
Investigaciones

«Mi casa, mi hijo y mi marido, la escuela quedaba atrás»: reflexiones sobre la educación de mujeres jóvenes y adultas desde la perspectiva de género

itinerarios
educativos
la revista del INDI

«*My house, my son and my husband, school was left behind*»:
*reflections on the education of young and adult women from a
gender perspective*

 Patricia Evangelina Patagua *

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-
Universidad Nacional de Jujuy. Centro
de estudio del Sur Andino Consejo Nacional de Ciencia
y Técnica (FHyCs-UNJU/CeSur.-CONICET)
ppatagua@sedesanpedro.unju.edu.ar

Itinerarios educativos

vol. 22, núm. 1, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 1850-3853

ISSN-E: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 21 febrero 2025

Aprobación: 14 mayo 2025

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2025.21.e0086>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/582/5825369004/>

Resumen: El presente artículo reflexiona sobre el campo de la educación de personas jóvenes y adultas desde la perspectiva de género. A partir de las narrativas de estudiantes de un Centro Educativo cogestionado por un gremio de Jujuy (Argentina) se examina, por un lado, cómo las inequidades de género, específicamente la violencia contra las mujeres, afectan las experiencias educativas y generan obstáculos para la continuidad escolar. Por otro lado, se explora el impacto de la acción pedagógica liberadora asumida por el Centro Educativo en la vida de las mujeres. El estudio acude a la metodología biográfica y participativa, y a los aportes teóricos sociocríticos en educación. Entre los principales resultados se evidencia la elevada valoración que realizan las mujeres respecto de un tipo de educación política y humanamente sensible a sus problemáticas; se enfatiza la necesidad de profundizar la incorporación de la perspectiva de género en la cultura educativa y los programas de la EPJA para garantizar el derecho a la educación de las mujeres.

Palabras clave: Educación de personas jóvenes y adultas, género, biografías socioeducativas, educación liberadora.

Abstract: *This article reflects on the field of youth and adult education (Y&AE) from a gender perspective. Based on the narratives of students from an educational centre co-managed by a guild in Jujuy (Argentina), we investigate, on the one hand,*

Notas de autor

- * Doctora en Educación, Universidad Nacional de Buenos Aires. Docente, investigadora y extensionista de la carrera Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Jujuy). Becaria posdoctoral CONICET-CeSur/UNJU (2023-2026) e ingresante a carrera de investigación, categoría Asistente CONICET-CISOR/UNJU. Líneas de investigación: la formación y el trabajo en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas, pedagogías críticas (popular, feministas y decoloniales), estudios sobre desigualdad y el aspecto pedagógico de las organizaciones populares. Metodologías de investigación acción participativa y estudios narrativos-cartográficos.
-

how gender inequalities, specifically violence against women, affect educational experiences and generate obstacles to school continuity. On the other hand, it explores the impact of the liberating pedagogical action taken by the Educational Centre on women's lives. The study uses biographical and participatory methodology and theoretical contributions from the socio-critical field of education. Among the main results, we can see that women highly value a kind of education that is politically and humanely attentive to their problems; consequently emphasizing the need to deepen the incorporation of the gender perspective in the educational culture and the Y&AE programmes in order to guarantee the right to education of women.

Keywords: *Youth and adult education, gender, socio-educational biographies, liberating education.*

Presentación

El presente artículo surge de una tesis doctoral realizada en el Centro de Educación Integral de jóvenes y adultos (CEIJA) impulsado por el Sindicato de Obreros Municipales en Jujuy, Argentina. La investigación vinculó el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos/as (EPJA), las organizaciones populares y los procesos formativos. En el marco de esta investigación, más amplia, se analizaron las trayectorias socioeducativas de estudiantes desde la perspectiva de género, con el fin de aportar una argumentación más profunda sobre el sentido que adquiere la educación para las mujeres de sectores populares en una provincia periférica y en un contexto de avanzada neoliberal y neoconservadora.

Los relatos de las estudiantes evidenciaron cómo las desigualdades de género se manifiestan de diversas maneras, destacando la violencia contra las mujeres como un fenómeno recurrente que limita el desarrollo de una vida plena y afecta su escolarización. Por esto, y dado que son escasas las contribuciones sobre estos campos, es motivo de este artículo responder: cómo inciden estas inequidades en el derecho a la educación de las mujeres de sectores populares, a través de qué procesos las mujeres ganan poderío, y qué mediaciones realiza el Centro Educativo para favorecer este agenciamiento.

El artículo se organiza en dos secciones. La primera, sin pretender agotar el campo, aborda la relación entre la perspectiva de género y la EPJA, acudiendo a los aportes de las pedagogías críticas y feministas, además se explora la potencialidad del enfoque narrativo y de intervención-participación para el estudio de las trayectorias socioescolares. En la segunda sección se describen las acciones realizadas por el CEIJA y los principales resultados del análisis de las narrativas vitales.

Notas teórico-metodológicas

Desde la década de los setenta la concepción de la escuela como espacio de poder (Giroux, 1986; Apple, 1997) y la emergencia de la categoría de género^[1] proveniente de los estudios feministas han facilitado un análisis más profundo de las relaciones de género en el contexto escolar, considerando su papel en la perpetuación de las desigualdades. Estos estudios no se tradujeron en interpretaciones de la educación al servicio mecánico de la inequidad, por el contrario, han puesto de relieve las dinámicas de conflicto y negociación que se desarrollan en el entorno educativo.

