos tenían que tener un plato de comida en la mañana. (Yesenia, 2019)*

*Yo no trabajaba, no pude, me quedé cuidándolo y tenía como 3 años más o menos y me decidí porque como te digo la situación económica era mala, al Nico le faltaban cosas y me puse a trabajar, busqué de empleada, pero siempre diciendo que tenía hijo y tenía que ir con él. (Marcela, 2019)*

Es importante destacar, asimismo, que la condición de desescolarización en los períodos que relatan las entrevistadas, viene a enmarcar de alguna manera un contexto delimitado de posibilidades de acceso a ciertos bienes y a ciertas esferas ya fuesen estas laborales, sociales, de servicios, etc. Por lo mismo, esta consecuente precarización de las condiciones de existencia y los períodos de pobreza que narran las mujeres, tuvieron como consecuencia también una limitación de la posibilidad de emanciparse de las labores de cuidado y trabajo doméstico, posicionándose entonces como las principales sostenedoras del hogar y de los hijos e hijas, limitando sus posibilidades de reinserción escolar, de acceso a mejores trabajos, de oportunidades de mejorar su calidad de vida, etc.

De esta forma existe un empobrecimiento derivado del rol de mujer madre cuidadora y dispuesta al sacrificio personal. Así desarrolla también Esteban (2011) en que afirma que son las mujeres, hijas y esposas de menos recursos económicos y mayores de 45 años las que son responsables de atender y cuidar a los demás, y que esta forma discriminatoria de división sexual del trabajo sabotea las posibilidades de acceder a mejores condiciones sociales, económicas, laborales, educacionales, etc.

*“Podríamos decir que, en general, cuando más cuida una mujer, más está contribuyendo a aumentar su pobreza y su falta de reconocimiento social” (p.67).*

Y así también relata Ana en su entrevista:

*Así que al final no tuve tiempo para estudiar, no tenía nada, puro trabajo, trabajo y trabajo porque tenía que pagar dividendo, tenía que darle estudios a los otros dos, problemas con ella, no sé yo cómo lo hacía pero... Sabis que yo aquí vendía calzones rotos, salíamos a vender con ella para tener porque había que ir al consultorio, a veces tres veces a la semana, y el sueldo no me alcanzaba po. (Amanda, 2019)*

En un esfuerzo por sintetizar, se puede pensar entonces que parte de las condiciones de pobreza, marginación y vulnerabilidad de las mujeres, deriva de la educación afectiva con que son enseñadas desde pequeñas, y en que la entrega, el amor, el sacrificio y la satisfacción de la necesidad ajena van configurando una forma de estar en el mundo en que sus prioridades y necesidades pasan a ser objeto de conflicto, y son relegadas a segundo o tercer plano en tanto la búsqueda de satisfacción de estas sería castigada moralmente o mal vista

*“por el amor las mujeres disponen de su vida para los otros. El amor de la mujer es otorgado en exclusiva a los miembros del grupo doméstico; si éste se reduce, se reducen las posibilidades amorosas de las mujeres [...] para la mujer amor es renuncia y entrega, tiene el significado casi exclusivo de ser-de-otros; para el hombre, por el contrario, es posesión y uso de otros (otras)” (Lagarde, 2005:161)*

Esta forma aprendida de socialización es entonces en parte causante de múltiples formas de discriminación y de violencias, entre las cuales se halla también la pobreza como condición social y como se desarrollará a continuación.

### **c. Violencia laboral y familiar: Discriminación y estigma.**

Como tercer tema que cobró relevancia en los relatos de las mujeres participantes de la investigación respecto de sus vidas adultas, y en relación a las consecuencias de la desescolarización, se hace necesario desarrollar las temáticas de la violencia y la discriminación. Estas fueron entendidas en las entrevistas principalmente como episodios ocurridos a raíz de una diferencia de clase y de género, sobre todo en contextos laborales y familiares. Las mujeres dieron a entender a grandes rasgos que la mayor parte de los episodios de discriminación o menosprecio, provenían de un ser miradas en menos por pertenecer a sectores más empobrecidos o sin estudios. Así como la mayor parte de los episodios de violencia física, sexual o psicológica en sus relaciones personales, derivaba de un ser miradas en menos o de manera más severa y controladora por ser mujeres y esposas o parejas.

Si bien por parte de las mujeres no hubo una reflexión explícita en que estos dos factores se relacionaran, se puede leer de manera implícita en los relatos que ambos elementos estuvieron íntimamente entrelazados y que sumados constituyeron una exacerbación de las dificultades y desafíos que debieron sortear a la hora de salir adelante con su trabajo, su salud y su familia. De esta manera, es esencial aclarar también que las mujeres en cierto punto de sus relatos generaron un símil entre la pobreza y la desescolarización, hablando indistintamente de uno o el otro como sinónimos de una condición de marginación o de exclusión. Por esto es que a continuación se trabajará de manera más teórica la relación entre pobreza, discriminación y violencia, entendiendo que la pobreza en estos casos ha sido producto de una sumatoria de condiciones sociales pre existentes y de circunstancias de vida en donde la desescolarización temprana fue un factor determinante, causa y consecuencia a la vez de un proceso de precarización de las condiciones de vida.

Se sabe y puede plantear a partir de lo entendido en los estudios recientes sobre la pobreza en el continente, que el bajo estatus social, el trabajo precario y la limitación de acceso a servicios de calidad llevan consigo una mayor propensión a la marginación de las esferas de participación social y por lo tanto una mayor vulnerabilidad a los contextos de violencia, entendida esta desde sus múltiples dimensiones como lo son la violencia física y psicológica, violencia patrimonial, violencia laboral, violencia en las relaciones interpersonales, o la violencia simbólica de la discriminación social que remite a los temas de estigmas sociales y estatus sociales, parte de las formas de ordenamientos jerárquicos de las relaciones y esferas de nuestra sociedad.

Partiendo desde ahí, se puede abordar la relación pobreza- violencia- discriminación desde una multiplicidad de enfoques, sin embargo, para esta investigación interesa abordarlo como lo han hecho algunos autores y autoras (Volio, 2012) entendiendo no solo que la pobreza propicia la violencia y marginalidad, sino que además debe considerarse a la pobreza como una forma de violencia específica, y más aún, como una forma de violencia de género específica. Así, no sólo se estudiarán las manifestaciones puntuales y concretas de la violencia en general y la violencia de género, sino que se entiende el problema de manera mucho más amplia, y nos remite a un problema estructural de la sociedad y de los sistemas económico políticos latinoamericanos sobre todo, donde la pobreza como condición identitaria y cultural de la población, se transforma en la principal forma de control y violencia patriarcal, y en donde las mujeres son doblemente vulneradas y subyugadas en los sistemas de estatus y participación social, por las condiciones de socialización subyugada a las que son expuestas y a los dictámenes socio culturales que las norman.

Esto se puede revisar en los planteamientos de Rita Segato, en su texto estructuras elementales de la violencia, donde da a entender que la violencia comprendida a partir de una economía simbólica patriarcal, donde todo se sustenta sobre jerarquías y ejercicios de poder, nos permite repensar las soluciones y re orientarlas hacia la esfera de la intimidad y la vida privada. (Segato, 2003:259) Así, la vida cotidiana, la vida privada, y las relaciones interpersonales cobran protagonismo y nos hacen retomar la lucha de los feminismos de la segunda ola en donde “lo personal es político”.

Así elabora la autora Lagarde también:

*De esta forma, la violencia es un mecanismo político “cuyo fin es mantener a las mujeres en desventaja y desigualdad en el mundo y en las relaciones con los hombres, permite excluir a las mujeres del acceso a bienes, recursos y oportunidades; contribuye a desvalorizar, denigrar y amedrentar a las mujeres, y reproduce el dominio patriarcal. La violencia de género contra las mujeres y entre los hombres recrea la supremacía de género de los hombres sobre las mujeres y les da poderes extraordinarios en la sociedad” (Lagarde; 2005:4).*

La pobreza entonces y la condición de clase más específicamente, como la condición de género y lo que ya hemos visto a partir de ella, conforman en su totalidad un contexto complejo en que se entrecruzan estructuras de opresión de manera interseccional y propician o son causantes por tanto de múltiples formas de opresión, violencias y discriminación sustentadas en las estructuras de poder y sistemas de jerarquías de nuestra sociedad. Así mismo, la pobreza constituye una forma específica de violencia contra la mujer que se manifiesta en el control y la marginalidad económica y social de las mujeres, viéndose expuestas a la violencia física y psicológica en una relación de dependencia o viéndose violentadas al salirse de la norma esperada para ellas. La exposición repetitiva a situaciones violentas y a abusos se enmarca en un contexto en que la valoración de la individualidad de la mujer se entiende en relación a la perpetuación de su rol de madre- esposa y trabajadora y en la medida en que este rol se cumpla. De lo contrario, y a veces tan solo como recordatorio de la condición de subyugada, se aplica el castigo directo, el menosprecio, etc. Tanto por parte de mujeres como de hombres, pero siempre subrayando una relación de dominación con diferentes caracteres.

Con esto en mente, a continuación, se exponen brevemente -porque en sus relatos estos temas fueron mencionados así, dándole mayor importancia a otras reflexiones posteriores-, dos ejes identificados por las mujeres en sus entrevistas, en que se desarrollaron dos diferentes contextos de violencias vividas. Estos fueron violencia física, psicológica y/o sexual de parte de la pareja y violencia o discriminación en contextos laborales asociados a estigmas de clase, género y niveles educativos.

Primero, y en términos de cifras, específicamente dos de las ocho mujeres mencionaron haber sufrido violencia física y/o sexual por parte de sus parejas.

Esto además de vejaciones psicológicas que son más difíciles de cuantificar pero que al menos seis de las mujeres comentan haber vivido. Los golpes, denostaciones y el abuso sexual en la relación conyugal fueron episodios repetidos para algunas mujeres, así mismo, varias relatan también períodos en que el control y la represión de sus parejas era significativa sobre sus actos, prohibiéndoles trabajar, salir, ver otras personas, acusándolas de adulterio, etc.

De esta forma, la violencia física, patrimonial (que consiste en el control y manipulación basados en la retención de bienes o de dinero), psicológica y sexual, fueron formas de castigo directo a la desobediencia o a la sospecha de desobediencias femeninas. Cuando algunas mujeres manifestaron sus incomodidades con la falta de ingresos o los malos tratos recibidos, hubo episodios concretos de violencia física y hubo acusaciones de adulterio que entorpecieron sus contextos laborales y su permanencia en ellos.

Así se desarrolla esta idea en un estudio de PNUD (programa de las naciones unidas para el desarrollo, 2017).

*La violencia contra las mujeres ejercida por hombres de la familia, aun si no llega a impedir que las mujeres estudien o trabajen fuera de la casa, incide negativamente en el rendimiento educativo y genera situaciones que obstaculizan el acceso y la permanencia de las mujeres en un empleo formal y de calidad. (p.25)*

En este mismo estudio se plantea que si bien cada contexto social y cultural es particular, existen patrones que ya forman parte de los estudios de violencia y pobreza y que se problematizan desde este punto de partida y en donde se pueden plantear algunas generalizaciones como por ejemplo que la dependencia económica de las mujeres, la falta de ingresos propios y la falta de sustento suficiente para ellas y sus hijos son factores que muchas veces las instan a aguantar episodios de violencia en pareja (p.16).

Así, las mujeres en sus entrevistas recuerdan varios episodios de violencia explícita.

*Yo no podía ni asomar mi nariz afuera cuando estaba con mi hijo, Marcelo era demasiado machista, machista y a la antigua porque fue criado así él con sus papas. La mujer tenía que hacer todo. En el aspecto de trabajar el al principio no quiso, pero de ahí entendió que yo tenía que trabajar porque era un apoyo para los dos, y lo fue a pesar de cómo se comportó él. (Erica, 2019)*

*Y un día me pegó, trabajaba en la construcción y llego curao y me pego, me dejo el ojo morado, la nariz dada vuelta y yo lloraba y lloraba y una hermana me dijo llama a tu tía pa que vea este otro hueón que no estai sola me dijo. (Violeta, 2019)*

*Cuento que dije yo no, me armé de fuerza y así fue po. Y una de esas veces me pegó con un palo de la escoba parece, me pegó en la cabeza, la cuestión que saltó la sangre, y mi cuñada fue a verme y me ve así y me dice no, te tenis que ir a la posta y a denunciarlo. Y eso lo hice, pero no me acuerdo, parece que no quedó en nada, así que le... Igual siguió como te digo así. (Amanda, 2019)*

Si bien hubo otras experiencias en que en la pareja no se dieron estas experiencias, sino que hubo una relación de apoyo y respeto mutuo, son las minoritarias frente a lo anteriormente relatado y a las otras experiencias de abandono y desaparición temprana del padre de los hijos, enfrentando estas mujeres, períodos de crianza monoparental y trabajo combinados.

Se puede pensar que estas situaciones de violencia doméstica, conyugal o cotidiana son nuevamente violencias normativas que buscan restringir el accionar y la libertad de las mujeres. De la misma forma en que en el primer capítulo se hizo evidente este mecanismo de coerción para normar el actuar de las niñas, durante su adultez y sobre todo en las relaciones de pareja, las mujeres nuevamente fueron restringidas, castigadas y violentadas en general por no cumplir ciertas expectativas de su rol, por tomarse libertades, por no actuar de acuerdo a lo esperado o simplemente por ocupar el lugar de subyugación en la relación. Así se repite el patrón, pero esta vez en una relación adulta, en que debiesen respetarse las partes por igual y donde los abusos toman otro carácter por hallarse enmarcados en un contexto de constitución de una familia, de maternidad y de sostenimiento material de un hogar.

Como segundo punto, en cuanto a la violencia o discriminación y estigmas en contextos laborales, al menos en cinco relatos se narran experiencias de este tipo que fueron ejercidas por parte de los y las compañeras de trabajo o los(as) jefes(as) o empleadores(as), principalmente en materia de abuso laboral, sobre explotación, menosprecios, condiciones precarias de trabajo y autoritarismos, además de casos de acoso sexual. En particular, en los trabajos de asesoría del hogar y empleada doméstica, las mujeres mencionan que la posibilidad de verse violentadas ya fuese sexualmente por el jefe de la casa o de manera abusiva por parte de las familias que exigían muchísimo trabajo y que incurrieran en el menosprecio, a cambio de una remuneración menor, era un temor constante y muchas veces una motivación suficiente para renunciar y buscar otro trabajo.

*Sí, imagínate en una casa estando.... Te dejan y la señora te dice haga esto y llega el marido y te dice no po haga.... Soy yo el que paga, así me dijo también esa vez. Terriblemente mal. Uno se le pasa por su cabeza... Quién va a saber y quien te va a creer, si el gallo te abusó, porque a una empleada no le van a creer mucho po, la pobre cuando le va a ganar a un rico, jamás. (Amanda, 2019)*

*Si mmm, hay algunas, por ejemplo, algunas funcionarias que a uno no la miran porque uno hace el aseo. Pero y si uno no le hace el aseo a ella, no les funciona nada a ellas po. Porque les funciona, pero entremedio de toda la basura. Si somos todas humanos, si algunas tuvieron suerte más que una, tuvieron su profesión, pero somos todos iguales. Pero si uno no tiene tanto estudio, pero si pasa una persona, ¿Qué te cuesta decir hola? ¿Buenos días? ¿Hasta mañana? ¿Buenas tardes? Que es lo más barato que no está quedando. Es gratis. (Catalina, 2019)*

También, y de manera más subjetiva, se les preguntó a las mujeres por sus apreciaciones personales en torno a su trabajo y a valoraciones externas que hubiesen tenido de estos. En esto surgieron varias opiniones disímiles, partiendo desde aquellas que comentaban haberse sentido avergonzadas o vulnerables a la crítica y a la discriminación en algún momento por estar trabajando en algún tipo de trabajo específico, relacionado a la limpieza o al cuidado principalmente.

