

## **Sentidos actuales y memorias profundas de la educación en mujeres rurales de la cuenca lechera chilena**

### **Current senses and deep memories of education in rural women in the Chilean dairy basin**

**Paula Gabriela Núñez**

Universidad Nacional de Río Negro,  
Instituto de Investigación en Diversidad Cultural y Procesos de Cambio,  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina)

[paula.nunez@ulagos.cl](mailto:paula.nunez@ulagos.cl)

<http://orcid.org/0000-0002-2008-2643>

**Sandra Margot Ríos Núñez**

Universidad de Los Lagos (Chile)

[sandra.rios@ulagos.cl](mailto:sandra.rios@ulagos.cl)

<http://orcid.org/0000-0001-7936-6440>

**Natalia Barria Gallardo**

Universidad de Los Lagos (Chile)

[natbarria@gmail.com](mailto:natbarria@gmail.com)

<http://orcid.org/0000-0001-7779-5727>

#### **Resumen**

El artículo revisa sentidos de educación de mujeres rurales de la cuenca lechera de la zona sur austral de Chile a partir de los recuerdos históricos y la pertenencia social actual asociada. Para ello explora bibliografía sobre mujeres rurales del sur que vincula la vulnerabilidad femenina al acceso limitado a la educación formal. Como contrapunto, el artículo analiza mujeres rurales que, desde hace décadas, han accedido a la educación formal como parte de la estrategia de pertenencia social establecida. Los resultados permiten problematizar la capacidad emancipadora de la educación recibida, pues la autonomía se reconoce en estructuras económicas, pero no termina de impactar en dinámicas familiares que actualizan la subalternidad femenina.

#### **Palabras Clave**

Educación; Autonomía; Mujer Rural; Pertenencia Social; Sur Austral Chileno.

#### **Abstract**

The paper reviews the senses of education of rural women in the dairy basin of the Chile austral southern based on historical memories and current associated social belonging. In order to this, it explores literature on southern rural women that link female vulnerability to limited access to formal education. As a counterpoint, the paper analyzes rural women

who, for decades, have accessed education as part of the established social belonging strategy. The results allow to problematize the emancipatory capacity of the education received, since autonomy is recognized in economic structures, but it does not end up impacting on family dynamics that update female subordination.

**Keywords**

Education; Autonomy; Rural Woman; Social Belonging; Chile Austral Southern.

**Introducción**

Este artículo indaga en los sentidos la educación de las mujeres en la cuenca lechera de la zona sur austral de Chile a partir de revisar memorias de un sector específico, el de las mujeres rurales actuales, que desde hace décadas tienen acceso a la educación formal. Frente a una amplia bibliografía que plantea la educación como respuesta a la vulnerabilidad de las mujeres (FAO, 2017; Estupiñán, 2017), analizaremos el caso de estas mujeres a fin de problematizar sobre la efectiva capacidad emancipadora de la educación recibida en términos de derechos de género y autonomía. Beltrán (2018) ha llamado la atención acerca de cómo programas de emancipación terminan siendo un peso cotidiano para las mujeres, ya afectadas por una enorme carga laboral en la ruralidad mexicana, que al igual que en el escenario norpatagónico, ubica a las mujeres en una ciudadanía desigual respecto de los varones (Méndez, 2011). Esto pone en evidencia la necesidad de pensar desde nuevas perspectivas las propuestas que buscan la equidad en la complejidad de los escenarios rurales.

El caso que analizamos matiza la vinculación de la vulnerabilidad de mujeres rurales a su distancia de la educación formal, entendiendo que un acercamiento al mismo operaría como ruptura a condiciones de desigualdad de amplio espectro (Estupiñán, 2017). Desde aquí buscamos debatir si la educación vigente efectivamente contiene componentes emancipatorios.

Las mujeres del sur chileno con acceso a la tierra y al capital, donde la educación es un valor social desde hace casi un siglo, actualmente pertenecen al sector productor lechero, mayormente formado por descendientes de la colonización centro-europea hacia Chile del siglo XIX (Muñoz-Sougarret, 2018). Estas mujeres son minoría en el mundo rural chileno (Díaz, 2015; Namdar-Irani y Aracena, 2014). Sin embargo, ellas ponen en tensión la vinculación lineal entre educación y autonomía, pues los sentidos sociales de la educación muchas veces operan fortaleciendo la estructura patriarcal que caracteriza a la ruralidad (Rao, 2014; Beltrán, 2018), aun cuando se reconoce su aporte para disminuir situaciones de pobreza extrema (Castillo et al. 2020).

# **Sentidos actuales y memorias profundas de la educación en mujeres rurales de la cuenca lechera chilena**

## **Fuentes y metodología**

Hemos adoptado la investigación narrativa propuesta por Clandini (2013), al no tomar la experiencia como definida de manera estricta, sino considerándola a partir de múltiples experiencias, asociadas en este caso a uno de las áreas de mayor referencia femenina, como es el área de la cocina.