En el campo de la EPJA, diversos estudios latinoamericanos (Messina, 2001; Ochoa, 2009; Hernández, 2012) han examinado desde una perspectiva de género problemáticas como el analfabetismo, la carencia de educación en zonas rurales y la formación en oficio. A pesar de las diferentes perspectivas de las investigaciones, estas han criticado la noción de igualdad formal consagrada en la normativa internacional. Pese a que, desde la CONFINTEA V (1997)^[2] se estableció al género como tema central, su incorporación como orientación pedagógica de la EPJA ha sido limitada. Los análisis realizados han evidenciado que muchas propuestas educativas continúan formando a mujeres sin cuestionar las relaciones de subordinación, también destacaron mayor coherencia entre las búsquedas por la igualdad y los diseños colectivos y comunitarios desplegados por y con mujeres de sectores populares.

EPJA DESDE LA PERSPECTIVA CRÍTICA

Para abordar el vínculo entre la EPJA y el género se opta por un posicionamiento teórico sociocrítico. Se retoman los fundamentos que entiende a la EPJA como educación de oprimidos/as, lo cual permite integrar ciertas categorías que emergen de las pedagogías populares feministas y de la perspectiva de género feminista. Esta última, crítica del orden patriarcal y sus efectos nocivos y alienantes, también tiene como objetivo contribuir a la resignificación del ámbito social, cultural y político (Lagarde, 1996).

La EPJA ha sido conceptualizada como un eufemismo (Brusilovsky, 1998) debido a que oculta la educación dirigida a los/as subalternos/as. Se trata de un campo en disputa entre modelos pedagógicos contrapuestos (Rodríguez, 1997) en el que predominan experiencias educativas compensatorias, remediales y marginales. En contraste existen otras experiencias que, fundamentadas en una pedagogía de la libertad, han procurado revertir el modelo hegemónico del campo, constituyéndose en alternativas pedagógicas. Este segundo modelo ha promovido la interrelación entre la EPJA, la educación popular (EP) y diversas corrientes críticas,^[3] entre ellas la perspectiva de género feminista.

Aunque los desarrollos epistémicos y teóricos han sido marginales, a finales del siglo XX y principios del XXI, Zúñiga (1996) y Messina (2001) afirmaban que la opción por la pedagogía de la liberación era la más adecuada para la construcción de una pedagogía del género en la EPJA. Esta categoría, al ser transgresora, contribuyó a la reformulación de la EP, dado que ha impulsado la radicalización de su dimensión política. Más recientemente los trabajos educativos escolares y no escolares con mujeres que adoptan una perspectiva feminista y popular han revelado núcleos comunes entre los campos, tales como el énfasis en lo comunitario, las iniciativas colectivas y la importancia de los procesos de subjetivación política. Para Korol y Castro (2016), el sistemático cuestionamiento a la cultura androcéntrica, la radicalidad en la denuncia a los ordenamientos disciplinadores, y la crítica a la dominación colonial, capitalista y patriarcal son notas distintivas emergidas de los diálogos entre EP y feminismos, es decir de las pedagogías feministas populares.

En efecto, el trabajo pedagógico con mujeres de sectores populares abonó las reflexiones teóricas y epistémicas desarrolladas décadas anteriores, entre otras, por *bell hooks*, Ángela Davis, María Lugones sobre los entronques entre patriarcado, capitalismo y colonialismo. El reconocimiento de la interconexión de opresiones en este campo educativo (EPJA) ha llevado a Visotsky–Hasrun a definir la interseccionalidad en términos críticos, parafraseando a *hooks* afirma que se trata de una propuesta que va «desde los márgenes al centro... y (...) abre a una visión en la que se aúna estructura y subjetividad, identidad y política, cultura y política, territorio y subjetividad, ancestralidad y política» (Visotsky–Hasrun, 2025:4).

La interconexión entre estos sistemas de opresión, y sus consecuentes categorías analíticas, han permitido discutir el universalismo (Mohanty, 2008) y por ende comprender las experiencias de las mujeres subalternas como «producto de la intersección dinámica entre el sexo/género, la clase y la raza en contextos de dominación construidos históricamente» (Vivero Vigoya, 2016:8). Así se ha señalado la doble vertiente de los feminismos comunitarios y populares: la deconstrucción de categorías para comprender la opresión y la capacidad inventiva y de creación.

La perspectiva de género feminista realiza otro aporte al campo de la EPJA, aunque no es frecuente vincular la violencia contra las mujeres adultas con la escolarización, Ochoa (2009)^[4] destaca la necesidad de adoptar una educación transformadora de las relaciones de dominio y de opresión patriarcal. Según la autora, el tema de la violencia de género debería ocupar un lugar central en la EPJA, dado que la misma es estructural y atraviesa a todas las esferas vitales de las mujeres. En esta línea los estudios teóricos socioantropológicos centrados en la violencia contra las mujeres han sido contundentes en señalar su inmersión en un sistema de

dominación patriarcal, colonial y de capitalismo neoextractivista y criminal. Para Segato (2018) la violencia es un dispositivo de dominación, caracterizado por establecer vínculos de sometimiento doblegando los cuerpos femeninos o feminizados, en tanto orden político naturaliza el castigo y la desigualdad contra las mujeres, y tiene como efecto el olvido de la construcción histórico-cultural de la violencia. Además, su repetición «produce efectos de normalización de un paisaje de la crueldad» (Segato, 2018:13), por lo cual la violencia patriarcal enseña una pedagogía insensible y tolerante al sufrimiento.

