

Sección uno: Ensayo

Educación y Exclusión social

Mujeres mayores, educación y exclusión social en Chile. Una visión desde el Trabajo Social¹

Older women, education and social exclusion in Chile. A Social Work perspective.

Paula Andrea Sepúlveda
Navarrete
Trabajo Social. Universidad de
Cádiz
paula.navarrete@uca.es

Resumen

Frente a un aumento de la esperanza de vida en Chile se hace necesario conocer cómo la educación juega un papel relevante en la exclusión social de las mujeres mayores con el fin de poder realizar intervenciones eficaces sobre la materia. En este sentido, en primer lugar se revisan datos estadísticos de educación, pobreza y exclusión social de personas mayores en el país, para posteriormente adentrarse en las historias de vida de mujeres mayores que se encontraban en situación de exclusión para conocer sus experiencias en torno a la educación y formación, y cómo impactó su situación en la vejez.²

Palabras clave: educación, exclusión social, historias de vida, mujeres mayores

Abstract

Chile is facing a rise in its life expectancy rates, and given this situation is necessary to know how education has a relevant role in the social exclusion of older women in order to provide effective interventions on this matter. Accordingly, this paper will first describe statistic data on education, poverty and social exclusion of older people in the country, and subsequently analyse life stories of older women who were in a social exclusion situation, in order to learn about their educational experiences and their impact during the old age.

Keywords: education, social exclusion, life stories, older women

¹Recibido: 10/06/2018 Evaluado:10/07/2018 Aceptado: 10/08 /2018

²Este texto se ha desarrollado en el proyecto de investigación HAR2014-53802-P, financiado por el MINECO.

Introducción

En febrero del presente año, una nueva noticia relataba cómo Elena Pricinger, de 78 años, había fallecido a causa de un incendio que se produjo en su humilde vivienda en un campamento (barrio chabolero) en el municipio de San Bernardo en la zona central de Chile (Henríquez, 2018). Ella era una de las tantas mujeres mayores que viven en situación de pobreza y exclusión social en el país, afectadas por una serie de factores que las han llevado a esta situación y que difícilmente pueden enfrentar de forma autónoma.

Este tema se torna más preocupante al saber que Chile está viviendo un proceso de envejecimiento que se equipara a los de los países desarrollados, pero que no está a un nivel similar respecto de la calidad de vida de las personas mayores. Así, debemos considerar que la esperanza de vida del país ha aumentado considerablemente desde el siglo pasado, siendo al año 2015 de 77,1 años para los hombres y 82,7 años para las mujeres, con previsión de seguir aumentando en los años siguientes (Instituto Nacional de Estadística, 2017, p.40). Para reflejar este aumento nos remontamos al censo del año 1940, donde 294.081 personas tenían más de 60 años, lo que correspondía al 5,85% de la población total del país, de los cuales las mujeres representaban el 3,17% y los hombres el 2,68% restante (Centro Latinoamericano de Demografía, 1969: 335; cálculos propios). Para el año 2017, según los datos entregados por el Instituto Nacional de Estadística (2018; cálculos propios), estos números habían aumentado a un total de 2.850.171 personas mayores de 60 años, representando el 16,2% de la población total, con un 9,02% de población fémina y un 7,18% de población masculina. Como vemos, además de un incremento considerable en el total de población, la proporción de personas mayores muestra un peso importante y esta situación, junto al descenso de la natalidad, ha modificado la pirámide poblacional de manera considerable.

Sin embargo, como veíamos en el caso de Elena, una parte importante de estas personas se encuentra viviendo en una situación de pobreza y exclusión social. Entendemos que estos dos conceptos son diferenciados, asociando la pobreza a una condición más ligada al económico, a la imposibilidad de mantener un nivel de ingresos que permita la satisfacción de necesidades básicas y, coincidiendo con Tezanos (1999a, citado en Sánchez y Jiménez, 2013), la exclusión social se entenderá como la etapa final de un proceso exclusógeno, en el cual pueden incidir diferentes elementos, como laborales, culturales, personales y sociales. Según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) del año 2015, del total de personas mayores de 60 años, un 21,6% se encontraba en situación de pobreza multidimensional. Este porcentaje era superior a la media del país (20,9%), solo superada por la pobreza multidimensional de los grupos de 0 a 17 y 18 a 29 años, con un 23,3% y 22,7% respectivamente. Al diferenciar por sexo nos encontramos que un 20,7% de mujeres mayores y un 22,9% de los hombres mayores de 60 años se encontraban en situación de pobreza multidimensional (Ministerio de Desarrollo Social, 2017a). Señalamos aquí los datos de la pobreza multidimensional pues ésta presenta una metodología más amplia de recopilación de información sobre los hogares, ampliando la situación personal y familiar basada en el ingreso (carácter económico) al incorporar las denominadas *dimensiones faltantes* que se han reconocido ampliamente en la literatura sobre la temática: educación, salud, trabajo y seguridad social, vivienda y entorno, y redes y cohesión social (Ministerio de Desarrollo Social, 2016). Es gracias a este tipo de metodología que podemos acceder a los datos de educación y ver cómo se relacionan la pobreza y exclusión social con la educación, aspecto

sobre el que nos centraremos en el presente artículo, específicamente desde la educación de las mujeres mayores en situación de exclusión y su posible intervención desde el trabajo social.

Metodología

En un país donde la educación femenina ha tenido un reciente desarrollo, especialmente a lo largo del siglo XX, las mujeres mayores pueden trasmitir con sus historias de vida aquellos elementos que los números no nos pueden mostrar. Nuestro objetivo, entonces, es conocer la relación entre la exclusión social en que actualmente se encuentran mujeres mayores con la educación y la formación que fueron obteniendo a lo largo de sus vidas, de forma tal de identificar posibles estrategias de intervención desde el trabajo social en este ámbito, como podrían ser el trabajo de *empowerment* con este grupo social o la focalización de propuestas en centros de mayores, entre otros.