*Igual que cuando limpiaba el parque me sentía avergonzada, me sentía muy mal, me sentía que poco menos que andaba en el basurero, porque igual llegaba transpirada, me ensuciaba, me daban esas mangueras que ni siquiera sabía doblarlas y pasaba una rabia y me daba una pena. Entonces ahí te sentís pucha que rabia contigo misma a veces. Y de repente iba mi hijo el Héctor y lloraba y me decía "Este trabajo no es para ti, no deberiai estar trabajando aquí", pero era lo que había po. Igual la municipalidad me pagaba en esos años 200.000 pesos. [...] A mi igual me daba vergüenza ir a trabajar, porque me sentía como que no era trabajo... Era como mal mirado, me sentía yo que te miraban, así como qué cochina o qué no sé. Bueno ahora me da lo mismo así que [...] Que ahí uno piensa pucha si yo hubiese estudiado otra cosa no estaría pasando lo que... Igual que muchas veces dice uno que uno lo que sabe es limpiar water, porque igual de repente era mal mirado, por ejemplo, no me acuerdo, pero me lo dijeron una vez, que si lo único que sabía era limpiar water. (Amanda, 2019)*

Estas experiencias son pensadas en general por las mujeres de la investigación, también como un problema de estatus en que aquellas personas con más poder, estudios, dinero, etc. Sintieron que podían pasar por encima de ellas por no tener los mismos recursos. Sin embargo, otra parte

de las mujeres recalcan que, si bien estas experiencias ocurrían, en mayor o menor grado, lo principal en estos contextos era la actitud personal que se tomara o que se proyectara a los demás. Para algunas mujeres, el no dejarse pasar a llevar o ser mirada en menos constituía un pilar central al relacionarse con personas que tuviesen mayor rango, clase social o más estudios, en los contextos tanto laborales como cotidianos. Basándose en una idea de relaciones de respeto mutuo y de aprendizaje, las mujeres elaboraron un discurso reivindicativo que se sustentaba sobre la dignidad en el trabajo y la importancia de la presentación personal frente a los demás.

*Yo igual le digo a las cabras puta estudien hagan un curso, no se queden aquí, el trabajo mira, no denigra nadie, el trabajo es trabajo aquí y en la quebrá del ají, hagas tú lo que hagas te van a pagar por un trabajo siempre y cuando tu pongas lo mínimo que es respetarte a ti misma y a los demás y con eso vas a cualquier lado a trabajar y vas a caer bien en todos lados. Lo mínimo de respeto. (Yesenia, 2019)*

*Si, esas violencias son eso, ellos creen, las personas que tienen más estudios que uno creen que porque uno no tiene estudios pueden pisotearnos o mandarnos o decirnos, tu no sirves para nada, porque tú no tienes estudios. Y algunas personas a uno le tienen como más pena, más lástima. A mí no, pero lo he visto. A mí no porque yo no soy de esas personas que no quiere que me tengan pena. (Catalina, 2019)*

*Nunca me ha gustado mirar por encima del hombro a nadie, pero es como que estoy a la par con mis compañeros y si el gerente me hace una pregunta yo le contesto, bien. He aprendido mucho en este trabajo, y a tener contacto con mucha gente superior a uno, mucha gente superior a uno, universitarios, profesionales, ¿Cachai? (Erica, 2019)*

Así se puede identificar una diferencia entre aquellas mujeres que compartieron estas ideas en las entrevistas y aquellas que hablaron desde una posición más resignada, con más malestar o con menos reflexión al respecto. Coincidentemente estas fueron las mujeres que relataron de manera explícita más episodios de violencia en diversos contextos.

Se puede identificar a partir del análisis de los relatos en su totalidad, que las mujeres que compartieron sus reflexiones sobre actitudes de empoderamiento y sobre la necesidad de hacerse respetar independiente de su condición social, mencionan haber tenido en su niñez una educación un poco más diversificada en lo que respecta a temas de la sociedad o políticos por parte de la familia, a la lectura, a los diarios y noticiarios, a más experiencias de participación social y a la crianza en contexto urbano.

*Es que yo pienso que igual, a ver, comparado con las demás chiquillas, emm, yo siempre estuve más pendiente de tratar de estar más al día en ciertas cosas en el sentido de escolaridad, en el sentido de yo con tal de ayudar a mis hijos, o poder decir la cosa es así, trate de irme equiparando, de leer, si quiero ayudarlo en esto, leía, agarraba sus libros. Nunca me ganaron los hueones en multiplicar dividir, siempre ahí, siempre, leerle los libros, ya leamos. Entonces, yo les digo a las chiquillas lean, leamos esto, mira lo que dice ahí.*

*Pero yo creo que eso les faltó, nunca se interesaron o no tuvieron el tiempo o las condiciones de leer algo, yo hasta en la noche me ponía a leer algo, me fumaba un cigarro, pero eso es porque esa huea se la inculcaron a uno, no el colegio, la casa. Me acuerdo mi abuela, “Usted siempre*



*tiene que saber lo que dicen las cosas". Pucha no sabía ni leer, pero mi abuela me enseñó a conocer vocales y llegué al colegio sabiéndolas. Mi vieja siempre nos decía "No, tienen que estudiar tienen que estudiar porque yo no pude, y no porque no quisiera". Y lo bueno que tenía el viejo maricón de mi padrastro era que él siempre leía la revista no sé qué, y siempre había esas revistas en la casa, eran como unos libros, salían noticias, cosas a nivel mundial, cosas historias, esas revistas no sé de dónde las sacaba y cuando teníamos un tiempcito les echábamos una ojeada. Y como siempre hubo este tipo de cosas, en ambas casas, siempre estuvimos, no ajenas a un libro o a un cuaderno y eso siempre nos quedó po. (Yesenia, 2019)*

Es interesante pensar quizás que, a pesar de haber compartido muchos elementos en sus biografías como los contextos socioeconómicos, existen pequeñas particularidades en las historias que pueden ser determinantes y en particular en lo que respecta a las disposiciones o consideraciones que tienen las familias y el entorno en general para con la escolaridad o la educación a grandes rasgos. De esta forma, la educación complementaria, el capital cultural, la motivación por el aprendizaje y la seguridad desarrollada en sí mismas por parte de las mujeres en su infancia, pueden considerarse factores que posteriormente determinarán sus herramientas a la hora de desenvolverse en la vida adulta y en sus relaciones interpersonales. Así mismo considerar también y a partir de la muestra, que la diferencia entre la educación e infancia en contextos rurales y contextos urbanos es significativa en lo que respecta a lo mencionado anteriormente y existen diferencias importantes en los relatos de las mujeres en cuanto a sus experiencias de infancia y adultez y las reflexiones que compartieron al respecto. De hecho, en específico en torno al tema de la violencia, fueron en particular las mujeres que provenían de contextos rurales, aquellas que compartieron experiencias más explícitas de violencia física y psicológica en su relación conyugal, así como de malestar o inseguridad con su trabajo y desarrollo personal y relacional, como se esboza a continuación.

*Bueno igual uno son cosas que como trancas que tenis, lo único que digo yo es que ojalá que nunca a ninguno le pase, pero yo creo que la mayoría pasamos por algo así... Amigas me han contado sus historias, y yo creo que casi todas po, aunque uno dice que son del sur, pero allá pasan cosas malas que cagan la mente. A pesar que dicen que uno es más sano, pero, hay cosas muy ocultas, secretismo. (Amanda, 2019)*

Sin embargo, no es posible abordar este tema de manera más acabada en esta investigación y por lo tanto nos limitaremos a esbozarlo y considerarlo de importancia para otra investigación a futuro.

Para retomar con lo anterior, y a pesar de la ambivalencia en las posturas de las mujeres frente a sus relatos, es necesario puntualizar que si bien muchas experiencias fueron narradas en las entrevistas desde el dolor o en ocasiones desde el enfado, aun así en la mayor parte de los relatos, no existe un posicionamiento en que las mujeres se conciben a sí mismas como víctimas pasivas, violentadas y anuladas por ello o como mujeres sumisas que se limitaron a quedarse en sus casas frente a las condiciones adversas. Sino que, por el contrario, existe en su mayoría un relato que remite a la supervivencia, a la resistencia, al sobreponerse y al salir adelante de todos modos, frase que repiten mucho las mujeres y que se transforma en una especie de sustento simbólico que para ellas justifica o compensa el sufrimiento vivido. Así evalúan las mujeres su

presente desde la idea que todo lo que tienen ahora es gracias a ese sacrificio llevado a cabo y al ímpetu por salir adelante en los períodos difíciles.

Es importante relevar esa posición e idea que ellas conciben sobre sí mismas, puesto que subvierte de alguna forma la idea normalizada sobre las víctimas de violencia de género y otras violencias también, en que se retrata una víctima pasiva, que mantiene además el estigma de persona violentada a lo largo de su vida, y se la trata como tal, dificultando un proceso de reincorporación, reintegración y resignificación de la experiencia vivida al punto de poder generar nuevas fortalezas y herramientas que devengan de ella.

De esta forma se puede considerar, junto a lo planteado por Oyarzún (2005) que las experiencias concretas de violencia no deben considerarse determinantes necesariamente o imposibilitantes de la agencia y subjetividad de cada mujer en este caso, sino que como experiencias sobre las cuales se puede reflexionar y promover un cambio y un juicio crítico o emocional y desde las cuales la conciencia de su identidad de género y clase se hace importante en la medida en que son capaces de reivindicarla o resignificarla no ya desde una postura subyugada o determinada por la escala social que la integra.

*“Muchos estudios de género han tendido hacia lo “victimológico”, concepción muy debatida y muy debatible (ver Keller, 1991; Harding, 1987, entre otras). Las mujeres no somos “víctimas ontológicas”; más bien, nos convertimos en sujetos denegados y subalternos en condiciones concretas, históricas y por tanto, en situaciones subjetivas y objetivas transformables. Ese proceso ha venido confrontándonos a las múltiples “ambivalencias” de la familia, concebida ésta como forma, como prácticas, como “ideología filial” hegemónica; la familia, entonces, como sistema ideológico, simbólico, normativo y social se convierte para una teoría de género en foco de tensiones intra e intersubjetivas.” (p.285)*

Esto puede verse reflejado también dentro del trabajo didáctico con las líneas de tiempo, donde se les preguntó a las mujeres por los conceptos o ideas que ellas consideraban representativos de esta etapa de su vida y cómo podían relacionarse con los conceptos de maternidad, discriminación, trabajo y violencia. Así, surgieron principalmente ideas relacionadas con la resiliencia y la fuerza de salir adelante.

Frases tales como:

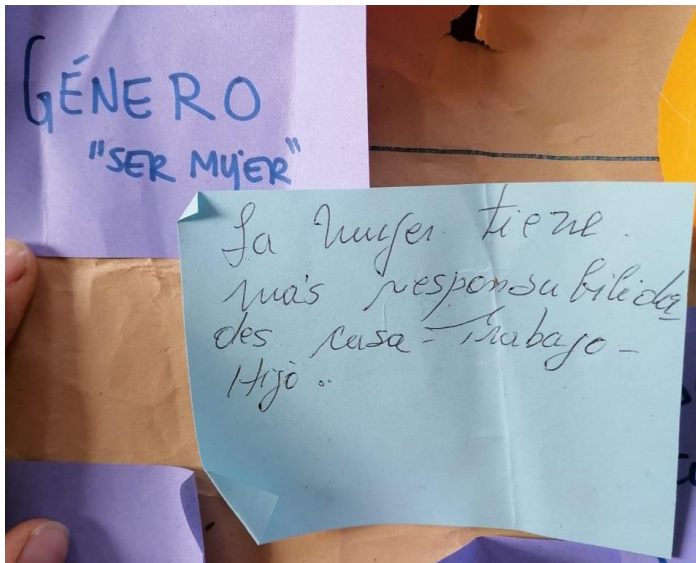
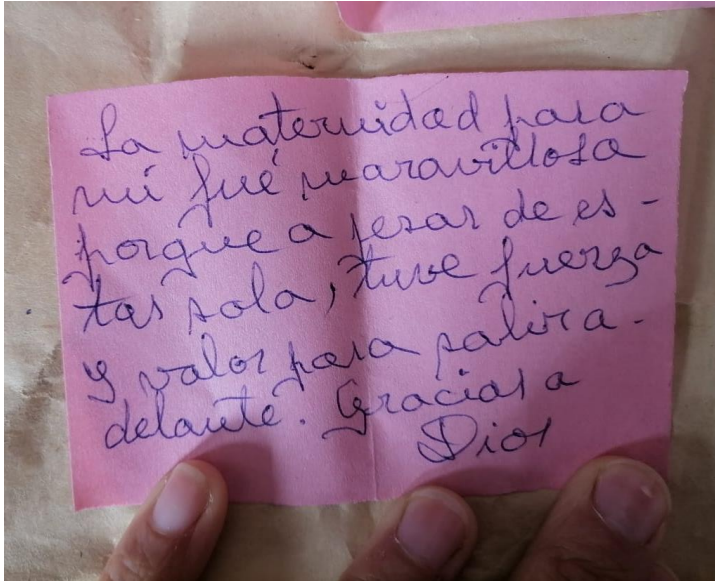
*Esfuerzo, respeto, agradecida de la vida (Erica, 2019)*

*La maternidad para mí fue maravillosa porque a pesar de estar sola, tuve fuerza y valor para salir adelante, gracias a dios (Carmencita, 2019)*

*[En la adultez y maternidad] El cuidado, mirar en menos, (Catalina, 2019)*

*Es muy costosa la vida sin estudios, es mejor estudiar y tener una carrera profesional (Marcela, 2019).*

*Entender la vida, la unión familiar, el amor al hijo de tu esposo incondicionalmente (Beatriz, 2019).*



Fuente: archivo personal de la investigación

Nos hablan de una noción del esfuerzo recompensando que las mujeres recalcan en varios momentos de sus entrevistas. Donde el sacrificio parece valer siempre la pena y donde todos los problemas pudieron ser sorteados, aunque en perjuicio de sí mismas, pero logrando así una mayor estabilidad económica, la crianza de los hijos e hijas, la escolaridad de estos en su mayoría y de esta forma, una sensación de realización muy importante para las mujeres.

A partir de esto y como reflexión final se puede plantear que la búsqueda por los procesos de reintegración y re escolarización que serán descritos en el capítulo siguiente, terminan de englobar esta idea de reivindicación de su experiencia, en una búsqueda por reencontrarse con un proceso truncado que más tarde sería posible volver a retomar y por lo mismo subsanar en la medida en que en la mayor parte de los casos se entiende como una deuda pendiente que tenían las mujeres con ellas mismas, a modo de priorizarse por sobre los demás esta vez.

Para sintetizar este capítulo, se puede ver que las mujeres que en su infancia se vieron enfrentadas a los mandatos de género y a los lugares comunes de la pobreza, continuaron habitando esos espacios durante su adultez. Si bien se contaba con otras herramientas y contextos, aun así, debieron enfrentar situaciones exigentes que demandaron sacrificio, postergación personal, exigencia física y psicológica, y en condiciones materiales precarias. De esta forma, la desescolarización que fue determinada por un contexto de pobreza inicial que exigió priorizar otras labores, -determinadas a su vez por los mandatos de género-, o que desembocó inevitablemente en la necesidad de abandono de la escuela, determina ahora en parte las condiciones de vida adulta limitando el acceso a mejores trabajos, a una economía estable, a la maternidad menos sacrificada, propiciando contextos diversos de violencia y discriminación y en general generando un desgaste físico y emocional importante que reconocen la mayoría de las mujeres a estas alturas de la vida.

Las mujeres desescolarizadas, se enfrentaron además de a los contextos restringidos por su condición de mujeres, a un contexto más restringido aún por su condición de desescolarizadas, potenciando así un estigma de marginación, incapacidad, menosprecio y pobreza muy difícil de sortear, sobre todo para aquellas que estuvieron más solas.