Finalmente, investigaciones sobre las desigualdades de género en la escuela evidencian cómo influyen las jerarquías de género en las posibilidades de ingreso, permanencia y egreso de las estudiantes en el sistema escolar. Aunque no de manera deliberada y explícita la escuela crea mecanismos de reproducción de las inequidades que pueden afectar la continuidad escolar y favorecer mecanismos de expulsión. La perspectiva de género desafía esa tradición educativa, que refuerza el orden binario, visibilizando los mecanismos a través de los cuales las instituciones se alinean con esta norma social dominante y perpetúan una división sexual binaria (Morgade, 2011). No obstante, la conceptualización de un sujeto que encarna su experiencia se distancia de la noción tradicional de sujeto abstracto, reconociendo las múltiples interacciones del género, además de clase y etnicidad, en los procesos educativos y de subjetivación; estas investigaciones conciben al sujeto desde su lugar de resistencia y potencialidad, también valoran la afectividad, la memoria y la corporeidad como componentes esenciales de la dimensión sexual en la educación.

REFERENCIAS METODOLÓGICAS

El trabajo de campo con mujeres involucró a veinte estudiantes^[5] que tenían entre 17 y 60 años. La mayoría de ellas madres solteras, con experiencias migratorias y residentes en asentamientos o loteos cercanos al Centro educativo.^[6] Trabajaban en espacios informales o precarizados, se emplearon en múltiples espacios con extensiones horarias afines con la escolaridad y posibilidades de cuidado de hijos/as, siendo el único sostén económico del hogar. Las labores de cuidado remunerado y no remunerado se encontraban íntimamente relacionadas en la vida cotidiana de estas mujeres.

En el período 2017–2019 se realizaron entrevistas biográficas y talleres. El proceso de selección de las participantes combinó la mediación institucional y la expresión de voluntad. Además, atravesado por la reflexividad, el trabajo de campo implicó la creación de vínculos de confianza y seguridad recíproca. Como parte de la ética situada de la investigación (Meo, 2010) se establecieron diversos momentos para confirmar el consentimiento en las distintas fases del estudio y se garantizó el anonimato de las participantes.

El dispositivo metodológico recurrió a los enfoques cualitativos, específicamente a los métodos biográficos–narrativos^[7] y de intervención–participación. Si bien estos métodos provienen de tradiciones distintas, convergen en puntos claves: la centralidad de la historicidad del sujeto, las instancias formativas y la vinculación subjetivo–social. Para estos enfoques, interesa la historia del sujeto y el sujeto en la historia, así el pasado es memoria, el presente es exigencia, y el futuro es proyecto y viabilidad (Zemelman, 1989). Esta concepción se vincula con las luchas contra los mecanismos de deshistorización promovidos por el patriarcado, que han naturalizado la subordinación de las mujeres.

Asimismo, ambos métodos buscan ser colaborativos. Las mujeres participantes de la investigación fueron consideradas coinvestigadoras, en tanto aportaron y contribuyeron a la comprensión del fenómeno, también la investigación colaboró con la reflexión crítica de las estudiantes sobre su propia vida, las determinaciones sociales y los obstáculos que enfrentaban, así como la identificación de sus agencias. Precisamente, en busca de mayor coherencia con la condición formativa, se incorporaron estrategias de intervención–participación, se realizaron sesiones de retroalimentación y verificación cuyo objetivo fue enriquecer el conocimiento producido, validarlo y objetivarlo. Los relatos de las estudiantes fueron restituidos en estas instancias. Finalmente, las narrativas dieron lugar a talleres (Yufra et al., 2021) que incluyeron la perspectiva de lo colectivo e histórico–situacional, allí se produjo una segunda instancia de retroalimentación y verificación de testimonios.

El derecho a la educación de las mujeres entre las tramas de la violencia y los ejercicios de resistencia

A lo largo de este apartado se compartirán los resultados del proceso de investigación. En el primer subapartado, se describen las características organizativas–culturales que han convertido al CEIJA en un espacio de confianza para las mujeres. En el segundo subapartado se reflexiona sobre la incidencia de la escolaridad secundaria nocturna en la subjetividad de las estudiantes. Finalmente, en el tercero se analizan los efectos de las inequidades de género en los procesos de abandono escolar de los sistemas educativos formales.

EL CEIJA: ESPACIO DE CONFIANZA

El CEIJA asumió un enfoque pedagógico–organizacional liberador,^[8] de ello devino que en su producción cultural exista una tendencia hacia la formación de subjetividades potentes. Además, el Centro Educativo en el periodo investigado resistió un conjunto de desatenciones y hostigamientos provenientes del ensamble entre políticas de omisión y eliminación, y de criminalización incentivadas por un modelo estatal neoliberal y neoconservador.

Bajo este fundamento liberador, la incorporación de la perspectiva de género fue un proceso histórico y situado, aunque no exento de luchas de poder y de reproducción de desigualdades. Así, durante la investigación se identificaron tres ámbitos de abordaje de las problemáticas de género: lo pedagógico–curricular, lo organizacional y lo testimonial. En este apartado nos enfocaremos en este último ámbito debido a su impacto en la formación de subjetividades hablantes, es decir, el aumento de la capacidad de enunciación de las estudiantes fue posible por su inmersión en un campo cultural–educativo promotor del habla, la escucha y la mediación.

El ámbito testimonial abarcó la promoción de espacios de escucha institucional tales como consejerías, talleres y jornadas de atención a problemáticas identificadas como barreras para la continuidad educativa de las mujeres. La escucha atenta y el trato respetuoso no surgieron de manera espontánea, por el contrario, el CEIJA, tal como se mencionó, asumió una orientación política–afectiva basada en una ética de humanización. Lo afectivo, lejos de ser considerado como un elemento en el que prevalece el discurso de la abnegación y/o el heroísmo, romantizando el sufrimiento y el dolor; se presentó como una variable para abordar políticamente la escolaridad de las mujeres de sectores populares.