Para comprender el sentido de la educación partimos de dos tipos de fuentes. El primer grupo son estudios censales que tienen un foco en el último Censo aplicado en Chile, que fue el VI Censo Agropecuario y Forestal 2007, así como en estudios institucionales sobre mujeres rurales del sur chileno (Díaz, 2005; Namdar-Irani *et.al*, 2009; Namdar-Irani y Aracena, 2014), y aquellos que caracterizan la estructura productiva complejizando la trama de actores (Cuevas, 2020; Camarero *et.al*, 2020). Desde aquí exploraremos los términos en que las estructuras económicas y políticas imperantes configuran en el presente el sentido de lo femenino en la región, en relación a la ruralidad, y qué lugar le dan a la educación las miradas institucionales que son la base de las decisiones políticas. Asimismo, tomamos como antecedentes reflexiones que cruzan lo femenino con el trabajo en otros espacios de Chile, y que apelan a la necesidad de lograr una mayor formación en las mujeres rurales (Fawaz y Soto, 2012; Soto y Fawaz, 2016) para de allí revisar la particularidad que nos ocupa.

El segundo tipo de fuentes son entrevistas semiestructuradas realizadas entre 2019 y 2020 a 14 mujeres nucleadas en una cooperativa productiva. Siguiendo a Caldo (2013) entendemos a los recetarios y memorias de comidas como dispositivos de disciplinamiento, control y formación de las amas de casa que implican que las mismas deben formarse asociadas a una educación de un período al cual accedemos desde las memorias de las mujeres entrevistadas. Las entrevistas refieren a comidas y recetas, pues buscamos anclar las memorias relevadas en la cotidianeidad doméstica, para desde allí abordar los sentidos de la educación. Entendemos, como Lara y Antunez (2014), que las reflexiones privadas contienen marcas de dinámicas generales. Este abordaje asume que la construcción de lo femenino cobra dinamismos en espacios domésticos, pero arrastra supuestos y valores establecidos desde una pluralidad de agencias que exceden el núcleo familiar. Siguiendo la idea beauvoireana de que mujer se hace y no se nace (Cagnolati y Femenías, 2010), los relatos permiten reconocer anclajes y aperturas de lo establecido como femenino y como rural, permitiendo enlazar el sentido de lo educativo en ese proceso.

Destacamos que, si bien entrevistamos mujeres, en varios casos los maridos se sintieron invitados y participaron. Explicitaremos en los casos en que las voces sean de ellos. Fueron casos donde se reconocía la buena relación y estuvieron presentes porque la comida se sentía un tema común.

**Paula Gabriela Núñez – Sandra Margot Ríos Núñez - Natalia Barria Gallardo**

Es una metodología que no se propone una base en la representación estadística, sino que interpela procesos generales desde memorias específicas. La tabla 1 resume características de estas mujeres.

**Tabla 1. Caracterización de las mujeres entrevistadas:**

Edad	
De 30 a 44 años	1
De 45 a 59 años	5
De 60 a 74 años	8
De 75 y más años	0
Estado Civil	
Casada o Conviviente	9
Soltera	1
Viuda	4
Nivel Educativo	
Ed. Básica	0
Ed. Media	7
Ed. Superior	2
	5

Observamos que la totalidad de las mujeres entrevistadas pasaron por la educación media. Más del 90 % fue o es casada y tienen más de 45 años, así cuentan con un amplio registro de recuerdos que trajeron referencias incluso de principios de siglo XX. La pregunta por la educación explora la trama cotidiana. Interpelamos el vínculo entre educación y mujer a la luz de las propias formaciones y feminidades. El análisis cualitativo de las entrevistas utilizó el software Atlas Ti. Lo cual significa que los códigos de las categorías predefinidas -mujeres; etapas de la vida; educación- se toman desde los propios términos desarrollados en las entrevistas. Cada entrevista fue objeto de una lectura de tipo “vertical” para aislar los diferentes temas desarrollados y se procedió a codificar cada una de las entrevistas, a través de categorías y familias creadas por el equipo de investigación (ver Tabla 2). De allí se realizaron lecturas “horizontales” de esta. En este análisis seguimos a Kohler (2008), quien plantea la riqueza de ordenar en base a códigos corpus documentales no tan extenso, de modo de poder buscar los sentidos de la narrativa en términos de su relación con la narración estructural. Desde aquí, las categorías reconocidas son:

## Sentidos actuales y memorias profundas de la educación en mujeres rurales de la cuenca lechera chilena

**Tabla 2: Códigos y Categorías desde las entrevistas**

FAMILIAS DE CÓDIGOS	Mujeres	Etapas de la vida	Educación
CATEGORÍAS	Esfuerzo	Niñez	Básica
	Trabajo doméstico	Juventud	Colegio Alemán
	Trabajo Lechería	Adultas-matrimonio	Internado
	Crianza hijos	Viudez-vejez	Superior
	Emprendimiento		
	Profesión		

A fin de sostener el acuerdo de confidencialidad acordado con las entrevistadas, buscando evitar su reconocimiento en una comunidad pequeña, nombraremos a cada persona entrevistada a partir de una letra inicial que la representa.

Hemos ordenado los resultados en secciones. En la primera recorreremos la caracterización de las mujeres rurales chilenas desde los reconocimientos institucionales existentes. En la segunda sección presentamos la sistematización de las entrevistas desde las familias de códigos y categorías mencionados. En la tercera sección problematizaremos las modalidades de la educación en estas mujeres, buscando reconocer el modo en que la configuración de los sentidos de feminidad se proyecta en la educación. La reflexión final debatirá el vínculo entre educación y sentidos de ruralidad, revisando supuestos sobre la autonomía femenina. Concluiremos considerando modalidades de feminidades y masculinidades para repensar la educación de las mujeres atendiendo a sus contextos.