### **Capítulo III: “Re escolarización: Retorno al estudio, retorno a la infancia.”**

A partir de los capítulos anteriores, llegamos finalmente al proceso de re escolarización que emprendieron las mujeres en un determinado momento de sus vidas. Esto a raíz de una creciente necesidad de cerrar un ciclo concebido como pendiente desde la infancia. Con el crecimiento de los hijos e hijas, y una mayor estabilidad económica en general, se inició un momento de mayor calma en que a modo de consenso se identifica un impulso por hacer algo por ellas mismas, a raíz de una deuda personal, de manera más o menos convencida, pero con la iniciativa de finalmente tomarse el tiempo de hacer algo que había sido postergado por dar prioridad a otras personas o situaciones y que ya no querían postergar más y en un momento también en que se dieron las condiciones materiales y concretas para lograrlo.

La elección de volver a estudiar también responde de algún modo a la importancia que las mismas mujeres le atribuyen al proceso y dista así mismo -en la mayor parte de los casos-, de un propósito específico o material como podría serlo el acceso a mejores remuneraciones, trabajos, estudios superiores, etc.

Dentro de las elecciones realizadas, existieron dos grupos dentro de la muestra. Un grupo de mujeres se inclinó por acceder a una escuela de nivelación de estudios auto gestionada que no estaba vinculada al programa de educación de jóvenes y adultos (EPJA) del ministerio de educación, sino que estaba ubicada en la universidad de Chile, lugar de trabajo del mismo grupo. Por otro lado, el segundo grupo de mujeres se inclinó por estudiar dentro de un colegio de la comuna de la granja que habilitó un horario vespertino de estudios para jóvenes y adultos, dentro del programa estatal.

En este capítulo, la metodología de trabajo varió levemente para priorizar una recogida de información más subjetiva y que pudiese representar de manera más fidedigna las apreciaciones de las mujeres sobre sus mismos procesos.

Más que elaborar conclusiones desde la teorización, durante este segmento de las entrevistas, se invitó a las mujeres a generar ellas mismas ideas y reflexiones sobre su experiencia y sobre las implicancias de ella en materia social a grandes rasgos y a nivel personal también.

Así, este capítulo constituye un esfuerzo por plasmar la visión subjetiva de las mujeres y sus formas de elaborar también desde una mirada más global, los significados e implicancias de la educación, de los procesos educativos, de las herramientas educativas, etc.

Así mismo, se les invitó nuevamente a desarrollar conceptos o ideas más sintéticas que pudiesen resumir su representación de lo que significa el proceso de reinserción escolar, la educación para las mujeres y la educación en general. Estas fueron plasmadas en las líneas de tiempo, puestas en círculos de colores y asociadas a la etapa de re escolarización.

#### **a. Motivaciones y criterios de elección para la re escolarización.**

El primer punto importante que surgió del análisis de las entrevistas es sobre las motivaciones principales a la hora de tomar la decisión de retomar los estudios escolares. Estas motivaciones son variadas sin embargo no se puede comenzar a abordarlas sin desarrollar de manera sintética las tres principales apreciaciones de las mujeres sobre las dificultades explícitas o más tangibles que se presentan en vista de la escolaridad no finalizada.

La primera síntesis es la idea de no haber podido acceder a un mejor trabajo al no finalizar el colegio. La mayor parte de las mujeres considera que la mayor problemática visible fue justamente no haber podido acceder a un empleo que tuviese mejor valoración social, mayor remuneración o que formase parte de los intereses personales de las mujeres en su momento. Una segunda problemática concreta fue la de verse en la necesidad de solicitar ayuda para realizar ciertos tramites o el verse incapacitadas de enfrentar ciertas situaciones cotidianas por la falta de herramientas que entrega la escolaridad.

Y, por último, el habitar la sensación de no realización, la deuda personal pendiente que a nivel personal constituía un peso y un malestar, y que en algunos casos intentó ser atendida durante la juventud y la adultez, sin éxito por la priorización de otras labores que ya revisamos anteriormente.

Así narran las mujeres en sus entrevistas:

*Solamente en trabajar en algo que yo siempre quise trabajar, en números, no haber podido trabajar en eso. Siempre pensé en sacar una carrera de contador o algo así, lo han hecho mis hijas, son buenas pa las matemáticas. Y nunca se lo inculqué yo pero ellas tenían que estudiar algo, lo que quisieran. Estudien lo que quieran, pero estudien. (Yesenia, 2019)*

*Yo creo que en parte sí, porque posiblemente hubiera tenido mejor trabajo, porque uno en esta vida lo único que tiene que aspirar cuando uno es así, es a un trabajo pa surgir un poco más. A pesar que estaba casada con mi marido, no logré nada muchas cosas, porque todo lo que tuve aquí yo lo he conseguido con mis esfuerzos. La única que me ayudó fue la Natalia cuando trabajó compró sillones y vestía a su hermana.*

*Uno tiene lo básico no más, pero me gustaría tener más luces no sé, tampoco tengo alguien que venga a hacerme arreglitos, eso me hubiese gustado, hacer un curso de electricidad y hacer yo misma los arreglos. (Amanda, 2019)*

De manera consecuente con lo anterior, se puede desarrollar algunas ideas sobre las principales motivaciones y criterios que fueron considerados a la hora de tomar la decisión de re escolarizarse, teniendo en cuenta que todas sucedieron en un momento de la adultez en que los hijos e hijas ya estaban en una edad medianamente independiente, y la estabilidad económica y laboral se aproximaron y se consolidaron a un bienestar relativo, mayor al de los años anteriores al menos.

Llegó de esta forma, un momento en la vida de las mujeres en que la necesidad de postergarse a sí mismas se hizo menos apremiante. Los hijos e hijas crecieron, se fueron del hogar en algunos casos y/o comenzaron a trabajar y a aportar dinero. Así mismo las mujeres lograron encontrar un trabajo estable o medianamente estable en el área de limpieza, servicios o ventas. Las decisiones de volver a estudiar se tomaron en general a raíz de una circunstancia concreta e inesperada en que alguien les ofreció, las invitó o les posibilitó la entrada a un programa de nivelación de estudios, ya fuese este formal o informal.

En algunos casos las mujeres buscaron enfáticamente un programa específico y tomaron la decisión tajante de retomar sus estudios. Independiente de esto, vista la posibilidad, todas las mujeres decidieron intentar la reescolarización.

Cuando se les preguntó por sus motivos principales, surgieron con mayor frecuencia tres reflexiones.

La primera que ya mencionamos, fue en donde las mujeres plantearon que existía una suerte de necesidad de terminar aquello que no pudieron terminar por decisiones personales o por fuerza mayor en su juventud, así se cerraría un ciclo y constituiría esto un acto por y para ellas

exclusivamente, sin pensar en nadie más. Llama la atención lo paradójico de esa idea en contraste con los relatos sobre sus años pasados en que comentan haberse dedicado casi exclusivamente al cuidado y entrega hacia los otros. De esta forma, la re escolarización sería una especie de reivindicación y giro en sus vidas en que las mujeres harían algo por ellas mismas y se cerraría de algún modo la etapa de postergación, ad portas de entrar en la tercera edad y de la toma de decisiones sobre su vejez y próximos proyectos.

Si bien no en todos los casos se concibió desde un comienzo con tanta importancia la re escolarización, a lo largo de desarrollo del proceso y junto con los aprendizajes que se fueron adquiriendo las mujeres comenzaron paulatinamente a otorgarle mayor valor y protagonismo, sobre todo prestando atención a la importancia que la sociedad le otorga a la educación escolar hoy en día, sus propios hijos e hijas y también el circuito laboral que exige mayores requisitos, más estrictos en torno a lo mismo.

*Si entonces fue una deuda pendiente y a la vez para tener cómo sacar a mis hijos adelante porque uno nunca sabe... (Beatriz, 2019)*

*Y cuando salió fue uhh ya que rico, altiro, sin pensarlo, era un gusto que quería darme, ni quería trabajar en otra cosa nada, era por mí. Yo quiero darme el gusto, nada más, no era para cambiar mi vida, a la edad que uno tiene ya mi vida no me va a cambiar, aunque sea un master en tal huea, ya no porque a la larga tanta vida no voy a tener, pero no, es un gusto que uno se quiere dar a esta altura en la vida. (Yesenia, 2019)*

*Claro, cerrar algo que no terminé, que por un lado pienso también que le hubiese gustado a mi papa. Aunque nunca me obligó y me dio todas las herramientas, pero le hubiese gustado. (Marcela, 2019)*

*Querría hacer algo por mí que nunca pude hacerlo porque siempre mi idea fue estudiar, yo quería ser profesora, [...] No se pudo po. Para mí es más que nada ya por lograr lo que no pude hacer antes. Como cumplir el deseo que no pude cumplir antes. (Carmencita, 2019)*

Como segundo factor de motivación a la hora de retomar los estudios, algunas mujeres desarrollaron la expectativa de a mediano o corto plazo, acceder a trabajos mejor remunerados. Así, ellas enfatizan conscientemente en la idea de que la mayor escolaridad permite mejores condiciones de vida, específicamente en el acceso a mejores trabajos y por lo tanto mayor acceso a bienes y servicios y esto, por lo tanto, a un mayor bienestar material y emocional.

La idea de continuar trabajando en un plazo indeterminado, contrastaría con la expectativa social de finalización de la etapa laboral o productiva asociada a la edad y al ciclo de finalización de crianza, como se ha desarrollado anteriormente, ya que aún existen perspectivas para algunas mujeres de postular a otros trabajos y poder acomodarse y acceder a una mejor remuneración y mejores condiciones laborales si es que se lograra terminar la escolaridad.

Esta contradicción entre las expectativas de más y mejores trabajos y la normatividad o dictámenes sociales sobre lo correspondiente a esta etapa de la adultez, a la que se asocia un proceso de retiro del ámbito laboral, descanso, mayor tiempo en el hogar, etc. Habla de una concepción generalizada de la vida en torno a la productividad y al mantenerse activas.

La mayor parte de las mujeres dio a entender que sus años de trabajo aún no habían terminado, e independiente si existieron o no perspectivas de acceder a más y mejores trabajos, al menos todas comentaron querer permanecer en el que ya tenían, porque aún era indispensable para su sustento económico y el de los hijos, hijas, nieto y nietas que si bien en general ya eran mayores,

siguen requiriendo apoyo o siguen viviendo en el hogar de los padres y por lo tanto, debe sostenerse una familia extendida con necesidades económicas aún mayores y en donde inevitablemente todos y todas deben ser partícipes.

Así se puede pensar que, si bien existe una disminución de las labores de cuidado y sustento del núcleo familiar, las condiciones socio económicas, la posibilidad minoritaria de acceso a vivienda, la paternidad joven, entre otros. Son factores que continúan condicionando las vidas de las mujeres y que se perpetúan en muchos casos en las vidas de los hijos e hijas. Así, no pueden en ningún caso eximirse del todo de las responsabilidades de cuidado, crianza, sustento económico e incluso maternidad.

Así, la necesidad de trabajo sigue siendo necesario y sin perspectivas concretas de acabarse.

Ahora dentro de lo mismo, si bien la necesidad es lo que prima, las mujeres comentaron también en su mayoría que el ocio y la falta de trabajo les es incómoda y les provoca malestar, por lo que las perspectivas de mantenerse ocupadas, ya fuese con estudio, trabajo, aprendizajes, etc. Es importante y prioritario, argumentando que luego de toda una vida de trabajar y estar moviéndose sin descanso, ahora les parece imposible detenerse y quedarse sentadas en casa, o aburridas cuidando a los nietos y nietas. La costumbre de trabajar también en algunos fue concebida como un espacio de distensión de los problemas y tensiones domésticas y familiares, por lo que asistir al trabajo, con las compañeras, distraerse y mantener la mente ocupada, es de alguna forma un escape terapéutico de las varias realidades problemáticas de las mujeres.

En otra arista del mismo tema, por los requisitos de contratación de los establecimientos de trabajo, en que el cuarto medio o el octavo básico son requeridos para generar un contrato de trabajo, algunas mujeres debieron también obligadamente hacerse cargo de sus estudios y buscar entonces opciones de re escolarización para poder acceder a una cierta estabilidad laboral y beneficios laborales, los cuales estaban siendo puestos en jaque por el plazo que se les otorgó en un principio para que trabajaran sin estudios completos y que debían completar paralelamente para poder permanecer en el puesto.

*Mira para mí, empezar a estudiar es porque yo quiero, porque me gusta, quiero aprender más, y también porque quiero seguir estudiando y veo que ya tengo 50 años y uno no tiene los trabajos comprados, entonces sí el día de mañana...Para seguir trabajando porque tengo que seguir trabajando porque me queda un hijo todavía que tiene que estudiar. por eso.  
(Erica, 2019)*

*Dije yo, bueno yapo, si quiero seguir trabajando aquí tengo que hacerlo no más, no me queda otra. Pero no tan contenta ni tampoco tan enojada estaba, no. Bueno ya, si me resulta me resulta.  
(Catalina, 2019)*

*Si me echaban de ahí pa tener una cartita debajo de la manga porque en ninguna parte te van a recibir sin los estudios y a esta altura de tu vida después de los cincuenta es un poco difícil también, no en cualquier parte te reciben. (Amanda, 2019)*

*Y yo nunca tuve tiempo de pensar hasta que me quedé acá, cuando dieron la oportunidad. Yo cuando decidí, la verdad de las cosas, fue más que nada no por mí, sino que pa que me contraten. (Violeta, 2019)*

Tercero y como último factor de motivación mencionado, las mujeres reflexionaron también sobre la motivación de estudiar para tener más herramientas para ayudar a sus hijos e hijas, nietos o nietas en sus procesos escolares y para poder tratar de mejor manera con personas de diversas



trayectorias sociales y de diferentes rangos que los suyos. También como forma de reforzar su independencia y su autonomía a la hora de llevar a cabo trámites, proyectos, iniciativas, relaciones públicas, etc. Que implicaban hasta el momento, solicitar ayuda a alguien más, que en general eran sus hijos o hijas y requerir su compañía, sintiéndose avergonzadas. La idea del estudio asociado al desarrollo de las habilidades lecto escritoras y habilidades sociales se manifestó en algunas entrevistas de la mano de la necesidad de verse valoradas y tratadas de manera equitativa respecto al resto de las personas.

*Mmm yo creo que quizás me he replanteado el que... A veces no tener un buen vocabulario, usar palabras que son comunes pero que en una entrevista o algo así hay que hacerlo lo mejor posible. He querido estudiar bien un poco de ortografía, saber escribir bien las palabras, saber cuándo van con h o sin h, así mejora el vocabulario. Me cuesta concentrarme y entender, me cuesta a veces entender cosas. Uno no se conecta cuando no entiende.*  
(Marcela, 2019)

*Sipo lo que yo aprendo en el colegio, se lo puedo aprender a mis otros hijos porque igual eso me frustraba mucho porque no poder ayudarlo, porque no tengo la inteligencia de mi marido entonces tenía que buscar de cierta manera como ayudar a mis hijos.*  
(Beatriz, 2019)

*Es que a veces uno tiene que hacer trámites y no puede ir sola porque uno no entiende. No entiende esa clase de respuestas que le van a dar por el problema que uno tiene, porque a mí me ha pasado, yo me he sentido muy mal porque hay cosas que yo no entiendo. Y a veces me lo explican, me lo vuelven a explicar y no me cabe. Entonces, hay gente que dice que una es tonta. Pero no es que una sea tonta, es que uno no realmente no entiende, como no tiene los estudios, no ha estudiado, uno no sabe. Yo en mi caso por lo menos, lo poco y nada que sé, es porque he escuchado, he mirado, he observado y voy uniendo el rompecabezas. Ah, pero mira esta dijo eso... Y no es así, es que ya, entonces uno ahí va armando.* (Catalina, 2019)

Respecto a los criterios de elección del tipo de reinserción escolar, se debe recordar que diferenciamos en esta investigación –y como criterio de diversificación de la muestra-, entre una reinserción formal, en recintos estatales pertenecientes al MINEDUC y al programa EPJA de educación para adultos. O en recintos informales, proyectos de educación comunitaria, nivelaciones de estudio populares o escuelas libres que trabajen autónomamente y que presenten las pruebas de nivelación de estudios formales para la validación institucional.