Además, la escucha institucional se complementó con la creación de dispositivos de intervención y mediación comunitaria. De ello devino el contacto con otras instituciones para la atención, principalmente de casos de violencia doméstica, vulneración de derechos de mujeres e infancias y discriminación hacia las diversidades sexuales. Dado que el CEIJA mantenía una fuerte vinculación territorial y comunitaria con otros actores del barrio, se promovieron acciones intersectoriales.

De manera transversal, el CEIJA fomentó dos tipos de acciones: de prevención, diseñadas para minimizar los umbrales de la violencia ejercida en el presente de escolaridad de las mujeres, y acciones de reparación del vínculo con lo escolar, es decir la acción educativa tuvo como objetivo visibilizar las consecuencias de la naturalización de la violencia en la vida de las estudiantes, por lo mismo procuró no reproducir patrones de silenciamiento.

MUJERES ESTUDIANTES EN UNA ESCUELA NOCTURNA: «LA ESCUELA O YO»

En los testimonios estudiantiles el trabajo fue el principal motivo del alejamiento de los sistemas educativos, sin embargo, este fue acompañado por otras variables: los procesos migratorios, la discriminación, el racismo y la violencia hacia las mujeres. La carencia de escolaridad y el alejamiento de la escuela por largos periodos vitales fue parte del entramado de exclusiones en el que se desarrolló la vida de las mujeres. También, los intentos de reingreso y las posibilidades de permanencia y de continuidad, pueden ser leídos desde esta interrelación. Por ello, el anhelo de retomar la educación se fortaleció a medida que las mujeres asociaban la escolaridad con el progreso familiar, con las oportunidades laborales para proyectarse autónomamente y con la independencia personal.

Las expectativas sobre la educación se fueron intensificando conforme las estudiantes enunciaron la necesidad de construcción de una nueva vida alejada de relaciones de parejas abusivas. El aislamiento de las mujeres, las limitaciones económicas y su reclutamiento en el hogar y la familia constituyeron mecanismos específicos de los procesos de alejamiento de la escuela. Por lo cual, regresar a los estudios fue una lucha cotidiana por cuestionar estas desigualdades y reafirmar su valor frente a la violencia patriarcal. Así lo expresa Soledad:

Yo salí de ese pozo oscuro, de esa pieza, como decir que te caíste en ese pozo y te cuesta mucho salir, te cuesta bastante... porque a veces una mujer dice «me junté» y por respetar al marido se dedica a su casa de cuerpo y alma, no puede salir, no puede estudiar, se dedica al marido, a los hijos, pero un día se dan cuenta de que no vale la pena dar todo por los hijos y el marido, algunas mujeres tenemos que pensar que no por tener el hijo y el marido vamos a dejar todo. (13-03-2019).

Para muchas estudiantes volver a estudiar significó enfrentarse a aquellos que construyeron autoridad sobre ellas, digitando sus vidas y cercenando sus autonomías. Esta decisión no estuvo exenta de consecuencias; para algunas salir de casa para estudiar fue una lucha palpable, especialmente cuando sus parejas habían restringido su libertad y las habían confinado durante el noviazgo y el embarazo. Dicha situación se agudiza en el caso de las mujeres que han migrado, debido a las carencias económicas, las escasas redes de sociabilidad y la extrema vulnerabilidad (Yufra y Patagua, 2021). Una de ellas expresa:

La vida cambió y me hizo dar cuenta, me está haciendo abrir mucho los ojos, así que bueno, por ejemplo, abrí los ojos porque aprendí a no dejarme humillar, porque primero, sí, todo color de rosas, pero después me empezaron a tener como su sirvienta (silencio)... no me arrepiento del tiempo perdido porque yo lo di todo...mi vida era mis hijos, mi hogar y mi marido, no me arrepiento de eso, pero ahora después de todo esto que me pasó digo, ¿de qué sirvió? (08-04-2019).

En otros casos, la decisión de volver a estudiar se mantuvo firme a pesar de la violencia económica, psicológica, verbal y simbólica. Sandra relata: «que yo empiece a salir de la casa fue una disputa, pero yo... empecé a decir no a varias cosas». Este acto de decir basta tiene diversas connotaciones subjetivas para las mujeres, y en este contexto, refiere a la posibilidad de vencer el miedo impuesto.

A medida que las mujeres aumentaron la agencia personal, y gracias a las innumerables estrategias que construyeron junto a otras parientes y amigas, fueron consolidando su decisión de salir del hogar en busca de educación y trabajo, metas que se propusieron alcanzar a corto plazo. Vale la pena recordar que las mujeres iniciaron sus actividades a muy temprana edad en labores feminizadas que hoy, pueden ser comprendidas dentro de las peores formas de trabajo infantil. También en las memorias de trabajo, recuerdan diversos desplazamientos en búsqueda de formación en oficios, no obstante, las mujeres dedicadas a las labores del ámbito doméstico y de la comercialización, tuvieron mayores dificultades para jerarquizar sus saberes del oficio y para crear redes de trabajo que les posibiliten mejores condiciones de trabajo. Las mujeres suman certificaciones sin que esto implique mejores condiciones laborales. Emilce relata:

En una conversación le dije «vos no me dejaste estudiar antes, me decías que no podía». Yo hace dos años que tenía ganas de estudiar pero las veces que yo quise anotarme siempre me decía que «ya sos grande, para qué si la secundaria no sirve, es mejor trabajar», pero tampoco quería que trabaje (...) Lo que yo sufrí, yo estoy consciente, yo sufrí violencia, no es que me pegaba, aunque ya me quería levantar la mano, pero sí era psicológica, y eso es peor, me humillaba y yo soportaba.(22-11-2018).