### Las mujeres rurales desde censos e informes

Las fuentes institucionales abordaron la pregunta por las mujeres rurales tomando documentación publicada en los últimos 10 años incorporando publicaciones que permiten sortear el problema de no contar con un censo desde 2007. Díaz (2005) elaboró, para el Gobierno de Chile, un informe sobre mujeres rurales del país, exponiendo la relevancia del tema. Este informe buscaba avanzar a un “Plan para la Igualdad de Oportunidades para las Mujeres Rurales e Indígenas” (Díaz, 2005:1). Desde un análisis pormenorizado de los censos hasta esa fecha, este estudio sostiene que

“al analizar el caso de las mujeres rurales de esta región es posible advertir que las pautas tradicionales de género según las cuales se espera que durante las primeras etapas sean hijas, para, posteriormente, convertirse en cónyuges o pareja del jefe de hogar están plenamente vigentes.” (Díaz, 2005:24)

Díaz liga el problema del subregistro del trabajo femenino a la falta de formación. La educación, ligada a la autonomía, se presenta como una deuda. Los datos censales evidencian grandes obligaciones domésticas en las mujeres rurales, que no sólo las diferencian de los varones, sino también de mujeres urbanas.

Dentro de Chile, la Región de Los Lagos se presenta con uno de los mayores índices de ruralidad (Censo, 2017). Las mujeres se reconocen como el sector de menor formación e ingresos y mayor inestabilidad laboral (Díaz, 2005; Namdar-Irani *et.al*, 2009). De lo dicho se infiere que cuanto más educadas y profesionales sean las mujeres, mayor será su autonomía.

Namdar-Irani y Aracena (2014) actualizan la visión sobre las mujeres rurales a partir de un análisis solicitado por la Mesa de la Mujer Rural, del Ministerio de Agricultura de Chile y el Servicio Nacional de la Mujer. Los autores entienden que el universo de mujeres agrícolas es “invisible, difuso y creciente” (Namdar-Irani y Aracena, 2014:7), replicando elementos de heterogeneidad ya vistos en el informe de 2005.

Hay otra continuidad, el informe del 2014, que suma a lo de Díaz los datos del censo 2007, reconoce un “estancamiento” en las demandas, entendiendo que buscan respuestas a problemas repetidos durante los últimos 20 años, referidos a la frágil inserción laboral (Namdar-Irani y Aracena, 2014:8), que se vinculó a una necesidad educativa que no se termina de resolver. Namdar-Irani y Aracena (2014), como los informes oficiales previos, no indagan en mujeres que se suponen con autonomía, sino que generalizan una descripción desde mujeres más vulnerables en términos económicos.

Las mujeres entrevistadas no se corresponden a esta imagen. Ellas tienen acceso a créditos y una formación general resuelta. Son productoras a pequeña escala, así que sí están afectadas por un menor acompañamiento estatal (Namdar-Irani y Aracena, 2014:35).

Namdar-Irani *et.al*, (2009) muestran un incremento en el número de mujeres jefas de explotación tangible desde hace más de 10 años. Sin embargo, este incremento no se lee como mejora en la formación. Los datos estadísticos evidencian que las mujeres frente a la explotación siguen afectadas por una desigualdad estructural. En el 60% de las jefaturas femeninas, el ingreso predial cubre menos del 25% de los ingresos familiares (Namdar-Irani *et.al*, 2009:38). Las explotaciones en manos de mujeres, en todas las escalas, se observan con menos capacidad económica que aquellas con gerenciamiento masculino, y ello pone en evidencia la necesidad de preguntar por las múltiples variables que configuran ese femenino desigual, donde la educación es un punto central.

Esto es aún más interesante si se reconoce, como marcan Namdar-Irani *et.al*, (2009) que el trabajo predial se fue feminizando, lo cual implica que quienes dedican su esfuerzo al predio han sido crecientemente mujeres. El qué capacidades y qué formación se asocia a ese esfuerzo no es una pregunta menor. De hecho, los datos del censo 2007 exponen que el 35% de las mujeres jefas de explotación

## **Sentidos actuales y memorias profundas de la educación en mujeres rurales de la cuenca lechera chilena**

carecían de educación, el 29% tenía una formación básica o preparatoria y el 31% tenía educación superior (Namdar-Irani *et.al*, 2009: 30-31).

Pero algo más, Namdar-Irani *et.al*, (2009) asocian esta feminización a una migración urbana de los varones, como estrategia para diversificar los ingresos familiares, que ancla a las mujeres en la tierra. Resaltamos este dato porque contrastará con lo registrado en las entrevistas, lo cual permitirá resaltar las particularidades del sector indagado, que se diluye en la descripción de la ruralidad general de Chile.

El citado incremento en el gerenciamiento predial por parte de mujeres no puede pensarse ajeno a la pregunta por la educación. Cuevas (2020) reconoce una alta proporción de trabajo rural asalariado en Chile, en comparación con otros países latinoamericanos, donde se agrega una desregulación del mercado de trabajo rural que exige cada vez más capacitaciones (Camarero *et.al*, 2020). Por ello no es menor indagar en los tipos y formas de autonomía que se logran (o no) en el sector rural donde la educación se considera resuelta, y que casi no ha sido estudiado.

Namdar-Irani y Aracena (2014: 69) avanzan en la pregunta por la vinculación entre mujer y ruralidad y destacan un elemento central del caso chileno “La dualidad de la unidad de negocio con la unidad doméstica es otra característica de los emprendimientos de las mujeres en general, y de las mujeres productoras en particular”. Esto quiere decir que, en la mayoría de las veces, sus relaciones comerciales se hacen desde lo doméstico y con lo doméstico. Fawaz *et.al* (2018: 113) refuerzan esta idea al indicar que “Lo fundamental en la construcción de una microempresa femenina rural es que el negocio se convierte en una parte fundamental de la vida cotidiana y familiar y de los espacios de vida de las mujeres emprendedoras”.