La elección de uno u otro por parte de las mujeres se basó principalmente en la cercanía espacial o en la aparición circunstancial de la oportunidad de estudiar. En el caso de un grupo de mujeres, hubo una escuela informal de nivelación de estudios que se formó en su propio espacio de trabajo y a la que fueron invitadas. En el caso de otro grupo, la cercanía territorial con sus hogares y facilidad de horarios de la escuela de adultos vespertina en la comuna de la granja, determinó su acceso a ella.

La importancia de la elección entre una u otra modalidad radicó en el tipo de experiencia educativa y la representación o significados que le atribuyeron las mujeres al proceso, lo cual se desarrollará más adelante. Sin embargo, cabe mencionar que la relación entre la posibilidad de acceso a un trabajo formal, en donde haya un entorno laboral determinado espacial y temporalmente, y que este fuese específicamente en un contexto universitario, permitió a las mujeres de la nivelación de estudios, el acceso a una experiencia educativa no tan extendida o tan común. Estas experiencias de educación no formal –si no es en la universidad- por lo general

se desarrollan en proyectos territoriales dentro de poblaciones o en centros comunitarios que se encuentren activos políticamente y organizacionalmente. Por lo mismo, el acceso a esta escuela fue intencionado desde una iniciativa política tanto estudiantil como de las mismas trabajadoras, y elaborando de modo reivindicativo y emancipatorio la educación de adultos y adultas, intencionando un proceso participativo y una metodología de enseñanza que dista significativamente de las pautas ministeriales que contemplase las necesidades particulares de las mujeres.

Por otro lado, las mujeres que accedieron al colegio en modalidad vespertina se vieron en la necesidad de calzar sus horarios laborales (más o menos flexibles, dependiendo el caso) con el ingreso al horario de estudios en la tarde.

El colegio tenía en su mayoría estudiantes jóvenes que estaban intentando terminar sus estudios, y las mujeres adultas eran una minoría. El acceso a un colegio dependiente del ministerio de educación restringe significativamente las posibilidades de flexibilidad horaria, de atención a las circunstancias personales, etc. Haciendo así que la permanencia en el recinto fuese un ejercicio de sacrificio individualizado y personal, y que, en caso de no poder compatibilizarse el cansancio, los horarios, las necesidades del hogar, etc. Se abandonaba simplemente el proceso de re escolarización y se consideraban un fracaso personal.

Ahora, junto con los aspectos anteriores, se sabe que las expectativas generadas en torno a la vuelta a la escolaridad significaron un reencuentro con muchas emociones y temores diversos, desde el revivir traumas escolares, los problemas de autoestima, las inseguridades, hasta la sorpresa de verse apoyadas y capaces. Por esto, los procesos de estudio no estuvieron exentos de problemas y dificultades que, en particular, tienen un correlato bastante explícito con las experiencias anteriores de escolarización durante la infancia y juventud, como se desarrollará a continuación.

### ***b. Dificultades enfrentadas: La circularidad de los problemas.***

Una vez ingresadas en un programa de re escolarización, las mujeres debieron enfrentar una serie de situaciones conflictivas en torno a su permanencia, su rendimiento, el apoyo externo, la compatibilidad laboral y los fantasmas del pasado.

A continuación, se describen las principales problemáticas que identificaron las mujeres en sus procesos de aprendizaje y que fueron intencionalmente vinculados y reflexionados en torno a sus roles de madre-esposa-trabajadora.

Para comenzar, a la hora de decidir estudiar hubo que desplegar una estrategia en materia horaria y en coordinación con sus labores domésticas que no fue menor, de hecho, en muchos casos las mujeres se vieron sobrepasadas por la añadidura de responsabilidades y la falta de tiempo para dar abasto con el trabajo, el estudio y el trabajo doméstico, independiente de si el segundo se rendía en el mismo establecimiento laboral.

Los mismos programas educacionales para adultos, en el caso de la escuela estatal, carecen de implementación para el apoyo a las madres trabajadoras, por lo que, de no tener una red de apoyo suficiente, se ven obligadas a dimitir en muchos casos, o a sobrellevar ambas labores en situaciones complejas de estrés y desgaste físico y psicológico.

De esta forma, la falta de apoyo familiar, conyugal o simplemente el exceso de responsabilidades –aun cuando los hijos e hijas ya estaban más crecidos o fuera del hogar- continuaron perjudicando su desarrollo personal en estas circunstancias.

Rosa nos cuenta, por ejemplo, respecto a su experiencia al dar las pruebas de nivelación de estudio luego de haber sido recriminada por su esposo por una escena de celos:

*Y salí y yo lloraba y decía que no había hecho na, no hice na no hice na, y no paraba de llorar y las chiquillas me consolaban. Me fui al paradero y lloré hasta que me cansé, mis ojos cuando llegué a la casa estaban como papa, hinchados, lloré, lloré y ahí mi marido empezó y no lo pesqué y mis hijos me dijeron que qué me pasó.*

*Y ahí les dije, no sé a qué fui. Porque no di la prueba, tu papa me cagó la vida le dije. El me cago la vida porque no pude dar la prueba, me fue mal. (Violeta, 2019)*

Si bien hubo la disposición en varios momentos en algunos casos, no fue hasta la edad adulta o tercera edad en que recién se pudo disponer de un poco más de tiempo, y aun así fue insostenible para algunas mujeres, difícil para otras y en el caso de las de mayor edad, sobre llevable.

*Si y no, o sea me apoyaron, pero de ahí igual tenía que volver a llegar a hacer las cosas y no tenía tiempo ni pa agarrar el cuaderno, claro en el hecho mismo de decir ya vieja sabi que yo hago esto no cocines, no ni cagando nada, además que estaban estudiando todos menos mi marido que su hueá de turno no le permitía nada. Podríamos quedarnos todo el día media horita después de la jornada a hacer las hueas, pero nadie estaba tranquila, porque todas teníamos el mismo asunto de rajar luego pa alcanzar a comprar la cuestión pa la comida, llegar a hacerle comida a todos, y a veces llegábamos a la hora del loli*

*Al final hay que hacerse cargo de todo, ni siquiera el pan van a comprar qué se yo, mis hijas con sus cosas, entonces yo igual me sentía que yo no podía quitar tiempo a mis hijos porque era su tiempo de estudio era su oportunidad en el sentido de edad, de época y todo, mi momento había pasado y no lo supe aprovechar, quizás no tuve el apoyo suficiente, pero si hubiese seguido trabajando y si hubiese seguido adelante sin mirar a los hombres hubiese sido diferente. Igual sentí que este era mi momento de nuevo, pero en resumidas cuentas yo debiese haber mandado toda esta huea a la mierda, esto de hacer la comida. Si quieren comer vayan a hacerse comida, hay hartas hueas en la casa. Total, ya están criadas si quieren comen, si no no comen, y nunca pude hacerlo, no pude entonces después dije ya si resulta bien y si no bien también. (Yesenia, 2019)*

Con lo anterior, retomamos entonces la idea de la carga de trabajo doméstico y la consecuente necesidad de postergación o la dificultad para concretar los proyectos y necesidades personales. Junto esto y como segundo punto generalizado, las mujeres identificaron problemáticas personales que remiten a los traumas escolares pasados y a la edad. Comentaron en varias de sus entrevistas que tanto la pérdida de memoria como de la capacidad de concentración, la negación al aprendizaje, el nerviosismo de la sala de clases y la vergüenza a la equivocación, fueron elementos que se repitieron sobre todo en un comienzo. Más tarde, con mayor confianza o con los aprendizajes dispuestos de manera más tangible, fueron relajándose y pudiendo disfrutar más el proceso.

La edad fue concebida de esta forma, como un impedimento físico y tangible desde un comienzo, cargándola de significados asociados a la invalidez, a la torpeza, o a la poca tolerancia a la

frustración que las mujeres tenían padecer y que identificaban en sus experiencias de aprendizaje en la sala.

La vergüenza de la condición de adultez o vejez y el contraste con el proceso educativo, - asociado a la infancia y Juventud-, nos hablan de una idea de lo aceptado o esperado para cierta etapa de vida, en que la educación escolar pasa a ser un evento extraordinario, fuera de lugar y bochornoso por tratarse de una etapa que ya debiese haber estado superada.

De esta forma, el primer momento del aprendizaje estuvo lleno de prejuicios personales y auto referenciales sobre si correspondía o no verse involucradas en esos programas educacionales. Así mismo, el miedo al error o a la equivocación se sustentaba sobre la idea de falta de inteligencia o de herramientas y en algunos relatos –de manera muy explícita- se manifestaron ideas que en su momento fueron minando su autoestima y su confianza en sí mismas.

Si pensamos en las trayectorias de vida y las normas sociales de la edad, la adultez se configura como un período de realización y preparación para una vejez provista de alegrías y satisfacciones mínimas tales como la crianza exitosa de los hijos e hijas, el trabajo ansiado y valorado, la pareja o el matrimonio bien constituido, etc.

Junto con las reflexiones del autor Neugarten (1999), se puede pensar que las contradicciones por el desajuste o la transgresión de estas expectativas generan malestar, estigma y desconfianza, que en este caso fue principalmente ejercida desde y hacia las mismas mujeres. Más que ser estigmatizadas por su entorno, tomaron una postura de auto boicot en un comienzo, en que la extrañeza de saberse estudiantes las conflictuó e insegurizó. Esto finalmente solo fue paliado por el apoyo externo y el incentivo hacia el bienestar personal de parte de la familia o de los educadores y educadoras.

*Pero me empezó a jugar en contra la memoria, muchas cosas las agarraba y se me iban muy rápido, me empecé a achacar después, la última vez dije ya no sigo más, pero pa una última vez. [...] De que no... Yo dije que no iba a aprender, que soy dura de cabeza, entonces del momento que entré dije no si yo no... A mí no me queda en la cabeza. Que digo yo, ya tengo 60 años. (Yesenia, 2019)*

*porque tenía esto metido en la cabeza, que, a la edad, como voy a estar estudiando, y para hacer aseo? No. (Catalina, 2019)*

*Claro que igual me daba como cosa porque yo ya tengo casi cincuenta años decía yo y a estas alturas, me da vergüenza no sé, media... Decía yo que horror, las cabras jóvenes van a decir y esa vieja qué hace ahí metida. Fuimos todas las viejas, bien duras porque nos costaba ene. Cuando me sacaban adelante a mí me daba como vergüenza, me ponía nerviosa, quería leer bien y me quedaba parada ahí. Bueno igual uno son cosas que como trancas que tenis, lo único que digo yo es que ojalá que nunca a ninguno le pase, pero yo creo que la mayoría pasamos por algo así... Amigas me han contado sus historias, y yo creo que casi todas po, aunque uno dice que son del sur, pero allá pasan cosas malas que cagan la mente. A pesar que dicen que uno es más sano, pero, hay cosas muy ocultas, secretismo. Bueno, estas cosas a mí me han dejado marcas, de todo. (Amanda, 2019)*

Una vez entradas más en confianza con el aprendizaje, las mujeres que realizaron sus estudios en la escuela autónoma de nivelación de estudios, en su lugar de trabajo expresaron que aquello

que más las aquejó para poder continuar fue la presión del ambiente laboral, tanto del jefe o supervisor como del resto de compañeros y compañeras de trabajo que entorpecieron

Si en un comienzo hubo disposición de parte de los empleadores a dar facilidades, al poco tiempo se entorpeció su proceso de estudio cargándolas con horas extra de trabajo para compensar las horas de estudio, dificultando los horarios y frustrando su ánimo indicándoles que con un año de estudio ya era suficiente y que no había necesidad de continuar, reclamándoles y quejándose injustamente de su insuficiente desempeño laboral.

Esto fue determinante en el abandono de los estudios por parte de al menos 4 mujeres, que se vieron hostigadas y debieron priorizar mantener sus trabajos antes que estudiar.

*Como te digo de ahí de todo esto de nivelación igual uno se despejaba un poco, me gustó ir harto, me gustó, pero de ahí igual problemas con el... que ahí nos pusieron, porque igual yo quería seguir reforzando. "Pero pa que quiere más" Y qué se yo me dijo, "Pa que quiere seguir estudiando ya está lista". Nos pusieron muchas trabas a nosotros, las chiquillas jóvenes igual, que ellas hacían la pega de nosotros, y que se yo. Ellas decían que nosotras íbamos a puro sentarnos y que hacíamos la cimarra, que puro sacábamos la vuelta. Con qué ganas voy a ir si ellas jamás nos ayudaron. (Amanda, 2019)*

*Yo podría haber seguido, pero empezaron después que las cabras eran muy mala leche mis compañeras, que teníamos que tener abogado, tiraban muchas malas vibras, que como ellas siguen estudiando, que aquí, que allá, en qué les molestábamos. Y fue súper penca y ahí no quisimos más seguir estudiando, por eso no quisimos. Cuando estábamos solas era muy tranquilo y después empezaron a llegar y eran muy mala leche.*

*Después me preguntaban y yo decía no no quiero estudiar. Y don Alfredo nos decía que cómo vamos a seguir estudiando si ya estábamos contratadas. (Violeta, 2019)*

En el caso de las mujeres que estudiaron en el recinto estatal, en el programa vespertino, esta situación en particular no fue un problema, sino que más bien, se vieron aquejadas por lo mencionado y descrito en el primer apartado, respecto a la compatibilización de deberes domésticos y de estudio.

Así, la informalidad de la escuela de nivelación de estudios auto gestionada, subsana el problema de horarios y traslado que constituía un impedimento para el estudio de un grupo de mujeres, sin embargo, por su mismo carácter informal y aledaño al trabajo, se halla el proceso de estudio más expuesto a la intervención, abusos y control del jefe, supervisor o del ambiente laboral en general, dificultando que se constituya el estudio como ejercicio de autonomía y bienestar personal.

Por su parte, los programas de nivelación de estudios para jóvenes y adultos, dígame el EPJA, constituye una solución educacional lamentable y muy insuficiente, donde la prioridad corresponde a la reintegración educacional de jóvenes que abandonan el colegio, y se les facilita la rendición de pruebas (exámenes libres) que están pensadas para sus parámetros de aprendizaje –que no dejan de ser segregadores- y en que la memoria, la rapidez de aprendizaje, las capacidades lectoescritoras, etc, son consideradas a partir de una lectura joven centrista y en donde los y las adultas no tienen cabida, menos aún las viejas y viejos. Las pruebas estandarizadas son sumamente segregadoras y frustrantes para la población adulta y adulta mayor, esto es evidente en que los programas no tienen real interés en nivelar los estudios de la población mayor puesto que esta no representa un capital social productivo importante y por lo tanto se limitan a simular un proceso integrativo que no tiene coherencia con la práctica.

De esta forma, no sólo la marginación de los procesos de enseñanza se da en la niñez, sino que también en las estrategias de re escolarización dirigidas a las etapas de juventud y adultez.

*Pero el problema es que pa la vespertina es como un allegado en los colegios, no es primordial, nunca ha sido, ni siquiera el colegio respalda la vespertina estando dentro del establecimiento, eso es lo peor que encuentro yo. (Beatriz, 2019)*

La exclusión de los procesos de nivelación de estudios y de la re escolarización para los adultos y adultas se manifiesta en muchas cosas, desde la dificultad y carácter de las pruebas de nivelación (exámenes libres) hasta las condiciones estructurales y programáticas de los recintos habilitados para la educación vespertina.

Sin embargo, todo remite a una política de abandono estatal de la educación de adultos y adultas, que replica las carencias en esta materia que se manifestaron en la infancia de los niños y niñas, siendo estos marginados del sistema escolar por sus necesidades inmediatas, sus condiciones socio económicas y sus subjetividades.