Ocuparemos para ello dos metodologías: por una parte, recurriremos a los datos estadísticos de la CASEN 2015 respecto de los datos sobre pobreza multidimensional (especialmente los referidos a la dimensión educación) y los datos de los últimos censos realizados en el país disponibles del Instituto Nacional de Estadísticas. Por otra parte, realizaremos un análisis de 20 historias de vida de mujeres mayores de 60 años de la zona norte de Santiago de Chile, las cuales se encontraban en situación de exclusión social al momento de las entrevistas (enmarcadas dentro de una investigación mayor sobre violencia de género a mujeres mayores, por este motivo, los nombres de las entrevistadas no se revelan por motivos de seguridad, apareciendo bajo un seudónimo). Estas historias se han relacionado a su vez con el contexto histórico, económico, político y social que vivieron las mujeres desde la infancia hasta la vejez, en tanto que para analizar la relación existente entre el cambio histórico y las experiencias vitales de las personas se debe conocer qué posición tenían en el momento histórico y vital (infancia, madurez, vejez), donde las consecuencias de lo que ocurre en los diferentes contextos antes señalados dependen de la fase en que se encuentren las personas (Elder, 1993).

Educación y exclusión en las mujeres mayores del Chile actual

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: “La alfabetización y el aprendizaje y la educación de adultos contribuyen al goce efectivo del derecho a la educación que permite a los adultos ejercer otros derechos económicos, políticos, sociales y culturales (...)" (UNESCO, 2015, p.27).

Sin embargo, en Chile un 8,5% de su población de personas mayores aún no se encuentra alfabetizada, situación que es particularmente preocupante en las zonas rurales, donde esta tasa se eleva al 19,9%. A nivel de tramos de edad, encontramos que los porcentajes van aumentando a medida que se eleva la edad de las personas, siendo en las edades superiores a 75 años donde superan las dos cifras: 75 a 79 años con un 11,3% y 80 años y más con un 15% (Ministerio de Desarrollo, 2017a).

Respecto del promedio de escolaridad, las personas mayores habían cursado 8 años de estudio, siendo el grupo poblacional con menor cantidad y el único de una sola cifra. La

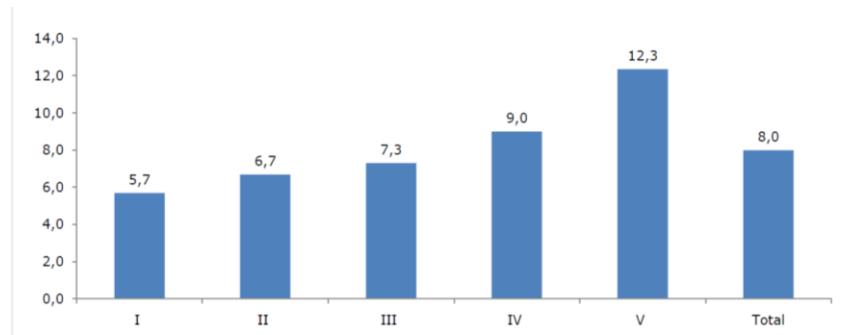
cantidad promedio de años cursados era inversamente proporcional a la edad, presentando el grupo de 60 a 64 años el mayor promedio con 9,5 años cursados, y el grupo de 80 y más años el promedio menor con 6,2 años (Ministerio del Desarrollo, 2017a). Según los datos del último censo de población del año 2017 tenemos en los extremos de este promedio que 163.604 personas mayores de 60 años tenían 0 años de escolaridad, representando el 5,7% de la población mayor (2,2% corresponde a hombres y el 3,5% a mujeres) y que 31.789 personas mayores de 60 años habían cursado 18 o más años de escolaridad, siendo el 1,1% de las personas mayores encuestadas, correspondiendo el 0,7% a hombres y el 0,4% a mujeres (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018).

Por otra parte, en la relación entre educación, pobreza y exclusión social Cannobio y Jeri plantean que:

“Incluir la descripción del grado de escolaridad dentro de las condiciones de vulnerabilidad social, posibilita establecer relaciones sobre su efecto en la inserción laboral de las personas. El supuesto básico es, que una menor escolaridad se relaciona con el acceso a empleos precarios e informales durante la edad activa, y en consecuencia determinando condiciones de vida vulnerables en la adultez mayor” (2008, p.26).

De esta forma, vemos que en las personas mayores la relación entre años cursados e ingreso per cápita del hogar es directamente proporcional, presentando el primer quintil 5,7 años cursados frente a los 12,3 años promedio de escolaridad que se encontró en el quintil más alto (ver gráfico 1). De igual forma, al analizar la distribución de personas mayores según el nivel educacional alcanzado y el ingreso autónomo per cápita del hogar vemos que el primer quintil es el que presenta un mayor porcentaje de personas sin educación formal (11,6%), frente al menor valor del último quintil (1,3%), lo que se produce de forma inversa en el nivel de educación superior completa, donde el primer quintil solo tiene un 0,3% de población mayor frente al 38,1% del quinto quintil (Ministerio del Desarrollo, 2017a).

Gráfico 1. Años promedio de escolaridad de personas de 60 años y más por quintil de ingreso autónomo per cápita del hogar. CASEN 2015.