Estos informes, elaborados desde las esferas gubernamentales de mayor vinculación con el tema, permiten reconocer una serie de supuestos en torno al sujeto “mujer rural” que está lejos de representar el universo de experiencias de las mujeres estudiadas, donde no hay mujeres sin formación, y buena parte tuvo acceso a la educación superior. Pero se vinculan en que sí son espacios donde el tiempo remunerado se articula y establece desde lo doméstico.

### **Las mujeres rurales desde las entrevistas**

Como señalamos, las mujeres seleccionadas cuentan con acceso a la tierra y al capital, pero además refieren a una adscripción étnica ligada a la colonización centro europea llegada a Chile a mediados del siglo XIX (Muñoz, 2020). Esta particularidad sí se ha explorado en estudios regionales, pero desconociendo el carácter rural de estas mujeres, al presentarlas como “alemanas” antes que como “pequeñas agricultoras”. Los estudios dan cuenta de una socialización endogámica que se ha visto como origen de un distanciamiento hacia otros sectores sociales,

que tuvo como consecuencias el traslado de diferencias étnicas a la formación de clases sociales en la región (Muñoz, 2018).

Para avanzar en el relato que nos interesa, las entrevistas relevaron memorias de comidas que, como señala Pérez (2012), funcionan simultáneamente como segregación femenina y afirmación femenina del poder. Además, como evidencia Caldo (2013), exponen en los recetarios roles que desde el cómo y qué comer se trasladaron al ordenamiento de la vida.

Para cruzar esta multiplicidad de elementos, hemos ordenado los relatos de las mujeres entrevistadas en las tres familias de códigos citados: Mujer; Etapas de la vida; Educación. Esto permitirá reflexionar en torno a la educación desde la conformación de la femineidad.

## **Mujer**

En las entrevistas el término “mujer” se ligó a “trabajo”. Por ellos, las categorías desagregadas remiten al esfuerzo, al trabajo doméstico, al trabajo en la lechería, a la crianza de los hijos y, en algunos casos, al emprendimiento y la propia profesión. Las mujeres rurales se mencionan como mujeres fuertes, sin permisos para el descanso, y esta obligación aparece más fuerte cuanto más antigua es la memoria. Un ejemplo sobre la relevancia del trabajo en la construcción de la feminidad rural son los dichos de B. mujer de más de 50 años, acompañada por su marido L., quien recordaba

“B.: La mamá, yo me acuerdo que siempre contaba tuvo que ordeñar hasta el día antes de su boda.

L.: Lo que pasa es que la mujer era formada y enseñada a criar hijos. Tener recursos y procurarse de las cosas para alimentarse”.

En la entrevista L. introdujo la idea de ser “formada y enseñada”, donde la pregunta por la educación no puede separarse del trabajo doméstico. Se puede tomar la metáfora del iceberg, donde lo visible, la comida, implica lo sumergido, esto es la mujer cocinando y ocupándose de obtener todos los ingredientes, al tiempo que mantiene el orden doméstico, en una tarea que por su complejidad demandaba una formación específica (Carrasco; Díaz, 2017; Carrasco, 2017; Nobre *et.al*, 1998). El trabajo de las mujeres no fue sólo esfuerzo, fue una formación donde se entrelazaron valores sociales y capacidades.

Esto es aún más notable si pensamos que en esa formación hay elementos del orden de la imposibilidad del descanso, que se recuperan en las memorias históricas, pero que también se reconocen en la actualidad.

S. por ejemplo, es una mujer joven, apenas pasando los 30 años. Pero su relato sobre el esfuerzo es similar a los más antiguos.

## Sentidos actuales y memorias profundas de la educación en mujeres rurales de la cuenca lechera chilena

“S: Mi día empieza veinte para las seis de la mañana, de lunes a viernes. Ahora, a raíz también de “Dulce R.” y de las cafeterías que hemos tenido, tenemos pega en el Colegio Alemán y estamos a cargo de la cafetería, entonces estamos ahí en los recreos y en la hora de almuerzo.

*Entrev: No significa que estás a cargo de dar almuerzo... ¿también?*

S: No, si es... si te juro que cuando llegó diciembre las últimas dos semanas, además que este año salimos el 20 de diciembre, te juro que sonaba mi despertador, aparte que las últimas uno se acuesta muy tarde porque tenemos que, tengo que volver a Osorno porque el amigo secreto con no sé quién... mal. Al borde del llanto.”

El esfuerzo es un elemento que transita generaciones. En las memorias más antiguas se ligaba a un destino. En la actualidad se liga, paradójicamente, a su formación profesional en tanto se autoperciben como mujeres con iniciativa y capacidad de resolver las múltiples demandas.

La imposibilidad del descanso es uno de los problemas cuya caracterización se ha enriquecido desde los feminismos negros (hooks, 1984), que desde las esclavas llamaron la atención sobre las mujeres a las que no se les permite ser débiles y que necesita una mirada menos occidental y urbana (Mohanty, 1984). En el caso chileno encontramos mujeres educadas para ser fuertes y para repetir el sitio de sostén estructural. Existe una diferenciación campo-ciudad que opera como argumento de la fortaleza.