*A pesar de que en Chile la desescolarización tiene una base indesmentible asociada a la condición de pobreza y la exclusión educativa, Sepúlveda y Opazo (2009) comentan que esta no es su expresión única. Uno de los grandes problemas son las estrategias actuales que existen para hacer frente a la desescolarización, pues el fenómeno no es una prioridad desde la política educativa actual y el sistema muestra ciertas debilidades para hacer frente a la problemática (Sepúlveda y Opazo, 2009). En este sentido, García Huidobro (2000) postula que, si se entiende la escuela como un instrumento de control social orientado a producir individuos adecuados a las expectativas sociales de comportamientos y valores, en algunos casos el fracaso escolar puede ser entendido como resistencia a los códigos socializadores que esta entrega. Un aspecto clave en la explicación de las inadecuaciones de los procesos formativos y la institución escolar corresponde a los diseños curriculares, su estructura normativa, el sistema de evaluación y la tendencia de la educación a homogeneizar a los sujetos (García Huidobro, 2000). (Romo y Cumsille, 2020:5)*

Las mujeres, si bien no consideran que este contexto de marginación de parte de la educación formal se desarrolló durante su infancia, si dan cuenta de que existe la similitud y la repetición de problemas y obstáculos similares a entonces, a la hora de retomar su escolarización siendo adultas.

Por lo mismo, entienden que la educación es un espacio complejo, que las ha tratado mal y bien, y donde confluyen diversos factores y formas de exclusión que tienen relación con sus vidas y sus contextos.

La escolaridad es excluyente, es difícil, es exigente y es incompatible muchas veces y en varios momentos, con su vida y familia.

De esta forma, lograr un proceso de re escolarización, insistir en él, y perseverar, constituye nada menos que un ejercicio de voluntad importante, un ejercicio de empoderamiento y autoestima significativo que nos habla de un ímpetu luchador y resiliente por parte de estas mujeres.

Esto lo manifestaron de diversas formas cuando se les preguntó por la representación, valorización y significación que le asociaban al proceso de re escolarización y a sus implicancias tanto subjetivas como materiales.

En el siguiente apartado se desarrollan estas reflexiones a partir de la pregunta por el cambio personal y aquello que aportó el proceso de volver a estudiar.

### ***c. Significación y representación de la re escolarización: emociones y gustitos.***

Cuando se les preguntó por la forma en que pensaban y sentían sus experiencias de re escolarización, la mayor parte de las elaboraciones al respecto giraron en torno a las ideas de bienestar, completitud, oportunidad, reivindicación y en varios casos, perspectiva.

Las mujeres fueron consultadas por su apreciación de sus procesos personales, y también de la escolarización en general, así como de la escolarización para las mujeres en particular y su significado a nivel social.

Su forma de elaborar el proceso de reintegración se apoyó en sus historias de vida, y en cómo a pesar de lo anteriormente descrito, en el presente existía o existió un ímpetu que siempre estuvo ahí por retomar los estudios.

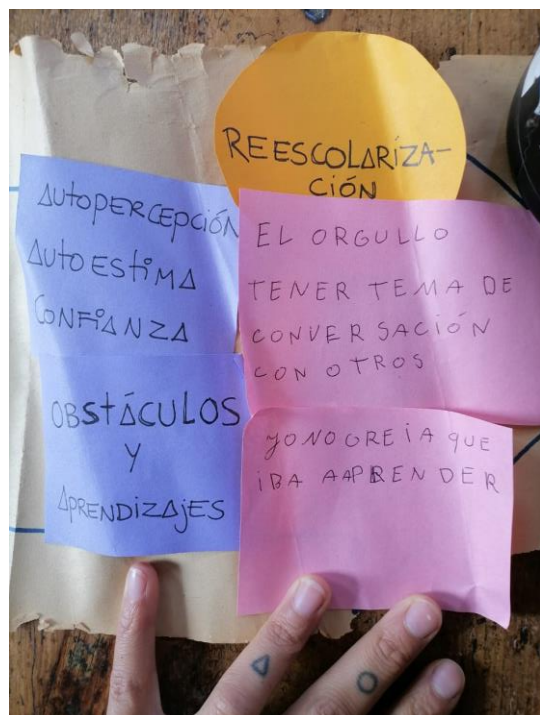
Al menos a 6 de las 8 mujeres se les preguntó por conceptos o ideas claves que pudiesen retratar o englobar este proceso, como se mencionó en la introducción de este capítulo. A raíz de eso, surgieron ideas muy interesantes sobre el significado e importancia atribuidas y sobre el por qué pensaban ellas que era un proceso importante.

*Ser realizada, madre y mujer, proyectada a futuro (Erica)*

*Pensar que las mujeres tenemos derecho a estudiar y tener la comodidad para nuestros hijos (Beatriz)*

*El orgullo, tener tema de conversación con otros, yo no creía que iba a aprender (Catalina).*

*Cumplir lo que no pude hacer antes, la educación para la mujer le permite ser más independiente. (Carmencita)*



De vuelta Al  
colegio

- La Educación para la  
Resistencia no tiene  
Opciones e seguir pagando.  
siempre Hay pretexto para  
todo
- Debieron pensar que las mujeres  
tenemos el derecho de estudiar  
y tener la comodidad para nuestros  
niños

De vuelta al colegio

La educación es impor-  
tante para la mujer por  
que gracias a eso, ellas  
son más independientes  
y sin tener que depen-  
der de un hombre.

El volver a estudiar  
me dió la satisfacción  
de cumplir algo que  
no puede hacer  
antes.

Fuente: [archivo personal de la investigación](#)



Desde sus subjetividades, cada una identificó aquello que tenía mayor relación con su historia de vida y que consideró representativo de su proceso.

De esta forma, un diagnóstico positivo en común que surgió de la revisión de sus experiencias de re escolarización, fue el de haber tenido la posibilidad de aprender cosas que no se sabían y de interactuar con gente nueva y sobre todo joven.

Más que sentirse cambiadas, las mujeres expresan que haber tenido la oportunidad de participar de un grupo de aprendizaje, les permitió abrirse y sentirse felices por estar realizando su deseo, de poder compartirlo con gente que les aporta cosas nuevas y de estar adquiriendo nuevas herramientas que, puestas en práctica, significaron una transformación en sus relaciones sociales. De esta forma, algunas mujeres expresan que sintieron mejorías en su autoestima, en su seguridad para hablar y expresarse, en su confianza en sí mismas, así como la gratitud personal de poder concretar su deuda pendiente.

El tema de la autoestima específicamente cobra especial importancia puesto que significa un mirarse a sí mismas que no había sido posible antes, en medio de los procesos de cuidado. Volver a estudiar otorgó un espacio seguro en que –ya fuese a través de los resultados académicos como de las relaciones construidas ahí- las mujeres se sintieron felices, capaces y recobraron en algunos casos, perspectivas que estaban diezmadas por las responsabilidades y por sus roles de madre-esposa.

Así mismo, los sentimientos en torno a la discriminación vivida y la falta de oportunidades a raíz de su condición social de clase, se vieron de alguna forma subvertidas por un nuevo sentimiento de empoderamiento y de satisfacción.

*Yo como que me liberé un poco también, no sé si allá mismo creo que como que por qué yo no, si tú vivís diariamente con compañeras igual de repente aprendí a sacar las alas también po, ahora como que no me quedo callada. me atrevo a decirle, me saco, estoy sacando la voz. No me quedo callada. Yo creo que eso me ayudó en gran parte a sacarme personalidad, yo miraba a la compañera y no... No sé, de repente me cortaba entera, y de repente no po, sacaba mi voz y respondía*

*Pero como te digo, me hizo super bien, de repente conversamos nuestras cosas personales, tenía un espacio para desahogarme, porque a veces igual aquí, a veces yo no les contaba a los chiquillos nada aquí en la casa. La nivelación nos hizo bien, a mi especialmente, como que yo estaba encerrada en un cajón y me empecé a sacar las alas de a poco. Ahora digo las cosas. (Amanda, 2019)*

Así mismo, surgió como idea la satisfacción sentida cuando en los contextos de aprendizaje, sus propias experiencias fueron puestas en relevancia y sirvieron para complementar y enseñar cosas a sus compañeros y sobre todo a los más jóvenes. De esta forma, varias mujeres sintieron que aquello que ellas habían vivido y aprendido en sus años, cobró valor y relevancia, como pocas veces antes, en un contexto en que podía ser un aporte y significar entonces de alguna forma, un proceso de aprendizaje recíproco donde no sólo ellas figuraban como estudiantes, sino que también como “profesoras”. Así también se subvierte el malestar provocado en primera instancia por la contradicción de la vejez y el proceso de estudio antes mencionada. En este

punto, las mujeres si bien eran estudiantes, también fueron profesoras y sus historias de vida constituyeron material valioso para los y las jóvenes que no habían experimentado aquellas experiencias. Así se concibe una relación de aprendizaje menos jerárquica y menos contradictoria dentro de los parámetros “normales” en que la edad determina el rol de profesor y el de estudiante.

También, de alguna forma puede pensarse que este espacio y esta disposición en el espacio educativo, eximía momentáneamente a las mujeres de su rol de madres esposas y les permitía adquirir un rol que no habían experimentado hacía tiempo, encontrándose con una subjetividad nueva y capaz de entregar y aportar cosas a los demás por fuera del cuidado y el cariño.

*Mira cambiarme mucho no, porque lo que ya está ya está, pero sí la experiencia de compartir con gente más joven, con gente que está empezando, que hay muchas cosas que no vivió, yo me sentí como útil, como en enseñar algo que ellos no sabían o la experiencia que se vivían en cierta época que eran muy diferentes a ahora, las posibilidades son muchas más ahora, antes era muy restringido todo, vivir el periodo de un golpe, es una experiencia muy traumática, la gente a todo nivel quedó muy traumada, una época de mucho temor, y la he podido compartir con los chiquillos a veces cuando estamos en clase estudiando, entonces en este sentido me sentí bien, con algo que aportar. (Yesenia, 2019)*

También se les preguntó a las participantes por sus reflexiones en torno a la educación para las mujeres en general y cuál es su significado o implicancia para la sociedad.

Respecto a este punto, la mayor parte mencionó en sus relatos la palabra independencia y desarrolló ideas en torno a ese concepto.

Haciendo una comparación temporal entre el antes, su época de juventud, y el hoy, las mujeres consideraron que en la actualidad existe mucha más equidad de género y que la educación constituye una base importante en ese cambio, otorgándole libertades y posibilidades antes inexistentes. La importancia de que las mujeres estudien fue elaborada entonces en torno a la evaluación que hicieron de sus propios pasados, en donde fue manifiesto que el estudio constituía una última prioridad, en que las dificultades no dejaron que fuese disfrutable o que, si lo fue, tuvo que acabarse de golpe, en que los padres no le daban importancia o en que socialmente no era concebido como algo tan necesario.

Hoy, sin embargo, las mujeres hacen hincapié en la importancia que ellas mismas le dieron al estudio durante la crianza de sus hijos e hijas, entendiendo las posibilidades y oportunidades que este constituye y con la convicción de querer que ellos y ellas tengan las oportunidades que ellas no tuvieron, que fuesen personas exitosas y que pudiesen acceder idealmente a mejores condiciones de vida y de estudios.

*Más independencia, o sea que la mujer tiene que estudiar porque en las épocas antiguas, no estudiaba, estaba hecha para casarse con el hombre y era para la casa y el hombre llevaba el sustento. No, la mujer ahora es más independiente. Tiene sus estudios. Creo que la mujer tiene que estudiar, tiene que saber. Eso no significa que sea inferior al hombre y tampoco, aunque una mujer no tenga sus grandes estudios, tampoco es inferior al hombre para nada, creo que siempre hay que valorarla en todos los aspectos, nunca se tienen que humillar el uno al otro. (Erica, 2019)*

La aprobación externa también constituyó un punto importante en lo descrito en torno a sus sentires y subjetividades. Las mujeres comentaron sentirse muy agradecidas y emocionadas con el apoyo familiar y amistoso de sus círculos, en que el reconocimiento de su logro y de su iniciativa por estudiar significó un revés en las dificultades que anteriormente fueron impuestas o auto impuestas.

Si bien hubo momentos en que se quiso retomar la escolarización, en varios casos no se contó con el apoyo del padre de los hijos e hijas, lo que significó la postergación hasta nuevo aviso. En el momento de ingresar al programa de nivelación entonces, esa situación quedó opacada por el apoyo familiar y el sentimiento de orgullo que les fue manifestado, sobre todo de parte de los hijos e hijas que incluso se dispusieron a ayudarlas a estudiar en algunos casos. Sin embargo, esto no significaba necesariamente apoyo material ni para aliviar las labores domésticas, como se mencionó anteriormente.

*Después sí, ya como cuando se le paso la locura a este todo, el acepto y mis hijos igual, me felicitaba mi yerno. Mi Suegra me dijo cuando se gradúe me invita, me decían así.  
Mi hija les decía a mis nietos que me tenían que ayudar a hacer tareas, lo que le falte. Y mi yerno igual me ayudaba a veces en matemáticas porque el estaba estudiando en un instituto.  
Igual me apoyaron y fui feliz, igual, me decían la mama mechona jajajja.  
Y mi familia cuando les decía que estaba estudiando, mis primas y todo me guasapiaban, ella la universitaria, la mechona, ella jaja. Ahora como la tecnología llega a todos lados.  
Mis amigas del sur me felicitaban también. (Violeta, 2019)*

Ahora, es importante también relevar las diferencias que se manifestaron entre las experiencias de re escolarización formales e informales, en la medida en que esto se consideró como criterio de diversificación de la muestra y en la medida en que se tradujo en representaciones bastante diferentes de un mismo proceso.

Mientras que las mujeres que participaron en la escuela comunitaria de nivelación de estudios destacan los sentimientos de cariño, aprendizaje emocional, crecimiento personal, desarrollo de la autoestima, aprendizaje amable y compromiso afectivo, las mujeres que estudiaron en el colegio en modalidad vespertina destacan principalmente un compromiso más formal, donde la exigencia académica era mayor y por lo tanto la necesidad de cumplir, la importancia de las notas, el buen desempeño y las pruebas, fue en gran parte lo que definió y guió su experiencia de re escolarización.

Así, es importante pensar estos resultados en torno a las iniciativas y estudios internacionales de educación de adultos y adultas –sobre todo en el continente- donde se enfatiza en la importancia y necesidad de una educación integral, no meramente académica, donde las personas adultas que fueron desescolarizadas, logren una forma de desarrollo personal que vaya más allá de la certificación formal, que si bien permite en lo concreto acceder a mejores condiciones laborales por ejemplo, aun así carece en la mayor parte de los casos de un proyecto reparatorio a niveles más subjetivos de las personas y sus historias de vida. No constituye la educación formal de adultos, al menos en el país un proyecto en que se contemplen las condiciones precarias de vida, las complicaciones familiares y económicas que subyacen a las mujeres - en este caso- y por lo mismo se complica la permanencia y también se limita el aprendizaje a los contenidos escolares, sin entregar más herramientas de diversas índoles que

puedan serles útiles a las adultas y adultos. Esto entendiendo que sus vidas ya están armadas y son otras las necesidades de aprendizaje y desarrollo que se tienen. Por esto es que las corrientes de estudio de las pedagogías críticas latinoamericanas plantean la importancia del conocimiento situado y atingente, haciendo énfasis en que la educación debe ser útil y debe desarrollarse acorde a las necesidades y contextos de las personas bien en vías de un proceso emancipatorio o bien para mejorar sus condiciones de existencia no solo a nivel material, sino que también psicológico y emocional.

Así y a raíz de la diferencia evidente en la concepción del proceso de re escolarización por parte de ambos grupos de mujeres, es que se considera importante contemplar estas valoraciones para pensar a futuro un mejor y más crítico proyecto nacional de educación para los adultos y adultas desescolarizados.