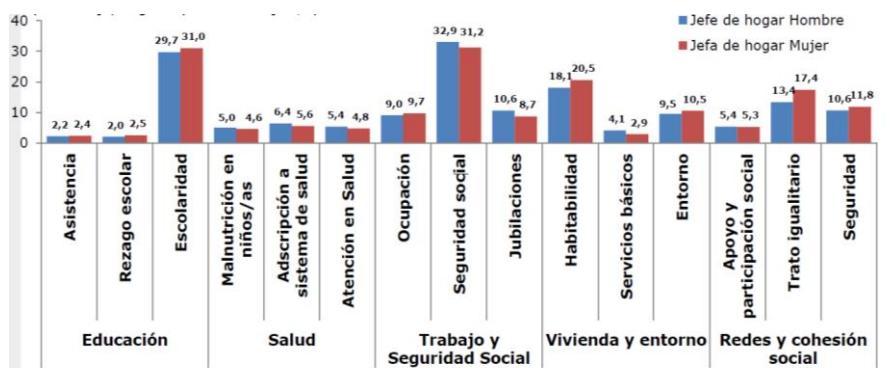
* Se excluye el servicio doméstico puertas adentro y su núcleo familiar.

Notas: *Diferencias por quintiles*: Al 95% de confianza, las diferencias por quintiles de ingreso autónomo per cápita del hogar SON estadísticamente significativas.

Fuente: Ministerio de Desarrollo Social, 2017a, s/p.

A nivel de la población general, se observó una relación entre nivel de escolaridad, sexo y el ingreso promedio, siendo las mujeres con menor educación las que percibían un menor ingreso promedio y los hombres con mayor cantidad de años de escolaridad los que percibían los mayores ingresos. Además, la escolaridad se mostró como uno de los elementos significativos en los indicadores de pobreza multidimensional de la población, especialmente cuando era una mujer la jefa del hogar (ver gráfico 2) (Ministerio de Desarrollo Social, 2017b).

Gráfico 2. Porcentaje de hogares carentes por cada indicador de pobreza multidimensional, por sexo del jefe/a de hogar. CASEN 2015



Fuente: Ministerio de Desarrollo Social, 2017b, s/p.

Estos datos, finalmente, se relacionan con factores como las diferencias de género en la población mayor que recibe jubilación (Cannobio y Jeri, 2008, p. 82), situación que no solo se presenta en Chile, pues se aprecia que las mujeres mayores tienen un menor acceso a las jubilaciones por la escasa, breve e irregular participación en la fuerza de trabajo remunerada durante la edad adulta, participando, normalmente, en empleos en el sector no estructurado. Así, tras haberse creado una seguridad social para los/as asalariados/as que no reconoce económicamente el trabajo realizado en el hogar y de cuidado, las mujeres mayores de hoy se enfrentan a jubilaciones mínimas y/o no contributivas (Naciones Unidas, 2002, p.7). El caso de Chile es particularmente importante por el sistema de pensiones del país, el cual se basa en cotizaciones individuales por el trabajo remunerado. De esta forma, un 94% de las mujeres jubiladas por este sistema recibe una pensión inferior a 154.304 pesos (equivalente a 235,87 dólares al día 02/11/2016), frente al 87,5% de hombres que perciben ese monto o menos (Fundación Sol, 2016, citado en Gómez-Rubio *et al.*, 2016, p.113).

La educación en las historias de vida de mujeres mayores en Chile

Como mencionábamos anteriormente, estas cifras nos muestran una fotografía de la situación de las personas mayores respecto de su educación, formación, pobreza y exclusión social, pero no nos hablan de cómo han llegado a ella, motivo por el cual indagaremos en las historias

de vida de mujeres de Santiago de Chile (zona urbana y mujeres en situación de pobreza y exclusión social).

Debemos comenzar recordando que para la época en la que la mayor parte de las mujeres entrevistadas comenzó su educación formal, la escuela era una institución que había ido ganando importancia en la vida del país como una herramienta para el cambio social y para la búsqueda del tan apreciado desarrollo. El Frente Popular había comenzado a abordar el tema, y durante su campaña presidencial, Pedro Aguirre Cerda (Presidente durante los años 1938 a 1941) utilizó un eslogan por el cual se le recuerda hasta nuestros días en el país: *Gobernar es educar*, destinando recursos pecuniarios y culturales para ampliar la labor de la educación del Estado en favor de los/as menores y enfrentarse a la problemática del analfabetismo (Illanes, 1991, p.156).

Esta preocupación, estaba fundamentada en las estadísticas de la población, las cuales indicaban que para 1930 (diez años después de dictada la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria) el porcentaje de alfabetización era de 56,1%, escasos 5,8 puntos más respecto de 1920. Para 1940 la situación no era mucho mejor, con una cifra de 58,3%, la cual se inclinaba en dos puntos hacia la alfabetización masculina (59,3%) sobre la femenina (57,3%). En el Censo de ese mismo año, se apreciaba que las provincias con mayor porcentaje de población escolar sin instrucción eran aquellas de carácter agrícola, en cambio Santiago o Valparaíso (con grande concentración de habitantes) quedaban bajo el promedio nacional (Centro Latinoamericano de Demografía, 1969, pp.12-16).

Sin embargo, para el Censo de 1952 la situación había mejorado sustancialmente respecto de la alfabetización, siendo ésta del 75% (considerando la población mayor de 6 años), aunque variaba de forma importante entre las zonas urbanas (86%) y las rurales (58%). Dentro de la población que no sabía leer ni escribir (analfabetismo), en el área urbana las mujeres (60%) superaban considerablemente a los hombres (40%), situación que casi se equilibraba en el área rural donde, del total, un 50,4% correspondía a varones, y un 49,6% a mujeres (Servicio Nacional de Estadística y Censos, 1952, pp.161-162).

Esta preocupación por la educación formal de la población del país continuó siendo expresada por todos los gobernantes y autoridades en los períodos posteriores, y pasó a constituirse en una de las necesidades consideradas fundamentales para el desarrollo del país, con una visión marcada por la meritocracia. Sin embargo, pese al aumento de las cifras globales, la realidad era que para poder realizarse educacional y laboralmente los/as habitantes debían disponer de los medios para terminar la educación completa, algo que para la población con pocos recursos económicos era prácticamente imposible.