Cuando las mujeres no se alinean con los discursos que intentan definir su lugar en el hogar, el trabajo doméstico y su rol en la familia, el poder machista se manifiesta a través del control sobre los tiempos de cuidado de sus hijos/as. En respuesta a esta situación, las estudiantes han recurrido a diversas estrategias como asistir al Centro Educativo con los/as menores o crear redes de cuidado con familiares y amigas, reproduciendo así las cadenas globales de cuidado, y por lo mismo evidenciando la desigual distribución de este tipo de trabajo. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, las mujeres enfrentaron hostigamientos severos; los hombres las amenazaron con denunciarlas por abandono del hogar o por descuido de los/as hijos/as. Renata, directora del Centro, afirma:

A la escuela, a veces, llegan policías con denuncias que realizan los padres, diciendo que las chicas traen a los niños en horarios nocturnos, que están expuestos a peligros, vienen a notificarnos o a notificarlas, ¡es de terror!; también nos pasó de recibir notificaciones pidiendo que presentemos informes de la situación educativa y del rendimiento de las estudiantes, porque cuando se están separando los hombres la denuncian por salir con los hijos a estudiar durante la noche; es horrible ver cómo se vulnera el derecho de las chicas (Entrevista N° 10, 2019).

Los discursos machistas impartidos por (ex) cónyuges también incluyeron intentos de desacreditar la institución escolar, estas expresiones pusieron a las mujeres en un lugar de vulnerabilidad, legitimando el maltrato o la sanción. A Helena su exmarido le decía «quédate con tu directora a ver si ella te da de comer»; mientras que a Belén su novio le recriminaba que iba a la escuela a buscar machos, cuando su motivación era buscar una posibilidad para escaparse. A su vez, ejercieron acciones concretas sobre los recursos escolares, siendo prácticas usuales desecharlos, quemarlos o romperlos. El destrozo y pérdida de estos elementos, aunado a los costos económicos para su reposición, tendió a minimizar la voluntad de concurrencia al Centro educativo.

Hubo varias situaciones que atendimos y sobre las que trabajamos con otras instituciones, recuerdo que el novio de una de las chicas, la estaba forzando fuera de la escuela, como no pudo hacerle nada, tiró sus carpetas al barro, cuando ella las levantó, él la empujó y la hizo caer, sus compañeros fueron a ayudarla y la trajeron aquí, luego empapada de barro, sucia y rasmillada con sus hojas y carpetas mojadas en la mano (Renata, entrevista N° 10, 2019).

Otro mecanismo que debieron resistir las mujeres para continuar estudiando fue la presencia de sus agresores en espacios físicos y territoriales del Centro. El edificio educativo donde funciona el CEIJA se convirtió en un territorio en disputa, donde se expresaron los conflictos y las luchas de sentidos en torno a la educación de las mujeres. Por ello, algunas estudiantes relataron la necesidad de volver acompañadas, generalmente por otras mujeres, a sus hogares después de salir del Centro. También crearon micro redes de comunicación y protección, desde las cuales informaban los motivos de ausencia y/o expresaban la necesidad de acompañamiento institucional.

Además de ser una lucha, la asistencia al Centro representó para las mujeres una esperanza cotidiana, gracias a la cual percibieron un cambio en sus personalidades. En muchos relatos se expresa que son otras; este cambio es estético, anímico, de sociabilidad, de acceso y reconocimiento de saberes y de sus posibilidades. Así lo manifiestan varias de ellas: «No tenía más círculo social que mi marido y mi hijo, hasta que pude volver a la escuela»; «ahora me puedo arreglar, maquillarme, ponerme mis cositas para venir a la escuela»; «me veo feliz, rejuvenecí». Este impacto positivo en sus personalidades llevó a las mujeres a relatar su experiencia escolar en diversos ámbitos motivando a otras mujeres a estudiar. Sandra comenta: «me gusta decirle que hay otro mundo aparte de nuestros hijos, que eso no es todo (...) me gusta decirles ¡que salgan, por ejemplo, a estudiar».

Las mujeres identificaron otro aprendizaje que les permitió permanecer en el CEIJA. Este se produjo al reflejarse en la vida de sus hijos/as y detectar los efectos adyacentes que produce la violencia en la vida familiar. Al igual que otras mujeres, Noelia estudiaba junto a su hijo en el CEIJA, afirma «cuando me separé les dije hagamos una promesa: volvamos a estudiar todos». Su relato además coincide con otros, en los que se manifiesta que la violencia doméstica incidió en la escolaridad del grupo familiar, «mis hijos no querían ir a la escuela porque sabían que su papá iba a hacer problema, entonces no iban y dejaron de estudiar».

En suma, lejos de construir la figura de la mujer víctima petrificada por la violencia patriarcal se evidencia que estas realizaron diversos esfuerzos por acceder a la escolaridad. El Centro educativo fue un espacio-tiempo de sociabilidad diferenciada donde pudieron reencontrarse y redescubrirse. El cambio de posición de las mujeres puede bien sintetizarse en el relato de Emilce, «cuando me dijo la escuela o yo, antes la abandoné, ahora no, soy otra he cambiado, el CEIJA me ha cambiado». Esta expresión condensa el potencial para revertir y cuestionar el carácter naturalizado de la violencia. Su testimonio, además, cristaliza que las posiciones inferiorizadas en las que históricamente se ha ubicado a las mujeres no son inamovibles.