Cabe destacar que este esfuerzo no sólo es femenino, los varones también están afectados por un arduo trabajo y de hecho se los menciona como parte del armado de conserva, guarda de alimentos, e incluso de tejido de ropa y canastas. Así que no es la labor en sí, sino que la formación femenina está atravesada por la responsabilidad mayoritaria en la labor reproductiva. Esto nos obliga a repensar lo femenino en lo rural desde categorías que no solo apelen a necesidades, sino a las particulares capacidades que se asumen en el sector.

E. marido de P. rescata a los varones haciendo trabajos ligados a lo reproductivo. Menciona por ejemplo el tejido de canastas para la cosecha e incluso el hilado y el tejido de prendas como tareas de varones. L. marido de B. recuerda a los varones de la finca en las labores de lavado de ropa y limpieza de la casa. Los varones en las entrevistas destacaron los roles híbridos de tareas compartidas. Las mujeres no tanto, más bien focalizaron la dimensión de la propia carga.

V. Laboratorista dental, de más de 50 años, recuerda:

“V: En un tiempo vendía mermelada y hacíamos ricotta en que dejas cortar la leche, la cuelgas, después de tres días y después te sale la pasta esta, la ricotta. La vendía junto con las mermeladas, me iba fabuloso. Todo de puerta en puerta. Entonces, los viernes cuando me tocaba ir a buscarlos [a mis hijos en el colegio] a Osorno me iba con mi canastito de mermelada y de ricotta. Tenía ya los clientes fijos. Pero ya está bueno el show”.

De lo citado, podemos pensar que S. reitera el camino recorrido por V., que la pone al borde de sus propias fuerzas. Pero algo más, V. señaló “ya está bueno el show” como una indicación acerca que en un momento pudo elegir no seguir con esta carga. Esa posibilidad de elegir fue un punto destacado en las experiencias indagadas que retomaremos más adelante.

Si analizamos los usos del tiempo (Carrasco, 2017) en estas entrevistas encontramos que hay un deslizamiento entre lo productivo comercial y lo reproductivo-doméstico, en prácticas ambiguas entre los dos espacios. Los relatos muestran una amplia trama de capacidades, desplegadas en una territorialidad abierta, pues el movimiento de estas mujeres permite pensar que hay límites porosos entre lo urbano y lo rural. Hay un tránsito cotidiano entre las ciudades de la región y el área rural que lleva mucho tiempo. En muchos casos hay domicilios dobles, en otros hay apoyos de redes familiares. El relato de estas mujeres ubica al movimiento familiar como un elemento cotidiano, que las entrevistadas vinculan a la educación de los hijos. La movilidad, aparece como elemento de la educación.

En este punto se contraponen a la feminización del agro reconocido por Namdar-Irani et.al; (2009), quienes reconocieron el movimiento hacia lo urbano como propio de los varones del predio. En nuestro caso el movimiento se explica desde la educación de hijos e hijas y es llevado adelante por mujeres, que aprovechan esa obligación para diversificarse. Este movimiento y actividad no son una alternativa o una innovación, sino resulta una extensión del invisible trabajo doméstico.

Podemos pensar que ser mujer rural con educación es estar en movimiento. También, que este movimiento es necesario y funcional a la estructura productiva. Es parte del iceberg sumergido. El constante ir y venir, explicado desde los hijos y la educación, se vincula a la comercialización diseñada. Este punto introduce una desvalorización, ellas pueden moverse porque su trabajo no es tal, no es de la misma envergadura que el trabajo masculino y puede estar o no, es adaptable. La movilidad, esto es la capacidad de salir, que podría entenderse como elemento de autonomía, resulta ser un lazo de subalternidad.

L mismo podemos pensar del reconocimiento de la mujer como poderosa:

“E: La mujer en la casa era la matriarca, de todas maneras. Era la que mandaba; anda a buscar leña, agua. Porque aquí yo me acuerdo que el agua llegó el año '68.”

Este “matriarcado” resulta en sostén del androcentrismo regional y sectorial, donde las actividades más masculinizadas son las más reconocidas en términos de salida al espacio público. Pero esto no se opone a mujeres empoderadas, organizadoras de sus propios predios, cuyas capacidades se reconocen y repiten en las entrevistas. P. otra mujer mayor de 50 años menciona.

## Sentidos actuales y memorias profundas de la educación en mujeres rurales de la cuenca lechera chilena

“P: tuvimos problemas con los ordeñadores, la limpieza. Normalmente en la lechería teníamos un lugar donde se acumulaba la viruta para las camas de los terneros. Yo de repente me pegaba una vuelta, las pezoneras puestas, que rato las vacas listas, y el tipo durmiendo en la ruma de viruta. Entonces, ahí yo me puse brava”.

“Ponerse brava” significaba ponerse a la cabeza del predio y evidenciar el rol de mando. Mujeres que controlan y que, por ese control, son criticadas. “Gringa dura” es la imagen que introduce So. para hablar de ella misma. Ella, otra gerenciadora rural de más de 50 años, cuenta que su padre le dejó el campo, exigiendo que su marido no se metiera. Cuenta de los conflictos con trabajadores y con sus esposas, en una feminidad construida desde la distancia con esas otras feminidades no-gerenciadoras.

Las mujeres poderosas se reconocen en el esfuerzo que se diseña desde la crianza de los hijos. La formación de la mujer, desde el predio, es tanto formal como familiar. Podemos sintetizar que ser mujer en este escenario sureño rural, y en este contexto social, es trabajar en iniciativas autogestionadas que se articulan con los órdenes del trabajo doméstico.