En el caso de los años comprendidos entre 1940 y 1953, además, se puede observar una expansión del sector privado en el sistema educativo, siendo ésta del 155,9%, en contraposición al 20,6% de la educación primaria pública. Además, de cada 100 niños/as, 68 no terminaban los estudios primarios (seis años), de los cuales 50 pertenecían a familias en situación de pobreza, 10 a familias de clase media y sólo 2 a sectores socioeconómicos altos [diferencia en la suma en el original] (Illanes, 1991, p. 236).

Ante esta realidad se fueron tomando diferentes iniciativas desde los gobiernos nacionales, como la creación de la Junta Nacional de Auxilio Escolar, institución que tenía por objetivo “Proteger el capital humano de la Nación a través de la atención escolar” (DFL 191), para lo cual se preocuparía de la asistencia al alumnado escolar primario por medio de la promoción y organización de servicios de alimentación escolar, vestuario y asistencia médica y dental (Illanes, 1991, p.208).

Las historias de nuestras entrevistadas nos trasladan de las cifras a las experiencias concretas de baja escolaridad, abandonando tempranamente los estudios, la mayoría durante la primaria. Con independencia de vivir en el campo o en la ciudad, el principal motivo de abandono escolar estaba caracterizado por el comienzo de la actividad laboral. La pobreza, la gran cantidad de hermanos/as, la enfermedad o muerte del padre o la madre, entre otros, fueron los problemas de raíz que las llevaron a ese camino, muchas veces sin alternativa, pues en ocasiones la decisión recayó en las personas a cargo de ellas en sus familias. Así lo comentaban algunas entrevistadas: “[Mi padre] nos hacía trabajar, ehh no terminamos los estudios, yo llegué a 1º medio, me puse a trabajar porque ya, ya había que ganarse la vida así que me fui de la casa a buscar trabajo...” (Amelia, 2012). “(...) fui buena alumna mientras estudié, no pude seguir mucho porque me puse a trabajar” (Mónica, 2012). “Pero no duraba mucho el estudio, luegoito empezábamos a trabajar, de chicos, porque éramos ocho [hermanos] y había que ayudar al papá” (Rosario, 2012).

El trabajo no necesariamente debía ser fuera de casa y remunerado, también estaba el doméstico y de cuidados, especialmente cuando la familia estaba compuesta por muchos miembros y las mujeres eran las hermanas mayores. Puesto que desde pequeñas habían ido aprendiendo los roles asignados a las mujeres, el asumir estas tareas se percibía como algo natural, incluso como una obligación moral, por lo que dedicar tiempo a los estudios era considerado, en algunos casos, como un acto egoísta, pues los beneficios de tal actuación eran solo para ellas mismas. Sin embargo, en otras historias, el hacerse cargo de las labores en el hogar fue algo que se recuerda con sentimientos negativos, especialmente hacia las madres, de quienes se opinaba que no realizaban correctamente su rol. Una de las mujeres contaba que: “Yo estudié muy poco, hasta sexto preparatoria [primaria], es que no se podía más, éramos muchos y había que ayudar, en ese tiempo no había otra cosa que hacer, ayudar no más” (Jazmín, 2012).

Dentro de los denominadores comunes, la pobreza en que vivían las entonces niñas y sus familias era una situación que dificultaba el continuar los estudios tanto para quienes vivían en zonas rurales como urbanas, presentando algunas características comunes como la malnutrición, y falta de abrigo y materiales, pero también existían diferencias. En las primeras, las dificultades eran tanto de tipo geográfico como social, pues, por una parte, dada la baja densidad y amplia dispersión de la población, la posibilidad de acceder a las escuelas estaba limitada por las distancias e inclemencias del tiempo; y por otra parte, al no tener proyecciones de cambio, muchas familias consideraban la escolarización completa como una pérdida de tiempo y recursos, pues hijas e hijos eran requeridas/os en las labores agrícolas o ganaderas. Caminar once kilómetros, como en la historia de Sonia, no era algo inusual:

A mí me costó un poco estudiar porque yo tenía que caminar once kilómetros. Me costó mucho estudiar, no, es que no terminé la básica. Me ofrecieron unos cursos en el campo para

estudiar, estudié un año y después me salí, estaba con mi mamá enferma, mis compañeras me traían las materias y yo seguía estudiando para avanzar, me ponía en la posta a estudiar y cuando ingresé de nuevo al año siguiente di el examen correspondiente y pasé de curso. Estudié cuatro años, y mis hermanas me ayudaban... (Sonia, 2012)

En las ciudades, en cambio, si bien las limitaciones geográficas estaban superadas, no lo era el enfrentar el clima con prendas inadecuadas o asistir a escuelas que carecían de los mínimos de operatividad, higiene y seguridad. En estos entornos, además, tanto las entrevistadas como sus familias podían apreciar más claramente las diferencias con lo que sucedía en otras clases sociales, con niñas y niños de colegios públicos y privados ubicados en zonas de clases medias y altas, a quienes no les faltaba ni la ropa ni los útiles necesarios, como en el caso de Orieta: (...) “mi mamá a los doce años me sacó del trabajo, no, del colegio y a los doce años me puse a trabajar con ella y todo el dinero... Yo iba a pie pelado al colegio” (2012).