Finalmente, se debe mencionar que para las mujeres de esta investigación varios de sus procesos de re escolarización se vieron truncados nuevamente, por las circunstancias y problemáticas descritas anteriormente. Esto dejó pendiente nuevamente un ciclo inacabado, que generó expectativas respecto a un eventual termino y sus implicancias. Si bien no en todos los casos se pudo continuar estudiando, ya fuese por cansancio, demanda laboral, u otros, las mujeres nuevamente desescolarizadas reflexionaron desde un conocido lugar de frustración, donde nuevamente sus contextos no permitieron que pudiesen terminar sus procesos personales.

Algunas mujeres comentaron que, hasta la fecha de estas entrevistas, aun guardaban alguna esperanza de poder terminar en algún momento y aprender aún cosas que les serían útiles para ayudar a otros, a sus familias para desenvolverse mejor, pero sin grandes perspectivas ya, viéndose cansadas y condicionadas indeterminadamente por las exigencias de sus contextos económicos, sociales, familiares, etc.

*Bueno aprender un poco más, porque igual me falta mucho todavía, escribir un poco mejor, entender mejor también. Porque igual uno puede leer y no entiende, por ejemplo, el vocabulario de repente que tampoco uno lo tiene... No sabe qué significa po, igual a pesar que lo pasamos, muchas palabras, de repente la mente no lo retiene. Y es súper importante, pucha me hubiera gustado aprender mucho más, igual pa mi como te decía, pa ayudar a la Madeleine, haber ayudado a los nietos, por uno, yo quería pa haberle enseñado allá. Y cuando alguien te pregunte ciertas cosas y tu poder responder, poder saber un poco más, porque yo encuentro que por ejemplo la Yoli le preguntan tal cosa y ella lo sabe, pero ella me dice porque sólo uno lee, y yo como no tengo el hábito de leer, por eso también no cacho de repente. (Amanda, 2019).*

## **IX. Conclusiones**

En esta investigación se buscó estudiar y reflexionar en torno a cómo las relaciones y construcciones sociales del género, incidieron y modelaron las experiencias de desescolarización y reinserción escolar de un grupo de mujeres- madres adultas.

A través de las líneas de estudio de género y pobreza principalmente, se desarrolló la investigación en torno a tres períodos biográficos de las mujeres. Estos fueron la infancia, donde se desarrollaron los temas de crianza, roles de género, trabajo infanto-juvenil, violencia y embarazo adolescente. Luego se desarrolló el período de la adultez, con el consiguiente proceso de maternidad, inserción laboral, familia, violencia y discriminación.

Por último, se desarrolló el proceso de reinserción escolar donde se estudiaron las motivaciones, las dificultades, las significaciones y las representaciones del proceso por parte de las mismas mujeres.

Estos tres momentos fueron trabajados a partir del relato biográfico y el ejercicio de reflexión personal de las mujeres sobre los propios acontecimientos, relacionado algunos elementos y conceptos clave en cada uno de ellos.

El trabajo de investigación a través de la línea de estudios de género y pobreza permitió enmarcar el relato biográfico y los hitos relacionados con la deserción escolar, desescolarización y reinserción, de manera de que se fuese desarrollando una reflexión conjunta entre el contexto socioeconómico y los mandatos culturales relacionados con la división de los géneros, y en particular, los roles y lugares ocupados por las mujeres durante sus vidas.

La consideración de estos factores, por separado primero y en conjunto a lo largo del análisis, devino finalmente en una comprensión de una forma particular de articulación en que la pobreza adquiere un carácter específico para las mujeres, dotándose de características y experiencias únicas, particulares y relacionadas directamente con las directrices que rigen la comprensión social y cultural de los lugares ocupados por las mujeres a lo largo de sus vidas.

Esto debió pensarse siempre a lo largo de la investigación, en un contexto país diferente, hace algunas décadas atrás, 30, 40 o 50 años atrás donde comenzaron los relatos sobre la infancia de las mujeres. Considerando los cambios socio culturales, políticos y económicos que ha vivido el país, las mujeres que fueron socializadas y desescolarizadas en ese momento, son hoy mujeres trabajadoras, madres y que buscaron volver a escolarizarse en un contexto en que las cosas han cambiado, la educación es diferente y las opciones y posibilidades también son muchas y muy variadas en cuanto a qué caminos se pueden seguir.

La especificidad de la pobreza en términos de género deriva en particular en una especificidad del proceso de desescolarización bajo los mismos términos. Esto porque las causas, consecuencias y problemáticas que surgen, se repiten constantemente y son evidentemente adjudicables al orden de las estructuras familiares, de la priorización de labores femeninas y masculinas, a la experiencia de maternidad independiente de la presencia o no del padre, de la compatibilización del trabajo doméstico y remunerado, y a las vivencias de violencia de diferente índole. Todos elementos que se repiten en contextos donde los roles tradicionales de género son más fuertes y están más enraizados en las biografías individuales.

Por lo mismo fue de vital importancia tener en cuenta la diferencia temporal y espacial de las mujeres con respecto al presente, donde la primera parte de sus vidas se dio en una época de mucha menor conciencia crítica de estos mandatos y en contextos quizás rurales o urbanos marginales en condiciones de pobreza donde la falta de herramientas educativas y la necesidad material y económica también refuerza y determina la necesidad de ordenamientos de género

más estrictos dentro de las estructuras familiares y sociales en general. Esto para solventar condiciones de existencia más exigentes que requieren en teoría que los roles de género comprendidos tradicionalmente se reafirmen y cada integrante cumpla con su parte correspondiente de trabajo en pos de la subsistencia del grupo familiar.

Sin embargo, se sabe que esto no es así en la práctica, que los roles de género se transfiguran y que finalmente, como se evidenció en la investigación, las mujeres tuvieron la necesidad de hacerse cargo de lugares que se entendería corresponden al hombre sostenedor, a través de la búsqueda de trabajo remunerado sumado a sus propias labores.

Así, si en la teoría existe este imperativo del rol de hija- madre- esposa y es incluso reglado a través de la violencia, tanto en la infancia como en la adultez, en la práctica se disemina por una serie de complicaciones y contextos diferentes que terminan por requerir todos los esfuerzos y malabares posibles para que una madre salga adelante, independiente de lo que tenga que hacer para ello. Desfigurando así la concepción conservadora de los roles de género y sobre todo en el contexto urbano donde la lucha por la subsistencia adquiere un carácter mucho más apremiante y al servicio de otros elementos propios del sistema económico político y social de la ciudad.

Así se puede sintetizar también que las mujeres en sus etapas de vida experimentaron una continuidad bastante explícita de ciertos elementos clave que refieren a los roles de género y a las experiencias vividas en torno a ello. Si se observa desde las prácticas de violencia, desde la necesidad de postergación personal, desde la necesidad de sacrificio, o desde algún otro ángulo, estas vivencias se repiten, con diferentes características, durante la infancia y juventud y luego en la adultez, modelándose a las nuevas necesidades y contextos como la maternidad o el trabajo, pero manteniendo una nota por la que las mujeres se vieron circundadas y limitadas.

Así mismo las experiencias relativas a la escolaridad, los traumas o las problemáticas que surgieron para la continuidad de los estudios durante la juventud, tuvieron su correlato en la adultez en el proceso de re escolarización, donde surgieron en algunos casos los mismos problemas y dificultades, generándose así una circularidad del fenómeno de la desescolarización y la deserción escolar que esta intrínsecamente ligada a las condiciones de pobreza y a los lugares que por consiguiente han debido priorizar estas mujeres a lo largo de toda su vida.

Sin embargo, a raíz de la investigación se puede plantear y a partir también de lo ya desarrollado por varios autores y autoras, que la pobreza es una condición cambiante y variable, que muta y que puede comenzar y terminar, por lo que no debe considerarse como algo intrínseco de la identidad de las personas, sino que deben estas poder tener agencia para cambiarla, y para salir de esos lugares precarizados. Si se adjudica la pobreza como naturalidad, se les niega la posibilidad de agencia y movimiento.

Por lo mismo, a través de los relatos, fue muy importante a pesar de desarrollar mucho sobre las limitantes y la circularidad de la condición de pobreza, también contemplar los cambios y las luchas que dieron las mujeres por salir de ahí en la medida de la posible y de ello, la re escolarización es un ejemplo emblemático en la medida en que si bien no todas lo decidieron hacer por mejorar sus condiciones de vida, si fue una forma de reivindicar sus años de sacrificio y volcarse hacia sí mismas y hacia algunas perspectivas de mejorías y oportunidades que pudiesen surgir, a nivel personal o a nivel laboral y otros.

De esta forma las mujeres también destacan haber movido mundos para poder llegar a una cierta estabilidad económica de la que gozan hoy en día. La crianza de los hijos e hijas constituye así

una forma de invertir en que las cosas puedan cambiar y mejorar. Invertir en la educación de los hijos y esperar que estos sí puedan llevar a cabo sus estudios y conseguir buenos empleos, reafirma también una voluntad de cambiar las cosas. De hecho, la mayor parte de las mujeres recuerda con ahínco que su contexto de infancia y juventud limitaba en gran parte sus oportunidades, pero que ahora las cosas siendo diferentes, deben facilitarse para que los hijos e hijas puedan ser técnicos, profesionales, o al menos terminar los estudios primarios para así poder ellos tener una vida más fácil o menos sacrificada.

Así, si bien el círculo de reproducción de la pobreza es muy complejo y permea muy profundamente las esferas de la vida y subjetividad de las mujeres en particular, si bien genera contextos muy restringidos y deriva en múltiples formas de menoscabo y afcción emocional, física, psicológica, material, etc. Aun así, no se puede pensar en esta como una condición inherente a las personas o grupos sociales sin considerar las individualidades y agencias que están de por medio entre el macro contexto evidente o visible. Los ejercicios de poder, autonomía, autogestión e independencia son desafíos ahora más que nunca cuando por años no ha sido suficiente la visión conservadora de cómo debiesen organizarse las familias, los matrimonios y cómo debiesen practicarse los roles de género en general. Por esto, toda forma de subversión, resistencia, cuestionamiento o afrontamiento de estos, debe ser considerada, estudiada, impulsada y promovida desde, con y para las mujeres en especial.

Respecto al desarrollo concreto de la investigación, se plantean las siguientes reflexiones y conclusiones.

Primero, en torno a los criterios muestrales pensados para diversificar y obtener resultados contrastables en la investigación, se puede decir que no hubo una diferencia significativa entre la adjudicación del término empleo formal o informal a las mujeres. Esto porque dentro de todas las etapas de desarrollo laboral, las mujeres transitaron entre empleos formales e informales constantemente, incluso llevándolos a cabo paralelamente. La diferencia entre un empleo formal con papeles legales, seguridad social, contrato, salario fijo, etc. Y un empleo informal, autogestión o sujeto a acuerdos individuales, no cobró mayor relevancia.

En ningún momento mencionaron las mujeres la intención de priorizar uno por sobre otro sino hasta las últimas reflexiones sobre las perspectivas de acceso a mejores trabajos una vez re escolarizadas. Si bien constantemente se habló de que la deserción escolar les impidió el acceso a mejores o “más dignos” trabajos y que hubiese constituido una mejor situación en general, nunca se especifica que esto se refiera específicamente a la adquisición de un empleo formal.

De hecho, los trabajos de limpieza fueron en algunos casos empleos contratados por la municipalidad por ejemplo y aun así entraban dentro de este diálogo sobre trabajo poco digno y necesidad de acceder a algo mejor. De esta forma, la transición entre empleos de uno u otro tipo fue necesaria en todo momento para poder dar abasto a los requerimientos económicos familiares, accediendo a ellos indistintamente sin cuestionarse mayormente qué carácter tenían. Finalmente, la búsqueda de mejoras en sus condiciones laborales radica más en el tipo de trabajo (en qué rubro y cuánto salario), que en su carácter de formal e informal.

Por el contrario, respecto a la distinción entre la reinserción escolar por medios formales e informales, se evidenció una experiencia bastante diferente entre uno y otro programa educativo, que ya se desarrolló dentro del capítulo tercero y en particular en lo que tuvo relación con el entorno de aprendizaje, las relaciones y lo aprendido o valorado principalmente por las mujeres. Así se dotaron de caracteres diferentes las dos formas de reinserción escolar y las mujeres rescataron cosas diferentes de cada uno. Unas a nivel más personal y emocional y otras a niveles más concretos de aprendizaje y rendimiento académico.

Se considera que esto debe contemplarse siempre cuando se plantee generar un programa educativo para adultos y adultas y deben hacerse estudios de este tipo de manera mucho más acabada y que den cuenta de los pros y contras y las necesidades de uno u otro aspecto que tienen las personas que vuelven a retomar los estudios, y las mujeres en particular.

En lo que respecta a las dificultades que se presentaron a lo largo del desarrollo de la investigación, estas fueron principalmente del tipo metodológico. Esto porque se buscó desde un comienzo, como objetivo ético en la investigación, que las mujeres pudiesen reflexionar sobre sus propias experiencias y entregar luces al análisis sin que el desarrollo de este les fuese ajeno o que elaborara ideas concluyentes sobre sus vidas sin su perspectiva.

Por lo mismo, se facilitó una metodología complementaria semi experimental aparte del relato biográfico, donde se intentaron conjugar los hitos más importantes de la vida de las mujeres, con conceptos clave, para pensar las relaciones posibles y cómo ciertos factores afectaron ciertos procesos específicos, todo esto ilustrado en una línea de tiempo.

Estas reflexiones fueron reconocidas por las mujeres una vez preguntadas, y entregaron una riqueza y profundidad al análisis mucho más auténtica, sin embargo, fue complejo traducir conceptos elaborados desde la academia y el mundo intelectual, a la vida cotidiana, entendiendo que la academia se desmarca y exclusiviza en gran parte su trabajo, por lo que se hace ajeno a las personas que no se encuentran sumergidas en ella.

Por lo mismo, hubo algunos problemas en las posibilidades que permitió el ejercicio efectivamente, entorpeciendo en algunos casos el desarrollo del relato. Sin embargo, las mujeres también le dieron giros inesperados, quizás no desarrollando desde los conceptos, ordenadamente la reflexión, pero sí pensando desde sus propias vidas, por qué este u otro factor constituía mayor esfuerzo, mayor dificultad, más problemas, etc.

El desarrollo de las líneas de tiempo entre las mujeres se dio de manera muy diferente. Algunas le dieron un uso mucho más concreto y acotado y otras en vez de contemplar tanto el uso de conceptos, prefirieron desarrollar ideas elaboradas y relatos largos sobre etapas o experiencias. Por lo mismo el relato descrito en el ejercicio de las líneas de tiempo, también fue grabado y transcrito.

Es importante pensar en ese sentido, que las herramientas metodológicas entregadas por la academia y en particular por la disciplina antropológica tienen un límite en cuanto a traductibilidad. Son herramientas exclusivas que tienden a objetivizar y alejar a las personas del conocimiento construido con ellas.

El relato biográfico como tal, sólo contempla un desarrollo libre en torno a ciertas guías o pautas flexibles que se entregan a medida que se profundiza en la conversación. Sin embargo, si no se intenciona una pauta de trabajo más reflexiva, las conclusiones que se extraerán de ese relato serán meramente reflexiones del investigador o investigadora, dejando sin incidencia a las personas investigadas.

A raíz de esto, generar alguna herramienta que facilite una reflexión o análisis más profundo y con las mismas herramientas conceptuales que luego serán utilizadas en el proceso de desarrollo teórico, es un desafío necesario. Si bien no es fácil, por la brecha que se ha generado entre las personas de la sociedad y la academia, es importante intentarlo y generar más herramientas para ello.

Las principales reflexiones de esta investigación surgieron de las mismas mujeres cuando se les preguntó específicamente por ciertos conceptos o factores establecidos en el marco metodológico. Conceptos que, si bien son teóricos y responden a elaboraciones teóricas



académicas, son también frases y sentires que están presentes en las vidas de todos, por lo mismo, nombrar de una u otra forma solo entorpece el diálogo, puesto que finalmente, todos y todas hemos sido conscientes en algún grado y se puede pensar sobre aquellos elementos que nos han condicionado, que han generado cambios en nosotros y nosotras, sobre aquellos que nos han violentado, aquellos que nos han hecho felices, etc.