MUJERES EN LA ESCUELA SECUNDARIA COMÚN: «MI CASA, MI HIJO, MI MARIDO, YA LA ESCUELA QUEDABA ATRÁS»

El análisis de los testimonios revela que la deserción de la escuela secundaria común se debió a una combinación de múltiples factores interrelacionados que progresivamente fueron limitando, no sin resistencia, las posibilidades de continuidad escolar de las mujeres. Muchas recuerdan con dolor el momento en que se alejaron de la escuela, Úrsula expresaba «dejé de estudiar con el corazón roto, pero tuve que dejarlo, no me quedaba otra, ya era mi familia». Este relato ilustra la complejidad emocional y el peso de dejar la escuela.

Los noviazgos y situaciones de violencia doméstica y los embarazos no planificados, junto a la necesidad económica, emergen como las principales causas que contribuyeron a la separación prolongada de los sistemas educativos. En los testimonios predominan vivencias de escasa intensidad relacionadas con la escuela y sus integrantes, se evidencia una tendencia hacia recuerdos vagos y fragmentados. En otros relatos, frente a las vivencias de violencia del hogar y en el noviazgo, el silencio y la falta de comunicación fueron una política institucionalizada en las escuelas.^[9]

En numerosos relatos se evidencia el impacto que los noviazgos marcados por celos tienen en la educación y la salud de las mujeres. En un contexto de vulneración extrema y sexismo, las primeras experiencias afectivas tienden a replicar roles y estereotipos de género. Las manifestaciones de celos, las situaciones de desconfianza y control emergieron tanto en el entorno escolar como en el cotidiano, afectando directamente a las estudiantes. Desde la perspectiva de las mujeres, el aumento en la frecuencia e intensidad de estas conductas fueron un ambiente hostil que, en muchos casos, ha llevado a la deserción escolar. Las estudiantes describen estas relaciones desde una noción de amor que las posiciona en situaciones de desigualdad y subordinación respecto a sus parejas. El siguiente relato resulta elocuente:

Cuando tenía dieciséis años, había empezado el secundario en el Comercial, en el segundo año dejé, me encantaba perito mercantil, pero mi expareja, que era mi novio, me celaba mucho, me vigilaban mucho en la escuela, con este exmarido que te digo estuve desde los dieciséis años y ya me había planteado lo mismo de los celos y del estudio y era desconfianza, él iba a la escuela, preguntaba y hablaban mal de mí para que yo no tenga amigos (Narrativa de Emilce).

Las experiencias de deserción escolar, influenciadas por sesgos de género, están intrínsecamente relacionadas con patrones más amplios de dominación y sometimiento. Así, los procesos de acercamiento y alejamiento de las mujeres a la escolaridad estuvieron relacionados con las formas de expresión de la violencia caracterizada por su progresión, tanto en el noviazgo como en el seno de la familia de origen. Muchas de ellas remarcan las situaciones de hacinamiento, la mala alimentación como consecuencia de la situación de pobreza, la violencia intrafamiliar^[10] y el excesivo trabajo doméstico.

Las escuelas han sido identificadas como entornos propensos a la reproducción de las jerarquías de género, favoreciendo los procesos de aceptación y de naturalización de los roles de género y de la violencia asociada. En un contexto educativo que presupone neutralidad y apoliticidad, las entrevistadas manifestaron no haber comunicado a ningún integrante de la institución sobre los incidentes vividos; tampoco recuerdan intervenciones institucionales ante tales situaciones. Es relevante destacar que la presencia de mecanismos como el silenciamiento, la omisión y la negación ha llevado al desplazamiento de los umbrales de la violencia. Su tolerancia se extiende en la medida que la sociedad y sus instituciones sean cada vez más indiferentes e insensibles a dicha problemática.

El embarazo fue otro hito en el vínculo con la escolaridad. La mayoría de estas mujeres tuvieron sus primeros embarazos entre los quince y los dieciocho años, coincidiendo con su permanencia en la etapa escolar y en el ámbito laboral precarizado. Posteriormente todas ellas dejaron o mermaron sus actividades laborales fuera del hogar, para dedicarse exclusivamente al trabajo doméstico. Con excepción de Emilce, María y Noelia, las demás convivían con el núcleo familiar de origen, aunque posteriormente todas ellas se trasladaron a la casa familiar del cónyuge. Allí permanecieron durante largos periodos vitales, en viviendas precarias, cumpliendo con excesivas tareas domésticas de la familia propia y extendida.

En lo que respecta a la escuela, las mujeres recuerdan que el accionar institucional fue poco receptivo a sus necesidades relacionadas con la gestación y la maternidad. En algunos casos la desvinculación de la escolaridad por el embarazo fue inmediata, mientras que en otros, se desarrolló de forma gradual, alimentando la percepción de que la maternidad y el estudio eran roles mutuamente excluyentes. Las participantes rememoran la dificultad de equilibrar ambas actividades y lo complejo que resultó llevar a cabo estas facetas de la vida simultáneamente. Sobre todo, mencionan las grandes dificultades a las que asistieron para afrontar la alimentación y la salud de sus hijos/as y la consecuente necesidad de obtención de ingresos económicos.

Asimismo, las estudiantes identificaron una conexión entre el discurso institucional secundario y los discursos sociales hegemónicos sobre la maternidad, la conyugalidad y el hogar. Así, fueron construyendo el rol de madres-esposas y cercenadas al ámbito doméstico. Una de las entrevistadas cita la experiencia que tuvo con docentes que le indicaron que, al ser madre, debía centrarse exclusivamente en ese rol. Otras, como Belén y Úrsula, evidencian la exclusión a través de normativas instituidas; Belén relata que tuvo que cambiarse de escuela reiteradas veces debido a las restricciones que le impedían llevar a su bebé, y Úrsula menciona que su asistencia se vio comprometida por las constantes complicaciones de salud de su hijo, lo que culminó en su suspensión y el abandono escolar.