Para intentar modificar esta situación, durante la década de 1940, los gobiernos de Juan Antonio Ríos y Gabriel González Videla iniciaron programas destinados a los sectores populares. El primero creó el Instituto del Inquilino, con el cual se construyeron escuelas rurales y se elaboró un plan de alfabetización y, el segundo, realizó una campaña de alfabetización. El objetivo de estas medidas era, por una parte, aumentar el nivel de instrucción de la población campesina, con lo cual se esperaba mejorar la producción agrícola y sus condiciones de vida, asumiendo además que con una educación más elevada podrían incorporarse al proceso cívico del país. Y, por otra parte, se buscaba también mejorar otras áreas de interés para el desarrollo de la nación, con la creación de escuelas de artesanos e industriales, así como escuelas destinadas exclusivamente a la enseñanza femenina (Aylwin *et al*:184).

Respecto de otros motivos para dejar la enseñanza formal, por una parte nos encontramos con las situaciones problemáticas que vivían las menores dentro de la familia, en especial cuando las personas adultas a cargo no se preocupaban de que asistieran a clase, cuando las maltrataban y abusaban de ellas o cuando, incluso, las abandonaban. Por otra parte, las relaciones sociales y familiares de la época también eran un motivo para no seguir estudiando. La imagen de la mujer chilena (que veremos más adelante) se relacionaba, entre otras cosas, con la imagen de la familia modelo, constituida por el padre, la madre y los/as hijos/as (un ideal principalmente burgués y urbano), y aunque esto distara bastante de la realidad, los preceptos morales y religiosos llevaban a sancionar socialmente a quienes no cumplían con este ideal, en especial si era una mujer soltera quien estaba a cargo de la familia; los/as hijos/as no escapaban a esta sanción, viviéndola con vergüenza y dolor.

Mire, mi vida es bastante trágica, yo estudié solamente hasta séptimo año [de primaria] porque en ese tiempo, bueno yo creo que en todos... porque ahora se ve y los niños se, tienen derechos, pero en ese tiempo, eh, los niños me hacían burla a mí porque yo no tenía papá... y se reían de mí porque ellos sabían que... que el caballero que estaba con mi mamá no era mi papá y ellos me hacían burla, y fue tanto lo que a mí me dolía, era una pena tan grande que de repente terminó el año y yo al año siguiente no quise volver a clase. (Nancy, 2012)

Yo estudié bien poco, me salí cuando tenía unos trece o catorce años, en realidad por los problemas que tenía en la casa. (Vanessa, 2012)

Con el paso del tiempo, sin embargo, la mayoría de las mujeres mostró algún tipo de arrepentimiento ante el abandono de los estudios. En sus relatos, tres de ellas cuentan cómo, cuando ya eran jóvenes/adultas, continuaron la enseñanza con el fin de poder acceder a trabajos que exigían una cualificación mayor o bien, por deseo personal. Para quienes se habían trasladado a grandes ciudades, el retomar los estudios no solo les abrió mayores posibilidades de empleo, sino que también les dio la oportunidad de conocer gente, incorporándose a la vida social. Las facilidades que encontraban en estos entornos para asistir a clase distaban ampliamente de las que habían tenido en las zonas rurales, pues disponían de mejores facilidades de acceso (con institutos más cerca de la vivienda o de fácil llegada) y de oferta, ya que podían optar incluso por cursos de rápido avance (aprobar dos años en uno), clases nocturnas y/o exámenes libres. Inés, por ejemplo, fue motivada desde el propio empleo a terminar su enseñanza secundaria, aunque ella hubiera deseado continuar más allá con una carrera profesional:

Pero depende, en el trabajo nos mandaban a hacer esos cursos rápidos, así como dos años en uno, fue una cosa como más bien dicho de... a ver, como para decir que no tenía todo el cuarto medio [secundaria] en esos años, pero en el fondo no era tan así. (...) pero en el fondo lo que me hubiera gustado realmente era haber estudiado para asistente social. (2012)

Además de finalizar su enseñanza formal, estas mujeres aprovecharon los años de la juventud tardía, por lo general mientras estaban solteras, para realizar cursos de formación profesional, como peluquería, asistente dental y secretariado. Los sentimientos asociados a estos logros eran positivos, pues consideraban que habían conseguido algo por ellas mismas, aunque en algunos casos no pudieron continuar ejerciendo estas carreras una vez que empezaron sus relaciones de pareja, por el control que experimentaron aquellas que se vieron afectadas por situaciones de violencia de género.

Respecto de lo que se enseñaba en la escuela muy pocas mujeres nos hablaron de ello, pero sus testimonios coinciden en señalar las asignaturas especiales que se enseñaban a las niñas y jóvenes en virtud de su género. Además de las clases de matemáticas, historia o lengua, la economía doméstica, las manualidades y la puericultura eran áreas que solo se impartían en las escuelas e institutos femeninos. Esta elección de temas a enseñar a las niñas tenía su origen en los primeros programas que se pensaron para la educación femenina en el siglo XIX. Mercedes Marín del Solar, por ejemplo, quien luchó por la enseñanza igualitaria y colaboró con la Sociedad de Instrucción Primaria para ello, elaboró en 1840 un plan de estudio para niñas en el que figuraba la literatura, dibujo, historia, religión, bordados y quehaceres domésticos, entre otras. La inclusión de estos dos últimos se basaba en la supuesta esencia de la mujer: “En todo tiempo, las damas se han dedicado a la costura, i ésta (sic) entra en parte del destino a que las llama la naturaleza” (Amunátegui, 1892, p.514). Posteriormente, esta idea fue reforzada durante los gobiernos del Frente Popular, lo cuales se habían propuesto la tarea de asegurar la *constitución adecuada* de las familias, especialmente en los sectores de escasos recursos, y para esto era necesario que mujeres y hombres se comportaran fielmente de acuerdo a los roles de género tradicionales. De esta forma, según Rosemblatt (1995:92): “Para reforzar la noción de que una vida familiar adecuada demandaba la atención irrestricta de las mujeres a los asuntos del hogar, los reformadores comenzaron a enseñarles economía doméstica, en la que se incluía el cuidado de los hijos. Los hombres, se suponía, se sentirían más atraídos a hogares limpios y bien tenidos”.