Las mujeres tienen una formación que propicia el traslado de lo reproductivo a lo productivo en forma variada. Lo educativo, como educación formal, no aparece como un capital en el predio, pero sí como una característica cultural de las mujeres. La figura 1 resume estas características

Figura 1



### Etapas de la vida

Ésta es la categoría más diversa. Como la mayor parte de las mujeres son mayores de 45 años, atesoran muchos recuerdos.

Al indagar en las representaciones de la niñez, sobre todo en las mujeres mayores formadas en el campo, encontramos cruces entre la educación formal y la informal. Muchas mujeres vincularon su compromiso con la producción rural a la

experiencia vivida con el padre, desde aquí ellas argumenten que están en el campo porque aman los animales. En dos casos entrevistados se reconoce a la influencia paterna hasta en la propia formación profesional que se dirigió al trabajo con las vacas. Pero aún en mujeres que no pasaron por la universidad, la infancia con el padre es una referencia para explicar por qué son rurales.

Los varones que acompañaron las entrevistas en su rol de maridos, plantearon el trabajo en la lechería como destino, como inversión, como tradición. La idea de afecto se incorporó en el relato femenino. Las mujeres se autoperciben con una educación formal o informal que habilita el lugar de los sentimientos en articulación con la perspectiva económica. H. como mujer criada en el campo, ubica en la experiencia femenina capacidades usualmente reconocidas como masculinas.

“H: A nosotros en el verano cuando estábamos de vacaciones teníamos que ayudar. Había que andar de a caballo, había que revisar la vaca, había que amarrar, o qué sé yo cualquier cosa. Yo le se ensillar un caballo, le se enyugar los bueyes, le sé todas esas cosas, porque todo eso teníamos que hacerlo”.

Una mención representativa es de M. quien terminó siendo una mujer experta en el cuidado animal. M: “Desde chica me gustó estar entre las patas de las vacas y mi papá me enseñó”,

M. nos cuenta que las vacas le resultan más confiables que las personas, porque dan todo, aun cuando son maltratadas. Ella es veterinaria, pero este saber es de su niñez y de su padre antes que de la universidad.

En el caso de las mujeres casadas o con hijos, el recuerdo de la infancia de la propia descendencia marca los aprendizajes. Donde a la educación recibida se suma, en varios casos, la figura de la “suegra” tutora de la vida rural.

Los recuerdos de las mujeres migrantes, profesionales, casadas con los hijos de las mujeres formadas en esta tradición rural del sur chileno muestra las tensiones en las formaciones educativas, evidenciando diferentes historias y roles que se encuentran en el espacio. C. es uno de los casos de mujeres migrantes.

“C: Cuando llegué y me casé me vine a vivir definitivamente, viví un año con mi suegra mientras hacíamos esta casa. Con otras tradiciones, con otras costumbres me costó mucho ese año, sufrí harto, porque mi marido estaba trabajando acá, entonces no era la idea que me quedara sola en Osorno y él acá. Además, el camino en ese tiempo no era bueno, como para viajar todos los días. De ahí, de a poquito - él tiene mucha paciencia, él es muy tranquilito pero por debajo igual te obliga a hacer las cosas- entonces, me enseñó a hacer pan, kuchen, cómo se llevaba el teje maneje de una casa. Y me gustó”.

El período de casamiento, y de la maternidad resignificó completamente la formación de estas mujeres. V. señala que ella pudo ser profesional, que todas lo pueden, pero que al llegar al campo todo cambia y de pronto la trama doméstica

## Sentidos actuales y memorias profundas de la educación en mujeres rurales de la cuenca lechera chilena

resulta central para la viabilidad económica de los predios. El recuerdo no siempre es idílico, y de hecho la vida rural, y la responsabilidad doméstica de un hogar con hijos, tensiona expectativas profesionales de quien se formó en la universidad

*“Entrev: ¿Y qué le pasa una mujer que de estudiar periodismo, viene al campo a criar y...?”*

S.: Al principio parece que lloré mucho, yo no me acuerdo, lo debo tener bloqueado pero mi marido me dice que sí, que varias veces me bajaba la india y hacía las maletas y me quería ir, no sé. Pero no me acuerdo. Según yo, siempre he estado feliz acá. Debo haber tenido mis días. No sé, ... guagua de un año y yo en esa época estaba todo el día acá. Ni siquiera tenía auto, entonces era como el apéndice de [mi marido]. Teníamos que ir, no sé, íbamos al pediatra, juntos, al supermercado, no sé, yo salía de aquí una vez cada 15 días. Pero me encantaba, me encantaba esa soledad.”

En la etapa de la vida de crianza encontramos una densa mixtura entre lo productivo y lo reproductivo. S. llegó a establecer una compleja trama de economía informal, a través de la cual comercializaba todo lo producido en la cocina, con una lógica equivalente a la que exponía en el manejo predial que gerenciaba.

Las mujeres formadas en universidades, o con trayectorias profesionales, se suman a la administración de las lecherías, incrementando su relevancia predial en la complejidad administrativa que atraviesa la actividad lechera en la región.

Una última referencia es la de viudez. No son muchas las mujeres viudas entrevistadas, pero en los dos casos So. y X. hacen una referencia de mucho afecto a sus esposos. La figura 2 resume estas ideas

**Figura 2**



Todo esto nos lleva a la categoría central, que es la educación.