Respecto al desarrollo propiamente teórico, se evidenció durante la investigación, una falta de desarrollo de estudios nacionales sobre desescolarización y educación de adultos. Hacen evidentemente falta estudios recientes sobre un problema que hasta el momento se ha puesto principalmente en cifras. No existen muchos trabajos investigativos desde las ciencias sociales sobre el problema de la educación de adultos, que respondan al contexto nacional, tanto pasado como presente, y donde se puedan desarrollar temáticas atinentes también como lo son los temas de género.

Así mismo, no existe mayor desarrollo o cuestionamiento a la educación formal si no es desde las trincheras de educación popular y comunitaria, las cuales se hallan principalmente fuera de los círculos de la academia o rozan con ella sin que esta se haga cargo efectivamente de la necesidad de generar conocimiento sobre y para estos temas.

Así, investigaciones de carácter cualitativo que intenten retratar desde la subjetividad y la individualidad de las personas, el fenómeno de la desescolarización y el problema de la educación de adultos en el país, hay pocos. Menos aún que tengan un enfoque de género teniendo en cuenta que actualmente se hace indispensable trabajar desde o con este enfoque, a la luz de las reivindicaciones, luchas y procesos sociales que han emergido al respecto con mayor fuerza en la última década.

Estas mujeres son protagonistas de una realidad que se puede analizar exhaustivamente desde las ciencias sociales, como objeto de estudios sociales, la pobreza, la falta de educación, la violencia, la vulnerabilidad, etc. Son elementos que se han trabajado mucho y que sin embargo, por lo general no entregan voz a estas y estos protagonistas, sino que los muestrean, los estudian y los analizan para teorizar, sin entender que las experiencias particulares son las que definen finalmente la norma, lo que no puede ser englobado simplemente como una corriente de estudios sociales, sino que debe ser subjetivizado al punto de escuchar, vivencias personales que den cuenta de una complejidad tan profunda de las relaciones sociales y de las estructuras de poder, que no es posible entenderlas si no es apelando a una emocionalidad y una lectura personal de las y los protagonistas de las mismas.

Los cuestionamientos a las decisiones personales y a las formas de vida elegidas son comunes también para las mujeres, sobretodo de parte de los hombres de las familias o de sus círculos. Sin embargo, parte de la importancia de estas investigaciones radica también en visibilizar las razones y contextos en que se han hallado las mujeres para tomar las decisiones que han tomado a lo largo de sus vidas y como madres, esposas, trabajadoras, etc.

Sin ir más lejos, Carmen nos relata en su entrevista cómo cuando acudió a un psiquiatra para buscar ayuda para su hijo que se encontraba deprimido por los cambios de vida acaecidos, fueron las siguientes palabras las que el médico le dirigió.

*¿Lo vio el psiquiatra también cuando estuvo mal y él me dijo, sabes cuál es el problema de la mujer cuando es sola? Que se acostumbra a tomar las decisiones sola, ¿Usted le preguntó a su hijo si quería venirse?  
¿Si él quería que usted tuviese una casa?*

*¿Tendría que haberme quedado para siempre ahí? Eso le dije yo, esa no era su casa. Lo que pasa que todas las mujeres cuando son solas no le preguntan a los hijos, hacen las cosas no más me decía.*

*Yo me sentía tan mal, me sentía culpable, no sabía qué hacer. Yo estaba haciéndolo por él. (Carmencita, 2019)*

Este tipo de experiencias y relatos se repiten mucho, y nos hablan de un lugar de incompreensión y descontextualización en que las vidas ajenas son puestas bajo la lupa de los hombres, de la academia, de la medicina y de una sociedad poco involucrada con las personas que la conforman, o involucrada desde una posición crítica, coercitiva y dominante.

Cómo y desde que lugares poder entender las decisiones, necesidades, modos de operar y estrategias de sobrevivencia, adaptación y superación que desarrollan las personas en contextos precarios, marginales, violentos o derechamente de pobreza, es un tema importantísimo en la medida en que las formas de adaptabilidad del ser humano constituyen nada menos que sus principales fortalezas y donde debiésemos poner acento para luego pensar programas y políticas públicas que apunten a cambiar y mejorar estructuralmente las esferas de nuestra sociedad y las y los individuos que la componen. Sin juicios se deben preguntar y compartir construcciones de conocimientos cotidianos, vivenciales y colectivos que tienen mucho que aportar y contribuir a la construcción de conocimiento hegemónico o en este caso académico.

Así, la búsqueda por entender la articulación de los factores de género y las consecuencias de la desescolarización, conllevó finalmente a entender una forma específica de manifestación de la pobreza en clave y términos de género.

Todas las experiencias de violencia y marginalidad, así como los mecanismos de supervivencia generados a raíz de ellas, son mediados de una u otra forma por los mandatos sociales y culturales sobre los lugares, discursos, acciones y espacios adjudicados a los géneros.

En particular, las mujeres en sus procesos de reinserción escolar buscaron subvertir de alguna forma las manifestaciones de la exclusión adjudicadas a la desescolarización, a la consecuente falta de empleos formales, a la maternidad joven, etc. Sin necesariamente formularlo así, ni perseguir intereses o perspectivas de mejoras materiales o beneficios económicos, la búsqueda por terminar el proceso educacional básico si se constituyó en su mayoría como un ejercicio de autonomía, decisión, perseverancia y concientización sobre la importancia de lo aprendido y del ejercicio del aprender.

Así lo manifestaron en varias ocasiones las mujeres y dieron cuenta de cómo de una u otra manera, la educación es una herramienta emancipatoria que entrega beneficios tangibles o intangibles y que constituye un bien necesario también y en específico para las mujeres y sus posibilidades para salir de contextos coercitivos o reprimidos por estándares, mandatos y cánones culturales de género. Las mismas mujeres reconocieron que con los años han podido ver los cambios generacionales en que se aprecia esta diferencia y donde la educación se percibe efectivamente como parte elemental de la formación de niños y niñas y que a su vez, ha logrado que las mujeres puedan hoy en día acceder a la educación superior, a mejores oportunidades laborales, a la libertad de elección respecto a sus compromisos amorosos o relacionales, etc.

De esta forma, respecto al objetivo general de esta investigación, dirigido hacia la comprensión y establecimiento de ciertos parámetros en torno a las relaciones entre las construcciones sociales del género y las experiencias de desescolarización de mujeres madres trabajadoras, podemos decir que se hicieron evidentes a lo largo de los relatos, una serie de elementos ya conocidos o reseñados que son constitutivos de la conformación familiar en Chile en las últimas décadas, de las relaciones de género que esta implica, de las relaciones económicas involucradas, y de las diferentes formas de violencia y pobreza que se articulan en torno a lo mismo.

Evidenciar la relación antes mencionada en el objetivo general, significó evaluar un fenómeno y problemática específica de la sociedad actual que es la desescolarización, en términos de las construcciones de género y todo aquello que estas implican, teniendo en cuenta siempre el contexto socio económico descrito. Así, se hizo interesante percibir cómo las relaciones de género, violencias y dominación dentro de las estructuras familiares de estas mujeres, constituyeron una experiencia colectiva similar entre ellas, que sin embargo es particular y ajena posiblemente a la realidad de los hombres desescolarizados y al de la juventud que hoy en día deserta de los estudios escolares.

La serie de roles y responsabilidades adjudicadas a las mujeres sobre todo en torno a la crianza, removieron profundamente las prioridades y posibilidades que estas pudieron desplegar para realizarse en sus vidas y llegar a contar con una mediana estabilidad y satisfacción material concreta en la que poder descansar al menos parcialmente. Así mismo, las posibilidades que pudieron o no haber, de retomar procesos personales que fueron truncados por estos condicionamientos asociados a sus roles de mujer, hija, madre, esposa, trabajadora, etc. Fueron nuevamente vulneradas y en particular estas mujeres que lograron llevar a cabo procesos más o menos fructuosos de re escolarización, se vieron enfrentadas por tercera vez, durante la reinserción escolar, a restricciones y problemáticas similares derivadas de las mismas estructuras que les coaptaron sus procesos durante la infancia.

Estas estructuras, cabe mencionar, no sólo atienden a las construcciones de género, sino que también a la elaboración por parte del estado de los proyectos educativos nacionales exclusivistas y ajenos a la realidad social de las personas, a la absorción y desgaste físico y emocional a causa de la exigencia del sistema laboral precarizado y al desgaste psicológico también en cuanto a sus seguridades personales, mermadas en muchos casos por contextos de discriminación, estigmatización y violencia reiterativos.

Así es que los objetivos de esta investigación permitieron generar interesantes reflexiones sobre lo anteriormente descrito y proyectar así mismo ciertas inquietudes investigativas relativas a profundizar en ciertos aspectos y dimensiones que no han podido ser abordadas en esta investigación. En particular urge generar más conocimiento sobre la desescolarización de adultos y adultas, más allá de los parámetros tradicionales sobre condiciones precarias de existencia, trabajo y mercado.

La educación de adultos y adultas es una deuda pendiente en el continente en general, pero que no basta abordarla desde los programas institucionales que ya se han formado y que carecen de contenido, infraestructura y presupuestos pertinentes a las necesidades existentes.

Sino que, deben generarse programas de desarrollo educativo y capacitación más allá de las herramientas concretas, donde las personas puedan recobrar y desarrollar capacidades que han estado subyugadas por las problemáticas ya trabajadas antes. Así mismo esto se puede posicionar como un ejercicio decolonial, crítico y epistémico donde a nivel latinoamericano la educación se conciba como principal herramienta emancipatoria de las múltiples formas de opresión que aquejan a las sociedades. Y se conciba como prioridad para la generación de nuevos conocimientos construidos desde y para los territorios del sur global.

La entrega de oportunidades y la generación de conocimiento de primera mano son deudas pendientes que la academia debe considerar desafíos prioritarios. El buscar formas de recoger estas experiencias de vida y en conjunto con las voces protagonistas, convertirlas en conocimiento, perspectivas, abordajes, proyectos, documentación, etc. Es algo que se ha dejado de lado en pos de estudiar desde un punto relativamente lejano y externo las realidades sociales.

Por lo mismo, la antropología como ciencia del estudio social y cultural, debe aprender a escuchar y valorar las voces que no le son propias. Debe abrir camino a nuevas formas de trabajar y debe considerarse una prioridad también el involucrarse en los caminos del desarrollo educativo en la medida en que, en nuestra sociedad, esta dimensión es clave y muy significativa para el desarrollo de las personas, sus oportunidades, sus acciones y sus subjetividades tanto individuales como de grupos sociales.

Se debe desde ahí cuestionar los programas nacionales que evidentemente no han sabido dar abasto con el problema de la desescolarización y el de la educación de adultas y adultos, habiendo aun una alta tasa de personas que no han terminado su cuarto medio, y que no tienen posibilidades ni perspectivas de estudiar o poder formarse en algo más.

Se sabe por los informes del MINEDUC respecto al programa del EPJA, que, en los últimos años, la población que asiste a los programas de reinserción escolar ha tendido a juvenilizarse, siendo predominantes las personas pertenecientes a un rango entre 14 y 18 años.

Además de esto, las personas que ingresan y que pertenecen a esos rangos etarios, buscan por lo general poder acceder a la educación superior, lo cual dota de otro carácter al proceso de re escolarización y demanda enfoques e implementaciones educativas que contrastan significativamente con las expectativas de las personas mayores que asisten por lo general por motivos laborales o personales que responden más a cierres de procesos de carácter subjetivo.

Así se puede pensar que la población adulta está siendo marginada de los propios programas para su reinserción escolar. La juvenilización de estos programas puede ayudar a paliar el problema de la deserción y desescolarización en nuevas generaciones, sin embargo, apostar simplemente a esto es dejar fuera una gran cantidad de población que por considerarse ya perdida o ya falta de herramientas, no se prioriza ni se toma en cuenta.

Las pruebas estándares de rendición de exámenes libres son exclusivamente pensadas en población juvenil, con facilidades intelectuales y cognitivas más recientemente aprendidas, con memoria, concentración, agilidad al aprender y otras herramientas que la población mayor de 40 años, desescolarizada hace décadas, no puede imitar.

La autora de esta investigación fue profesora y acompañante en la rendición de pruebas de nivelación de estudios de algunas de las mujeres entrevistadas y fue por tanto testigo de la frustración que conllevó el proceso al verse aporreadas con el nivel de las pruebas, las habilidades que exige que están fuera de sus posibilidades en este momento, y la cantidad de factores y contextos diferentes que no consideran en su desarrollo.

Los contextos personales de las mujeres jugaron un rol fundamental en la forma de lidiar de estas con la presión de los estudios y las evaluaciones, dejando en claro que la re escolarización es un desafío enorme y que los programas de reinserción son ajenos a las realidades conflictivas o con altos niveles de exigencia laboral y doméstica de las personas que se inscriben en ellos.

Ser madres, ser dueñas de casa, ser trabajadoras y ser el sostén económico, emocional y material de un hogar en contextos de pobreza y precariedad económica son hoy en día impedimentos claros para la finalización de los estudios escolares. Y son por tanto reproductores a su vez de nuevas formas de pobreza, estigmatización y discriminación social.

Así, si no se elaboran programas y políticas educacionales que atiendan a las realidades y a las necesidades específicas de los y las adultas y adultas mayores, es imposible que hayan mejoras en los niveles de calidad de vida, alfabetización, escolarización y formación general de la población, esto en detrimento de su felicidad, salud mental y física, desarrollo personal, laboral, etc.

Por lo mismo y finalmente, esta investigación permite mostrar la urgente necesidad de cambiar la forma en que se entiende la educación de adultos en particular, pero también la educación en general como un bien de mercado que significa una inversión para entrar en el mercado laboral y ganar dinero. Y comenzar a cuestionarnos qué estándares de vida se quieren generar como sociedad y desde la disciplina antropológica en específico, cómo se puede aportar para que estos estándares sean lo más realistas y lo más situados posibles en el contexto latinoamericano en que nos hallamos, con todas las problemáticas y diversidad que conocemos.

Se debe buscar la forma de pensar la educación de manera situada, significativa, contextual, y en específico como herramienta emancipatoria para y de las mujeres que ya por décadas han sido aún más marginadas de todos los contextos, más empobrecidas y han debido hacer el trabajo invisibilizado que exige y necesita hoy en día más que nunca, la posibilidad de superarse y dedicarse a desarrollar su propia individualidad, gustos, trabajo y vidas libres de violencia de género y su correlato en las múltiples formas de la pobreza, y, los estudios antropológicos con enfoque de género y situados realizan una gran contribución a esta transformación al dar cuenta tanto de los factores culturales y estructurales y recoger además las significaciones que los hitos de los ciclos de vida tienen en relación a los procesos de escolarización y desescolarización de la población.

## **X. Bibliografía**

Arriagada I. (2005): "Transformaciones sociales y demográficas de las familias latinoamericanas". En XIMENA VALDÉS y TERESA VALDÉS (editoras): Familia y vida privada. Santiago: FLACSO, CEDEM y UNFPA

Ballesteros, G. (2012) "Conocerte en la acción y el intercambio: La investigación acción participativa". En Blazquez, N. Palacios, F. y Everardo, M. (coordinadoras) (2012). Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales. Centro de investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro Regional de investigaciones Multidisciplinarias (Colección Debate y Reflexión), UNAM, México.

Basaglia, F. (1987) Mujeres, locura y sociedad. Universidad autónoma de Puebla. Puebla, México.

Benlloch, I. (2003) "Los efectos de la asimetría de género en la salud de las mujeres". Anuario de Psicología, vol. 34, no, 2,253-266 O 2003, Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona, España.

Blazquez, N. (2012) "Epistemología feminista; temas centrales". En Blazquez, N. Palacios, F. y Everardo, M. (coordinadoras). Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (Colección Debate y Reflexión), UNAM, México.

Bonder, G. (1994) "Mujer y educación en A.L hacia la igualdad de oportunidades". Revista iberoamericana de educación, n°6. Biblioteca digital organización de estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. España.