Así lo recuerdan dos entrevistadas:

O sea, lo de ahora, o sea: matemáticas, castellano, en ese tiempo había ciencias naturales, era ciencias sociales, teníamo' clases de literatura, teníamo' clase de economía doméstica, labores, educación física (...). Si te iba'i a economía doméstica te dividían en grupos (...), y ahí se dividían en comisiones: tres niñas que salían a las compras, otras tres que iban a hacer el postre, otras que iban a aprender a hacer el almuerzo, las que lavaban la loza, las de la comisión de limpiar la cocina, todo eso. Y ahí, bueno, todas aprendíamos a hacer en ese tiempo los bavarois, y hacíamos esa cu'stión de enguinda'os que se ponían las guindas en agua ardiente, todo eso nos enseñaban... o labores, si te tocaba labores el deshilado, la cu'stión y hacer ojales... eran como clases mejores que ahora. (Lourdes, 2012)

Lo que se estudia, po' señorita... Las matemáticas, que a duras penas las sacaba (baja la voz), pero me esforzaba porque un rojo [suspensión] era correazo seguro... eh..., (vuelve a subir la voz) castellano me gustaba más, me aprendía las poesías de memoria y la historia también nos pasaban... eh... ah... y también estaban las clases de labores, de aprender a llevar bien una casa, esa era entretenida, lo que más me gustaba era tejer. (María, 2012)

Debemos tener en cuenta que durante la época en que estas mujeres estudiaron, el que una mujer lo hiciera generaba resquemores en parte importante de la sociedad. La profesora, escritora, exembajadora y feminista chilena de la primera mitad del siglo XX, Amanda Labarca, hace alusión en uno de sus escritos al tema de la preocupación que existía por la posible pérdida de la feminidad a raíz de los estudios, una vieja discusión que en el siglo XIX se había retomado cuando se decretó la posibilidad de enseñanza a mujeres en las universidades chilenas. Como representante del feminismo de la época en Chile, Amanda Labarca hace el intento de equilibrar las posiciones a favor de una educación para las niñas que incorporara tanto las materias básicas que les permitieran un desarrollo laboral y profesional, como aquellas que las prepararían para sus responsabilidades familiares:

Sin duda, conviene que la niña aprenda en los colegios economía doméstica, artes hogareños, puericultura, psicología infantil; todo ello es necesario; mas puede saber todas esas cosas y ser una perfecta desgraciada en el matrimonio, o permanecer soltera y entonces ninguna de esas disciplinas son primordiales para ganarse decorosamente el subsistir. Precisa reconocer que hogar y escuela poseen funciones educadoras complementarias, que ninguno de los dos es capaz de dar lo que el otro, ni substituirlo. En los colegios, los conocimientos básicos de las ciencias y las artes hogareñas, el aprendizaje del trabajo y del servicio a la colectividad; en el hogar la inculcación de ideales y hábitos de responsabilidad familiar. (Labarca, 1950, pp.156-157)

De esta forma, las historias de vida de estas mujeres, puestas en el contexto histórico, político y social de la época, nos hablan de las dificultades que vivieron para estudiar, pero también nos hablan de los impactos que esto generó en sus vidas, como tener que dedicarse a empleos de baja cualificación (cuando no estaban en la relación de pareja en la que vivían violencia de género, pues una vez iniciada muchas no pudieron tener un empleo formal por el aislamiento y control impuesto por sus parejas) o la situación en la que se encontraban en la vejez, sin derecho a jubilación y teniendo que depender económicamente de otras personas

(hijos/as, sobrinos/as, hermanos/as, etc.), especialmente cuando se veían en la necesidad de hacerlo con las parejas que ejercían violencia hacia ellas.

Yo dependo de él, yo ahora, o sea, no, yo tengo sesenta y cuatro años, yo, yo creo que por eso no nos pescan [toman en cuenta] a la tercera edad, nos mandan a vivir eternamente al lado de, de estos hombres que toda la vida nos hicieron sufrir, porque como muchas cosas nadie ve de por medio que esté sufriendo, (...) Entonces no encuentro justo que te manden, más encima a esta edad, a aguantar... (Vanesa, 2012)

Así, la baja educación se había convertido en un factor que había influido en la situación de pobreza y exclusión social en que se encontraban. En el caso de Jessica, por ejemplo, dado que continuaba casada con su esposo y éste disfrutaba de una jubilación no le otorgaban una pensión no contributiva, a pesar que él no vivía en el hogar justamente por una orden de alejamiento decretada ante un hecho de violencia de género, dependiendo de lo que la hija le ofrecía: “Yo he pedido una pensión asistencial porque él no me da [dinero], pero salí negada porque él tiene un buen sueldo... Así que por eso a mí no me dan una pensión, hasta ahora que tengo setenta y cinco años, y no he conseguido que me la den, ¡y él ni siquiera vive conmigo!” (Jessica, 2012).

Sin embargo, las posibilidades laborales y de jubilación no fueron las únicas que se vieron afectadas por la baja educación, también la propia forma en la que se percibían las mujeres estaba influenciada por ello, con muestras de baja autoestima y dificultades para establecer relaciones sociales, algo que es fundamental para enfrentar la exclusión social, como nos relata Sonia: “No tengo dónde ir, por eso sigo aguantando, porque llegando a cierta edad ya en todas partes molesta” (Sonia, 2012).