## **Educación**

La educación de estas mujeres debe comprenderse como un espacio donde convergen la demandante formación propia del espacio rural, con la práctica institucional de la educación formal. Desde las entrevistas hay tres ideas que se repiten y en torno a las cuales se configuran los relatos:

- El colegio era (y es) una obligación
- Las memorias más antiguas vinculan la educación a la tristeza por el tránsito en el Colegio Alemán
- La educación formal y la economía doméstica se co-constituyen.

La formación no escapa al marco de la economía doméstica, aun cuando hayan pasado por la universidad. En relación a la educación formal básica, surge una diferencia por edades.

Las mujeres de más de 50 años refieren a una infancia ligada a un establecimiento educativo emblemático y repetido: la escuela alemana. El pasar por este espacio las marcó en su vida, pues lo que refieren es una institución destinada a consolidar roles de género diferenciados, que en su estructura dejó traumas debido a que la única posibilidad era estar como internas. A modo de ejemplo caben las siguientes citas:

“B: Cuando, nos separaron con mi hermano, mi hermano con los hombres y yo con las mujeres, lloré toda la noche. Tuvo que venir el rector a ver qué pasaba, acaso me estaban matando.”

“H: yo primero estuve interna porque mis papás vivían aquí, estuve interna como 3 o 4 años, pero no me hallaba, no me gustaba. Así que después ya mis papás se fueron a Osorno a vivir, entonces allá fue más fácil para mí.”

El recuerdo de la tristeza, sin referir maltratos específicos, se repite en esas niñas de 7 u 8 años que se encontraban de pronto lejos de sus familias, junto a la mención de que, por más difícil que fuera, era la única opción para formarse.

En ese colegio, el recuerdo era, por una parte, el idioma, y por otro los contenidos vinculados a la formación para sostener un orden doméstico. La formación en “economía doméstica”, que involucraba tanto la cocina como el armado de un libro de recetas, enseñaba como escribir detalles y mantener el registro del origen y las estrategias para la correcta realización de la comida. Hay registros de madres e hijas, cada una con su libro, e incluso referencias de a quien se hereda el libro que se va armando a lo largo de la vida. Robles (2002) reconoce a la educación como una herramienta con significado directo sobre las vidas de las mujeres, que explican sus roles y actividades a partir de la educación. Robles marca que esta educación puede ser tanto un mecanismo de control, de limitación o de exclusión, como un mecanismo de liberación y de transgresión, donde podríamos sumar de autonomía y empoderamiento. Este rol ambiguo de la educación es lo que nos interesa caracterizar sobre todo por el disciplinamiento que implicaba el tránsito

## **Sentidos actuales y memorias profundas de la educación en mujeres rurales de la cuenca lechera chilena**

por la escuela alemana que, llamativamente, permanece en la estructura de armado de los recetarios que aún se mantienen.

El colegio no sólo enseñaba desde la teoría, lo que se enseñaba a cocinar era lo que se comía. Esto es interesante porque las memorias que refieren a que la comida no era tan buena. En Economía Doméstica también se enseñaba a tejer, a coser y a bordar. En esta enseñanza se transmitía algo más, la inexistencia del tiempo libre en el orden doméstico.

Frente a la pregunta sobre el tiempo para hacer comidas para mucha gente, tejer y hacer la ropa, limpiar y mantener casas, jardines y huertas, la respuesta es que nunca se estaba sin hacer nada. Así, la propia institución forjaba la ética del no descanso, al que referíamos previamente.

“B: Siempre tenías que estar haciendo algo. Y si salías de visita cada uno llevaba sus tejidos, no podías estar sentada conversando. Tenías que estar bordando o tejiendo, haciendo algo.”

En este punto, estas mujeres, con acceso al capital y con la obligación de transitar la educación básica, señalaron un límite para la educación superior en personas de mayor edad. “H: antes no era obligación de estudiar como ahora, entonces a mí no me hicieron estudiar tampoco.”

H. se refiere a estudiar en la universidad, la escuela primaria, e incluso la secundaria, era el paso obligado de hijas e hijos. Es interesante porque este tránsito resguardaba un rol ligado a una cierta moralidad. De hecho, salió un recuerdo que refería a que una educación superior podría ser sitio de riesgo moral. Mención traída por un varón, L. marido de B.

“L: mi abuelo [...] tuvo 15 hijos también había combinación de edad y como no salían a grandes distancias, mi tío de parte de mi madre, que fue dentista entonces ese no vino aquí en el barrio, tenía otros recursos económicos y mi tío venía a lucirse, era de ciudad. Muy buena pinta, venía en auto, con mucha chiquilla, entonces mi abuelo que era muy religioso, porque tenía hijas monjas, y mi abuelo lo veía muy escandalosamente la situación. Por eso prohibió estudiar a sus hijos.”

La educación superior, en las memorias más antiguas, se presentaba como un riesgo moral respecto de la ética del trabajo ensañada en la ruralidad. Parte de este supuesto puede inferirse como fundamento silencioso de la escuela alemana, que formaba no sólo para manejar la casa, sino para “respetarla”. Estos valores no se han perdido, y se reivindican, más o menos explícitamente, en todas las entrevistas. Estas obligaciones de las mujeres de la zona, se observan como específica de esta región rural a partir del contraste propuesto desde las memorias de las mujeres más grandes. F, mujer que no era de la región, llegó formada en ingeniería en alimentos para trabajar junto a su marido en la producción de leche y ser docente universitaria.