Tampoco en esa etapa vital adolescente juvenil las mujeres permanecieron inertes y pasivas. Estás emprendieron una diversidad de búsquedas: conforme los/as hijos/as van creciendo en edad, algunas de ellas buscan formación en oficios, terminan estudios primarios, se reinsertan laboralmente, y/o aumentan su dedicación horaria en el trabajo fuera del hogar. En otras ocasiones sus esperanzas han estado puestas en la participación en espacios organizativos y en la formación en oficios. Finalmente, cuando las situaciones de violencia fueron extremas, migrar ha sido una estrategia de supervivencia, aún con los costos que tales desplazamientos implicaron.

Conclusiones

Los procesos de escolarización de las mujeres se vieron afectados por los sesgos de género. La violencia fue un elemento común en los relatos de las estudiantes, su naturalización y tolerancia han sido variables que afectaron su educación. Esta problemática fue analizada desde nociones más amplias, la opresión patriarcal y sus mandatos como productores de la diferenciación y jerarquización sexo-genérica. Aunque también estas se combinaron con otras variables como la migración, el trabajo y la pertenencia étnica. Se destacó que las mujeres recuerdan a las instituciones educativas desde el silenciamiento, aspecto que amplió los umbrales de tolerancia de la violencia.

Las luchas de las mujeres por hacer efectivo el derecho a la educación se produce en un contexto de manifiesta desigualdad, por ello la participación en el CEIJA fue una expresión de valía y poderío. En este complejo de relaciones el territorio educativo fue un ámbito de disputa simbólica y material, en el que se entrecruzaron las expectativas formativas del Centro, los sueños que construyeron las mujeres y los sentidos de dominio y control.

Las estudiantes identificaron al CEIJA como espacio de confianza. Esto es producto de su orientación pedagógica liberadora y evidencia el poder que tiene la educación para atenuar las desigualdades antes mencionadas. Sin duda el vínculo entre EPJA y pedagogías feministas es la más coherente para fomentar el derecho a la educación de las mujeres. Su carácter crítico y la radicalidad política y afectiva han sido características distintivas de tales vinculaciones.

Finalmente, es necesario destacar que la narrativa democratizadora en educación convive con formas sutiles y explícitas de desigualdad promotoras de exclusión. Si bien la EPJA se presenta como segunda oportunidad educativa los testimonios estarían evidenciando diversas búsquedas formativas que requieren la inserción de un enfoque integral en las políticas públicas destinadas al sector. Por el contrario, las políticas de omisión y eliminación que se han venido sosteniendo y exacerbando en los últimos tiempos, lejos de garantizar la educación como derecho la han cercenado y limitado.

Referencias bibliográficas

- Michael, A. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires, Argentina. Niño y Dávila Editores.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29 (4), 1–23.
- Brusilovsky, S. (1998). Políticas públicas de educación no formal, para sectores populares: Sus características y contexto. *Políticas y sistemas de formación*, 43–63.
- Daza, A.; Hernández, L. y Farieta, V. (2020). *Irrumpiendo silencios para entretener la vida: educación de personas jóvenes y adultas en la CES Waldorf desde la perspectiva de género*. Bogotá: Universidad Nacional Pedagógica.
- Facio, A. y Fries L. (2005). Feminismo, género y patriarcado. *Revista sobre enseñanza del derecho en Buenos Aires*, 3 (6), 259–294.
- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista colombiana de educación*, (17), 1-39. Disponible en <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/5140/4214>.
- Hernández, G. (2012). Educación y género: reflexiones sobre la educación de adultos/as y las teorías feministas. En Visotsky J. y Junge G. (Comp.), *Inventamos o erramos. Educación popular y lucha de clases Un aporte desde la Universidad Pública a la praxis de los/las trabajadores/as*. Neuquén: EDUCO.
- Korol, C. y Castro, G. (2016). *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. Buenos Aires: La Fogata Internacional.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. España: Editorial horas y horas.
- Llosa, S. (2015). La reconstrucción de las biografías educativas: un ejercicio de memoria y formación. En *Horizontes Sociológicos*, 5, 126–140. Recuperado de: <http://aass.org.elsevier.com/ojs/index.php/hs/article/view/36/0>
- Meo, A. (2010). Reflexividad e investigación social. Herramientas para su análisis y su práctica en el caso de la sociología cualitativa argentina. *Praxis Sociológica*, 14(83), 83–100. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3252642>
- Messina, G. (2001). *Estado del arte de la igualdad de género en la educación básica de América Latina (1990–2000)*. Santiago: OREALC–UNESCO.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La crujía.
- Mohanty, C. T. (2008). De vuelta a «Bajo los ojos de Occidente»: la solidaridad feminista a través de las luchas anticapitalistas. En Navaz, L. y Hernández, A (Eds.), *Descolonizando el feminismo: Teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Cátedra.
- Ochoa, L. (2009). *Relecturas de la educación de personas jóvenes y adultas desde la perspectiva de género*. Pachuca: México.
- Patagua, P. (2020). Espacios educativos y demanda por educación: un abordaje desde la educación popular de personas jóvenes y adultas. (En) clave Comahue. *Revista Patagónica de Estudios Sociales*, (26), 236–264. Recuperado de: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/revistadelaacademia/article/view/2836>
- Patagua, P., Bustamante, P., Yufra, C. et al. (2021). Del no pude más al nacida para luchar. Narrativas de mujeres estudiantes. En *AA VV. Disputas por la educación pública, organización popular y subjetividades críticas*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/173786>