Finalmente, esto es especialmente importante a tener en cuenta en la etapa de la vejez, donde al resto de factores que hemos revisado se suman las percepciones distorsionadas y negativas que han generado las discriminaciones y estereotipos de carácter edadista que existen en la sociedad. En España, por ejemplo, en 2005 se llevó a cabo un estudio en el que se consultaban los principales motivos de discriminación entre las personas mayores de 61 años, entre las que se encontraban el *ser viejo* (13,8%), *ser pobre* (8,2%), *ser inmigrante* (8%) y *no tener suficiente educación* (4,7%) (Anaut, Caparrós y Calvo, 2008: 55). En Chile, por su parte, en el estudio *Inclusión-Exclusión Social de las Personas Mayores en Chile*, realizado en el año 2015, concluye que existen indicadores de edadismo en la población del país, mostrando una visión estereotipada sobre la vejez asociada con una etapa de decadencia, deterioro y dependencia, así como la idea de que las personas mayores tienen poca responsabilidad respecto de su propio bienestar, lo cual influiría reforzando o estimulando la pasividad y el fatalismo entre quienes envejecen (Thumala, Arnold, Massad *et al.*, 2015, p. 42).

Conclusiones

Chile es un país que está envejeciendo y como tal debe ser capaz de reconocer las dificultades que parte de su población está enfrentando para superar las situaciones de pobreza y exclusión social en que se encuentra. Las personas mayores son un grupo extremadamente vulnerable a ello en tanto los factores como el empleo, la educación, el ingreso, el acceso a una vivienda o la participación social se ven afectados por la propia situación de vejez, que

incluye las percepciones sociales discriminatorias y estereotipadas que afectan tanto a la propia persona mayor como al entorno en que se desenvuelve.

En el caso de las mujeres mayores, no solo vemos que son una mayoría dentro de las personas mayores en situación de pobreza y exclusión (recordemos que dada la mayor cantidad de población femenina en la tercera edad, su incidencia es mayor que la de los hombres) sino que también se presentan con mayor frecuencia en los factores que impactan en la exclusión social aquí revisados. Específicamente, respecto de la educación, los resultados nos hablan de las dificultades que tuvieron para comenzar y continuar los estudios, influyendo en aspectos como el empleo, el ingreso y posteriormente la jubilación.

Pero no solo los datos nos hablan de esta problemática, son las propias voces de mujeres mayores las que relatan cómo la pobreza, las normas de género, las expectativas sobre el desempeño femenino y las opciones que se les entregaban para educarse influyeron en sus trayectorias educativas y cómo esto les afectaba durante la vejez.

Ante esto, se muestra la necesidad de seguir generando instancias de investigación sobre cómo la educación podría ayudar a romper con estas tendencias y, al mismo tiempo, conocer cómo la educación orientada a las personas mayores se está enfocando a las personas en situación de exclusión social, especialmente a las mujeres que han tenido una serie de barreras y dificultades que las han llevado a estar en esta situación extrema en la vejez.

Al mismo tiempo, se requiere realizar propuestas desde el Trabajo Social para intervenir con las mujeres mayores, de forma tal que conozcan y accedan a las instancias de educación, así como otras acciones que favorezcan su participación social, pero ello debe ir de la mano con una actuación a nivel social que cambie la percepción sobre el envejecimiento, rompiendo con los estereotipos y discriminaciones que existen sobre las personas mayores.

Referencias

- Amunátegui, M. L. (1892). *La alborada poética en Chile después del 18 de septiembre de 1810*. Santiago de Chile, Chile: Imprenta Nacional.
- Anaut Bravo, S.; Caparrós, N. y Calvo Miranda, J.J. (2008). *Personas mayores y exclusión social. II Plan de Lucha contra la Exclusión Social en Navarra. Diagnóstico de la Exclusión Social en Navarra*. Navarra, España: Universidad de Navarra. Disponible en <<http://cort.as/-AJ1W>> [Consultado el 10 de mayo de 2018].
- Aylwin, M.; Bascuñán, C.; Correa, S.; Gazmuri, C.; Serrano, S. y Tagle, M. (1999). *Chile en el siglo XX*. Santiago de Chile, Chile: Ed. Planeta Chilena.
- Cannobio, J. y Jeri, T. (2008). *Estadísticas sobre las personas adultas mayores: un análisis de género*. Santiago de Chile, Chile: Servicio Nacional del Adulto Mayor.

Centro Latinoamericano de Demografía (1969). *Chile. XI Censo de población (1940)* [en línea]. Santiago de Chile, Chile: Centro Latinoamericano de Demografía. Disponible en <<http://cort.as/-AJ1f>> [Consultado el 13 de febrero de 2013].

Decreto con Fuerza de Ley (DFL) 191, que Organiza servicios de auxilio escolar [en línea], *Diario Oficial de Chile*. Santiago de Chile, 05 de agosto de 1953. Disponible en <<http://cort.as/-AJ1m>> [Consultado el 24 de noviembre de 2013].

Elder, G. (1993). Historia y trayectoria vital. En J. Marinas y C. Santamaría (Eds.). *La historia oral: métodos y experiencias* (pp. 199-230). Madrid, España: Ed. Debate.

Gómez-Rubio, C.; Zavala-Villalón, G.; Ganga-León, C.; Rojas Paillalef, W.; Álvarez Astorga, R. y Salas Allende, S. (2016). Jubilación en Chile: Vivencias y percepciones de mujeres jubiladas por el sistema privado de pensiones [en línea]. *Psicoperpectivas*, 15(2), pp. 112-122. Disponible en <<http://cort.as/-AJ1o>> [Consultado el 02 de junio de 2018].

Henríquez, F (13 de febrero de 2018). Anciana muere calcinada en incendio en el campamento San Francisco de la comuna de San Bernardo, *Voz Ciudadana Chile*. Disponible en <<http://cort.as/-AJ1r>> [Consultado el 02 de junio de 2018].