Bravo, Rosa (1998). "Pobreza por razones de género. Precisando conceptos". En Arriagada, I. y Torres, C. (ed.) Género y pobreza: Nuevas Dimensiones!. Ediciones de las Mujeres N° 26, (Isis International: Santiago).

Buvinic, Mayra, Morrison, Andrew y Beatriz, Orlando. (2005). Violencia, crimen y desarrollo social en América Latina y el Caribe. Papeles de Población. 11. Toluca, México.

Callejas, L; Piña, C. (2005) "La estigmatización social como factor fundamental de la discriminación juvenil". El Cotidiano, núm. 134, noviembre-diciembre, 2005, pp. 64-70 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco. D.F, México

CEPAL. (2004). "Entender la pobreza desde la perspectiva de género". Unidad Mujer y Desarrollo de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Santiago, Chile.

Clert, C. (1998) "De la vulnerabilidad a la exclusión: género y conceptos de desventaja social". En Arriagada, I. y Torres, C. (ed.) Género y pobreza: Nuevas Dimensiones!. Ediciones de las Mujeres N° 26, (Isis International: Santiago).

Cubillos, J. 2009. "Maternidad adolescente. Entre la escolarización y la deserción". Departamento de sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Santiago, Chile.

De la Cadena, M. (1992) "Las mujeres son más indias: Etnicidad y género en una comunidad del Cuzco". Publicado en Revista Isis Internacional, Ediciones de las Mujeres No. 16. Santiago de Chile, 1992.

Del Valle, T. 2002. "Contrastes en la Percepción de la edad", en Virginia Maquieira (Comp.), Mujeres mayores en el siglo XXI. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, pp. 45-58.

Díaz, X; Mauro, Amalia; Ansoleaga, Elisa; Toro, J.P (2017) "Violencia de Género en el Trabajo en Chile. Un Campo de Estudio Ignorado". Revista ciencia y trabajo vol.19, n.58, pp.42-48. Santiago, Chile.

Dussillant (2017) Deserción escolar en Chile. Propuestas para la investigación y la política pública. Revista Análisis, centro de políticas públicas, facultad de gobierno universidad del desarrollo. Documento N°18. Santiago, Chile. Disponible en: <http://gobierno.udd.cl/cpp/files/2017/08/18-Desercio%CC%81n.pdf>

El Mostrador Braga (2018) Tristes cifras de deserción escolar: 50% de las jóvenes embarazadas no termina el colegio. Artículo para diario El mostrador. Santiago, Chile.

EPJA. (s.f.) "¿Quiénes la imparten?" Santiago. EPJA, Mineduc. En <https://epja.mineduc.cl/modalidad-regular/informacion-a-instituciones-reg/quienes-la-imparten>

Espinoza, O; Loyola, J; Castillo, Santa Cruz J.C.(s.f) "La reescolarización en Chile: perfiles y experiencias de los estudiantes de la modalidad regular de educación de adultos". Grupo de Trabajo N°8: Desigualdad, Vulnerabilidad y Exclusión Social, Chile.

---- (2014a) "Educación de adultos e inclusión social en Chile". Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). Universidad UCINF, Universidad Diego Portales, Chile.

---- (2014b) "La educación de adultos en Chile: experiencias y expectativas de los estudiantes de la modalidad regular". Última década n°40, proyecto juventudes, p.159-181. Chile.

---- (2017) "Educación de adultos en Chile: percepciones y valoraciones de sus beneficiarios". Rev. Bras. Educ. vol.22 no.71. Rio de Janeiro, Brasil.

Esteban, M (2011) Crítica del pensamiento amoroso. Ediciones Bellaterra. Barcelona, España.

Feijoó, M. (1998) "Dimensiones subjetivas de la pobreza". En Arriagada, I. y Torres, C. (ed.) Género y pobreza: Nuevas Dimensiones'. Ediciones de las Mujeres N° 26, (Isis International: Santiago).

FSDP (fundación superación de la pobreza) (2013) Umbrales sociales para Chile, una nueva mirada sobre la pobreza.

Goffman, E. (1989) "Estigma, la identidad deteriorada". Amorrortu ediciones. Buenos Aires-Madrid.

González, R. (2017) Las consecuencias de no terminar la educación media para la población adulta en Chile. Hallazgos a partir de la evaluación internacional de competencias en población adulta PIAAC- OECD. Centro de estudios MINEDUC. Santiago, Chile.

INE (2017a) Compendio estadístico. Instituto Nacional Estadístico. Santiago, Chile.

INE (2017b) "Mujeres en Chile y mercado del trabajo. Participación laboral femenina y brechas salariales". Departamento de Estudios Laborales Departamento de Estudios Sociales Instituto Nacional de Estadísticas. Santiago, Chile.

INTEF (s.f) "Fundamentos de la educación de personas adultas. Modulo 1: Bases psicológicas, teorías sobre el aprendizaje". Secretaría de estado de educación y formación profesional, dirección general de formación profesional, instituto de tecnologías educativas. Madrid, España. Disponible en: [http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/125/cd/modulos\\_pdf/fundamentos\\_m1\\_b.pdf](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/125/cd/modulos_pdf/fundamentos_m1_b.pdf)

Junco, J. (2014) Análisis psicosocial del maltrato infantil. UNIFE. La Molina, Perú.

Lamas, M. (1986b) "La antropología feminista y la categoría "género". Nueva Antropología, vol. VIII, núm. 30, noviembre, 1986, pp. 173-198 Asociación Nueva Antropología A.C. Distrito Federal, México

Lagarde, M. (2005) Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas. Universidad nacional autónoma de México. Mexico DF, México.

Ministerio de Desarrollo Social (2017) "Equidad de género. Síntesis de resultados". Ministerio de Desarrollo Social, Subsecretaría de Evaluación Social 7 de marzo de 2017. Santiago, Chile

Ministerio de Educación (2017) "Educación para la igualdad de género". Plan 2015-2018. Unidad de Equidad de género, Mineduc. Santiago, Chile.

Ministerio de educación (2017) Las consecuencias de (no) completar la educación media para la población adulta en Chile. Hallazgos a partir de la Evaluación Internacional de Competencias en Población Adulta PIAAC-OECD. Documento de trabajo N°7. Centro de Estudios División de Planificación y Presupuesto. Subsecretaría de Educación. Santiago, Chile.

Ministerio de educación (2020) Deserción escolar: diagnóstico y proyección en tiempos de pandemia. Centro de Estudios MINEDUC. Santiago, Chile.

Molina S, Marta, Ferrada N, Cristina, Pérez V, Ruth, Cid S, Luis, Casanueva E, Víctor, & García C, Apolinaria. (2004). Embarazo en la adolescencia y su relación con la deserción escolar. *Revista médica de Chile*, 132(1), 65-70. Santiago, Chile.

Montecino, S. y Rebolledo, L. (1996) Conceptos de género y desarrollo. Universidad de Chile, programa interdisciplinario de género. Santiago, Chile.

Moscovici, S. (1979) "El psicoanálisis, su imagen y su público". Ed. Huemul S.A. Buenos Aires, Argentina.

Neugarten, B. (1999) "Los significados de la edad". Empresa editorial Herder S.A. Barcelona, España.

OIT (2015) "Panorama Laboral Temático: Transición a la formalidad en América Latina y el Caribe". Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Lima, Perú.



Ong, A. (1989) "Los sistemas de género en el sudeste de Asia". En Arriagada, I. y Torres, C. (ed.) Género y pobreza: Nuevas Dimensiones'. Ediciones de las Mujeres N° 26, (Isis International: Santiago).

Ossandon C. (2020) Todavía somos más las mujeres sin escolaridad completa, ¿quién se está haciendo cargo? Artículo para la revista Paula, diario La tercera. Santiago, Chile.

Osorio, P. Y Gutiérrez (2008) Modernización y transformaciones de las familias como procesos del condicionamiento social de dos generaciones. Última década N°29, 103-135. CIDPA. Valparaíso, Chile.

Osorio, J. (2013) "Desafíos docentes en la Educación de Jóvenes y Adultos en Chile: hacia una agenda conversaciones para el diseño e implementación de nuevas políticas". Revista temas de educación n°19. Universidad de Playa Ancha. Valparaíso, Chile.

Oyarzún, K (2005) Ideologema de la familia: género, vida privada y trabajo en Chile 2000-2003. En Valdés y Valdés (2005) Familia y vida privada, ¿Transformaciones, resistencias, tensiones y nuevos sentidos? Editoras. FLACSO. Santiago, Chile.

Pitt-Rivers, J. (1992) "La enfermedad del honor". En Anuario IEHS: Instituto de Estudios histórico sociales, ISSN 0326-9671, N. 14, 1999, págs. 235-245. Disponible en <http://anuarioiehs.unicen.edu.ar/Files/1999/010%20-%20Pitt-Rivers,%20Julian%20-%20La%20enfermedad%20del%20honor.pdf>.

PNUD (2017) Más allá de los ingresos: la discriminación, la violencia, las exclusiones y la pobreza que afectan a las mujeres de América Latina y el Caribe. Cuaderno n°5 igualdad de género. Nueva York, EEUU.

Rebolledo y Montecino (1996) "Conceptos de género y desarrollo". En serie de apuntes docentes número 1. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, programa interdisciplinario de estudios de género. Disponible en <http://www.biblioteca.org.ar/libros/concepge.pdf>

Rodríguez, J. (2005). "Reproducción en la adolescencia: el caso de Chile y sus implicaciones de política". REVISTA DE LA CEPAL 86. Santiago, Chile.

Román, M. (2009) "El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media. ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el liceo en Chile?". REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 7, núm. 4, pp. 95-119. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España.

Romo, J. Y Cumsille, P. (2020) Caracterización de estudiantes con trayectorias educativas interrumpidas en una muestra de escuelas de reingreso a través de análisis de clases latentes. Revista pensamiento educativo vol. 57(1), 1-21. Santiago, Chile.

----- (2013) Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 11, núm. 2, pp. 33-59. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid, España.

Salazar G. y Pinto J. (2002): Historia contemporánea de Chile, Tomo V. Santiago: LOM ediciones

Salazar, S. y ACHNU (2006) Estilos de crianza y cuidado infantil en Santiago de Chile. Algunas reflexiones para comprender la violencia educativa en la familia. Informe estudio. Santiago, Chile.

Santibáñez, D. Et al. (2018) Modelos culturales de crianza en Chile: Castigo y ternura, una mirada desde los niños y niñas. Doctorado niñez y políticas públicas, FACSO, UChile y World Vision.

Scott, J. (1996) "El género: Una categoría útil para el análisis histórico". En Lamas, Marta (s.f) Compiladora. El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG, México. 265-302p.

SENAME (2016). Estudio de caracterización de los programas de reinserción educativa de SENAME y MINEDUC. Recomendaciones para la política pública y buenas prácticas territoriales. Santiago, Chile.

Sepúlveda, L; Opazo, C. (2009) "Deserción escolar en Chile: ¿volver la mirada hacia el sistema escolar?" Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Volumen 7, Número 4. Madrid, España.

Segato, R. (2003) Las estructuras elementales de la violencia. Ed. Universidad nacional de Quilmes. Buenos Aires, Argentina.

Tiano (1994) en Oliveira, Orlandina de; Ariza, Marina (1999) Trabajo, familia y condición femenina: una revisión de las principales perspectivas de análisis. Papeles de Población, vol. 5, núm. 20, abril-junio, pp. 89 – 127. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México

UIL; CEAAL (2017) "Informe regional. Educación de personas jóvenes y adultas, América Latina y del Caribe. Procurando acelerar el paso". Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), a cargo del Grupo de Incidencia en Políticas Educativas (GIPE), con el apoyo del Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de toda la Vida/ UIL-UNESCO. Lima, Perú.

UNESCO. (2017) "Reducing global poverty through universal primary and secondary education". Policy Paper 32/Fact Sheet. Vol 44. Paris, Francia.

UNESCO; UNICEF (1994) "Educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo". Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) en contribución con la Oficina Regional para América Latina y el Caribe del UNICEF. Bogotá, Colombia.

Valdés, X. (2005) Familia, género y vida privada: Cambios sociales y transformaciones familiares en Chile y el medio rural en la segunda mitad del siglo XX. Tesis para optar al grado de doctora en estudios americanos. USACH, Santiago, Chile.

Valles, M. (1999) "Técnicas cualitativas de investigación social". Ed. Síntesis S.A. España.

Villatorio, P. (2017) Medición multidimensional de la pobreza. CEPAL. Taller "Uso de encuestas de hogares para la medición de los Objetivos de Desarrollo Sostenible sobre pobreza y desigualdad", Ciudad de Panamá.

Volio, R. (2012) Reflexiones necesarias en torno al binomio "Violencia y pobreza" de las mujeres. Revista Europea de Derechos Fundamentales • ISSN 1699-1524 Núm. 19/1er Semestre. Páginas 95 – 122.

## **XI. Anexos**

### **1. Consentimiento informado.**



#### **DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

##### **“Experiencias de desescolarización de mujeres adultas trabajadoras.”**

Usted ha sido invitada a participar en la investigación “Experiencias de desescolarización de mujeres adultas trabajadoras”. Su objetivo es indagar en los discursos y relatos de mujeres adultas chilenas, que no han terminado sus estudios escolares. Esto con el fin de entender los factores, razones, consecuencias, problemáticas y contextos asociados a esta condición y cómo se traduce eso en la experiencia de sus vidas adultas, laborales, familiares, personales, etc. Y como ellas lo representan.

Su participación en esta investigación consiste en una entrevista en profundidad, de aproximadamente una o dos horas de duración. Y también se realizará un trabajo práctico en papel donde se pueda intervenir una línea de tiempo con ciertos aspectos de la experiencia ya relatada en la entrevista. Las entrevistas serán registradas mediante grabación de audio (sin imagen), para luego ser transcritas y analizadas. La información obtenida en la investigación será completamente confidencial y anónima así se solicita, siendo resguardada por la investigadora responsable. Con esto, la investigadora se compromete a propiciar un acceso de las participantes a las entrevistas, dejando la opción a que puedan eliminar fragmentos que prefieran no compartir en el escrito final de la tesis. También se compromete a generar un espacio o proceso de devolución del trabajo realizado, en el que las participantes puedan ver, conversar y reflexionar sobre el producto final en caso de así desearlo. Se le ofrecerá a la participante la opción de, una vez firmado el documento, asignársele un pseudónimo para resguardar su información. Al analizar la información se producirá un informe final, donde se mantendrá igualmente el anonimato de las entrevistadas que así lo solicitaron.

Su participación en esta investigación es completamente voluntaria y este documento es una garantía de que el participar no involucra ningún daño o peligro para su bienestar físico, mental o emocional. Usted puede negarse a dar cierta información, o bien dejar de participar total o parcialmente en cualquier momento de la investigación, sin que deba dar explicaciones ni recibir algún tipo de sanción. Su participación en este estudio no contempla ningún tipo de remuneración ni compensación.

Parte del procedimiento normal en este tipo de investigaciones es informar a los/las participantes y solicitar su autorización por medio del presente consentimiento informado. Para ello se le solicita contestar y devolver la hoja adjunta con su firma. Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

**Cualquier duda, pregunta o inquietud que desee hacer durante el proceso de investigación, usted podrá hacerla a la investigadora responsable de este estudio:**

**Victoria Ortúzar Möller**

**Teléfono: +569 95444587**

**Correo Electrónico: [victoria060695@gmail.com](mailto:victoria060695@gmail.com)**

#### **Formulario de Consentimiento Informado**

Yo, ....., acepto participar en el estudio “Experiencias de desescolarización de mujeres adultas trabajadoras”.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

---

Firma participante

---

Firma Investigadora Responsable

Lugar y Fecha: \_\_\_\_\_

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

**Cualquier duda, pregunta o inquietud que desee hacer durante el proceso de investigación, usted podrá hacerla a la investigadora responsable:**

**Victoria Ortúzar**

**Teléfono: +569 95444587**

**Correo electrónico: victoria060695@gmail.com**