- Rodríguez, L. (1997). Pedagogía de la liberación y educación de adultos. En Puiggrós, A., *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955–1983)*. Buenos Aires: Galera.
- Sautu, R. (1999). *El método biográfico. la reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Fundación Editorial de Belgrano
- Simonetti, J., Chiuminatto, M., y Parada, J. (2019). Perspectiva de género y EPJA en Chile desde la Psicología Comunitaria. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos* (9), 3–20.
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, M. (Comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual-* (pp. 251-290). México: PUEG.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeos Libros.
- Vigoya, M. V. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, 52, 1–17. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603#sec0020>
- Visotsky-Hasrun, J. (2025). Interseccionalidad crítica en la educación de adultxs: experiencias en diálogo. *SciELO Preprints*. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11264>
- Yufra, L. y Patagua, P. (2021). De violencias, paliativos y gratificaciones: Trayectorias de mujeres bolivianas en Jujuy. *Estudios Sociales Contemporáneos*, 1(25), 53–75. Recuperado de: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/estudiosocontemp/article/view/4196>
- Yufra, L., Patagua, P., Gómez, C. et al. (2021). Que la palabra ruede. En Ríos, N., *Vinculación Social Universitaria. Experiencias de Proyectos de Extensión de la FHYCS-UNJU (15-24)* Jujuy: Tiraxi Ediciones.
- Zemelman, H. (1989). *De la historia a la política: la experiencia de América Latina*. México: Siglo XXI.

NOTAS

- [1] Para Scott, J., el género es «una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado» (1996:271) y dado que esta atribución es arbitraria, histórica, social y culturalmente construida, establece sistemas de relaciones diferenciados. En tanto herramienta analítica, la perspectiva de género busca reconocer las relaciones sociales y diferencias de poder entre varones y mujeres, es decir desnudar el orden jerárquico de subordinación; explicar los mecanismos a través de los cuales se generan y perpetúan las relaciones de desigualdad sexual existentes; e identificar los estereotipos de género y al sexismo.
- [2] En la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA) realizada en Hamburgo, Alemania en 1997 se incluye al género como problemática para alcanzar la igualdad. Su incorporación tuvo como antecedentes la Tercera Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Nairobi en 1985, la Conferencia de Educación para Todos realizada en Jomtien en 1990, la IV Conferencia Internacional de las Mujeres desarrollada en Beijing, 1995, entre otras.
- [3] Precisamente, el ensamble entre posicionamientos críticos en la EPJA ha permitido mayores niveles de coherencia entre desarrollo teórico y epistémico del campo, aspiraciones democratizadoras y la construcción de alternativas, concluyendo en una educación popular de personas jóvenes y adultas (EPPJA) (Patagua, 2020).
- [4] Otros desarrollos teóricos del campo de la EPJA desde la perspectiva de género provienen de la psicología y educación comunitaria. Ver Simonetti, Chiuminatto y Parada (2019), y Daza, Hernández y Farieta (2020).

- [5] Localizado en Alto Comedero, hasta el 2019 el Centro contaba con más de seiscientos jóvenes y adultas/os, y tenía una población estudiantil feminizada y juvenilizada.
- [6] Muchas de ellas adquirieron un espacio propio en el proceso de toma de terrenos masivos producido en el 2012, lo que les significó en sus palabras: *poner el cuerpo, invertir tiempo y comenzar de cero* en el armado de sus viviendas.
- [7] El método biográfico se sustenta en la razón dialéctica gracias al cual es posible captar la relación mutuamente influyente entre lo sociosimbólico y lo socioestructural (Bertaux, 1999). Se trata de un método que exige «entretejer la experiencia individual con la realidad histórica» (1999:23). En el campo de la educación de adultos/as las biografías educativas asumen a la formación como globalidad, vinculándose con la investigación–intervención (Llosa, 2015).
- [8] El CEIJA estableció en su dimensión pedagógica un formato democratizador, de fomento a la construcción de una demanda colectiva y territorializada, y de aumento de la autonomía (Patagua, Bustamante et al., 2021).
- [9] Facio, A. y Fries L. afirman que «el silencio de las mujeres frente a la violencia es parte de la conducta esperada de parte del patriarcado; es la respuesta para la cual todo el aparato estatal y la sociedad en su conjunto, está preparada, mientras que la denuncia da cuenta de la incapacidad de dichas estructuras para asegurar el ejercicio de los derechos humanos tan universalmente planteados» (2005:44).
- [10] En muchos casos, la búsqueda de un amor que proporcione contención se origina en la necesidad de escapar del seno familiar debido a: no querer presenciar la violencia ejercida por parte de padres a madres, temor a convertirse en víctimas de esa misma violencia, el deseo de huir de un hogar empobrecido y de las responsabilidades domésticas que implican maltratos cotidianos, así como la necesidad de distanciarse de familias que encubren abusos y violaciones. En la memoria de las mujeres la violencia estuvo fuertemente asociada con el control del cuerpo y de la sexualidad.

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/amei/amei/journal/582/5825369004/5825369004.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA
Ciencia Abierta para el Bien Común

Patricia Evangelina Patagua

«Mi casa, mi hijo y mi marido, la escuela quedaba atrás»: reflexiones sobre la educación de mujeres jóvenes y adultas desde la perspectiva de género

«My house, my son and my husband, school was left behind»: reflections on the education of young and adult women from a gender perspective

Itinerarios educativos

vol. 22, núm. 1, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

ISSN: 1850-3853

ISSN-E: 2362-5554



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.