Illanes, M.A. (1991). “Ausente, Señorita”. *El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio. 1890-1990*. Santiago de Chile, Chile: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

Instituto Nacional de Estadísticas (2017). *Anuario de Estadísticas Vitales, 2015*. Santiago de Chile, Chile: Instituto Nacional de Estadísticas.

Labarca, A. (1950). *Feminismo contemporáneo*. Santiago de Chile, Chile: Zog-Zag.

Ministerio de Desarrollo Social (2016). Metodología de medición de pobreza multidimensional con entorno y redes [en línea], en *Serie Documentos Metodológicos CASEN*, nº 32. Disponible en <<http://cort.as/-AJ1z>> [Consultado el 20 de mayo de 2018].

Ministerio de Desarrollo Social (2017a). *CASEN 2015. Adultos Mayores. Síntesis de Resultados* [en línea]. Disponible en <<http://cort.as/-8oIb>> [Consultado 10 de mayo de 2018].

Ministerio de Desarrollo Social (2017b). *CASEN 2015. Equidad de género. Síntesis de Resultados* [en línea]. Disponible en <<http://cort.as/-AJ27>> [Consultado 10 de mayo de 2018].

Naciones Unidas (2002). *La mujer 2000: Dimensiones del envejecimiento relacionadas con el género*. Nueva York, Estados Unidos: Naciones Unidas.

Rosemblatt, K. (1995). Por un hogar bien constituido. El Estado y su política familiar en los Frentes Populares. En L. Godoy, E. Hutchinson, K. Rosemblatt y M. Zárate (Eds.). *Disciplina y desacato. Construcción de identidad en Chile, siglos XIX y XX* (pp. 90-108). Santiago de Chile, Chile: SUR-CEDEM.

Sánchez, A. y Jiménez, M. (2013). Exclusión social: Fundamentos teóricos y de la intervención. *Trabajo Social Global. Revista de Investigaciones en Intervención Social*, 3(4), pp. 133-157.

Servicio Nacional de Estadística y Censos (1952). *XII Censo general de población y I de vivienda, 1952. Tomo I, Resumen país* [en línea]. Santiago de Chile, Chile: Servicio Nacional de Estadística y Censos. Disponible en <<http://cort.as/-AJ2Q>> [Consultado el 13 de febrero de 2013].

Thumala, D.; Arnold, M.; Massad, C. y Herrera, F. (2015). *Inclusión y Exclusión social de las personas mayores en Chile*. Santiago de Chile, Chile: SENAMA – FACSU U. de Chile, Ediciones Servicio Nacional del Adulto Mayor.

UNESCO (2015). *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su 38º reunión, celebrada en París del 3 al 18 de noviembre de 2015. Disponible en <<http://cort.as/-AJ2W>> [Consultado 20 de mayo de 2018].

Webgrafía

Instituto Nacional de Estadísticas (2018). *Resultados del Censo 2017. Por país, regiones y comunas*. Disponible en <<http://cort.as/-AJ2c>> [Consultado el 25 de mayo de 2018].

Fuentes orales

Amelia, 60 años, entrevista realizada el 06 de mayo de 2012, en una oficina privada de una asociación en la zona norte de Santiago de Chile.

Angélica, 62 años, entrevista realizada el 02 de mayo de 2012, en una oficina privada de una asociación en la zona norte de Santiago de Chile.

Cándida, 68 años, entrevista realizada el 12 de mayo de 2012, en una oficina privada de una asociación en la zona norte de Santiago de Chile.

Elena, 64 años, entrevista realizada el 16 de mayo de 2012, en casa de su hija en la zona norte de Santiago de Chile.

Eva, 65 años, entrevista realizada el 18 de mayo de 2012, en una oficina privada de una asociación en la zona norte de Santiago de Chile.

Jazmín, 76, entrevista realizada el 11 de mayo de 2012, en su propia casa en la zona norte de Santiago de Chile.

Jessica, 75, entrevista realizada el 16 de mayo de 2012, en su propia casa en la zona norte de Santiago de Chile.

Inés, 64 años, entrevista realizada el 08 de mayo de 2012, en una oficina privada de una asociación en la zona norte de Santiago de Chile.

Lidia, 65 años, entrevista realizada el 08 de mayo de 2012, en su propia casa en la zona norte de Santiago de Chile.

Lourdes, 63 años, entrevista realizada el 09 de mayo de 2012, una asociación de vecinos en la zona norte de Santiago de Chile.

Marcela, 62 años, entrevista realizada el 17 de mayo de 2012, en una oficina privada de una asociación en la zona norte de Santiago de Chile.

María, 64 años, entrevista realizada el 07 de mayo de 2012, en casa de un hijo en la zona norte de Santiago de Chile.

Mónica, 61 años, entrevista realizada el 15 de mayo de 2012, en una oficina privada de una asociación en la zona norte de Santiago de Chile.

Nancy, 60 años, entrevista realizada el 14 de mayo de 2012, en una oficina privada de una asociación en la zona norte de Santiago de Chile.

Orieta, 62 años, entrevista realizada el 13 de mayo de 2012, en una oficina privada de una asociación en la zona norte de Santiago de Chile.

Raquel, 66 años, entrevista realizada el 12 de mayo de 2012, en su propia casa en la zona norte de Santiago de Chile.

Regina, 63 años, entrevista realizada el 15 de mayo de 2012, en su propia casa en la zona norte de Santiago de Chile.

Rosario, 65 años, entrevista realizada el 02 de mayo de 2012, en casa de su hermana en la zona centro de Santiago de Chile.

Sonia, 62 años, entrevista realizada el 11 de mayo de 2012, en una oficina privada de una asociación en la zona norte de Santiago de Chile.

Vanessa, 64 años, entrevista realizada el 10 de mayo de 2013, en una oficina privada de una asociación en la zona norte de Santiago de Chile.