**Paula Gabriela Núñez – Sandra Margot Ríos Núñez - Natalia Barria Gallardo**

F. recordó un gran malestar al recibir de su suegra las conservas enseñadas en la escuela alemana. F. sabía del botulismo y desconfiaba del modo en que se había hecho los frascos de conservas, y desde esa desconfianza se distanció de una ruralidad asociada a una formación que, aun atravesando trayectorias profesionales, inscribía a las mujeres en una carga de actividades encerradas en lo doméstico. F. trabajó como docente en la universidad al tiempo que gerencié su lechería. En ella, lo que se repite es la imposibilidad del descanso. Sus relatos contrastan con los establecidos, evidenciando que la educación no sólo era un programa, era una forma de pertenecer en la sociedad local.

En contraposición a las memorias de las mujeres mayores nacidas y educadas en la región, las mujeres más jóvenes, o ligadas a una migración que se traslada desde las urbes a las zonas rurales en busca de un cambio en la calidad de vida, refieren a un abandono de la propia formación profesional y una adecuación para pensarse como sujetos económicos a partir de la vida rural que llevan adelante.

Podemos pensar que en generaciones más recientes hay matices que van cambiando, pues a la fecha las mujeres más jóvenes entrevistadas refieren a la obligación de estudiar carreras profesionales. Estas mujeres transitaron por la educación superior, y se encuentran en un retorno a lo doméstico como explicación que tensiona la propia formación. Entre estas mujeres hay varias referencias a formaciones profesionales que se abandonan cuando se inicia la vida rural asociada a un matrimonio, y cuando la logística de llevar y traer a los hijos impide el compromiso con una demanda laboral en relación de dependencia.

“C: me vine a estudiar acá, estudié 6 años y el último año conocí a mi marido”.

Conocer al marido, implicó el traslado al campo y la reinención de la actividad, abandonando la propia formación. V., por ejemplo, dejó una larga formación como laboratorista dental. S, abandonó la recién terminada carrera de periodismo. M, su carrera de química farmacéutica. C, ingeniería en acuicultura y así tantas otras. El punto a destacar es que es un sector donde no se discute la importancia de la formación primaria y secundaria, aunque sí, al menos en generaciones más antiguas, la universitaria.

Frente a un relato institucional, que desde los censos caracteriza la ruralidad afectada por límites en el acceso a la educación, las mujeres entrevistadas nunca se presentaron como ignorantes. De hecho, su formación es reconocida como valor cultural, pero no es una formación que acote el sitio doméstico en donde se reconocen. Robles (2002: 335) diferencia la “educación femenina” de la “instrucción masculina”, marcando como en la primera hay una carga relevante de formación doméstica, muchas veces informal, que inculca prácticas que terminan siendo devaluadas. La “instrucción masculina” es “aquella educación considerada institucional o acorde con la norma social vigente, de límites difusos, pero reconocida por las sucesivas instancias representativas del poder social.

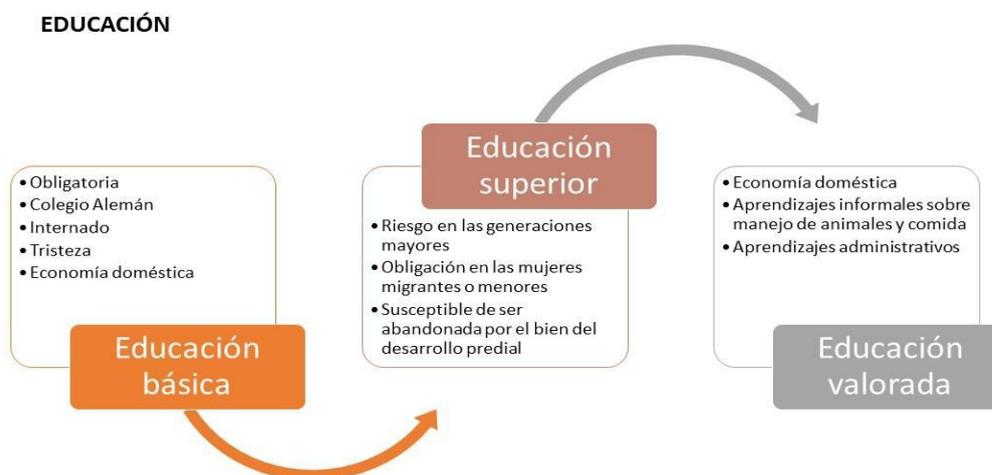
## Sentidos actuales y memorias profundas de la educación en mujeres rurales de la cuenca lechera chilena

La teoría feminista muestra cómo los modelos culturales son sexuados, y la educación, como parte de esa cultura, resulta más reproductora y modeladora que transgresora. Esto aparece en las entrevistas, no puede entenderse la formación femenina si no se cruza lo institucional con lo doméstico, sea por la formación dada por el padre, sea por la formación dada por la suegra. Se destaca que quienes reconocen la formación dada por la madre son los varones, de modo que esa mujer poderosa ocupaba el rol de suegra en las mujeres entrevistadas.

En el caso que nos ocupa, la formación de las mujeres es un capital social desde el cual han establecido el tránsito comercial entre lo doméstico y lo público que fortalece el trabajo predial. Ellas apelan a la confianza de la comunidad a la que pertenecen para vender sus productos, sin contar con certificaciones sanitarias. Decíamos antes que F. desconfiaba de las conservas de su suegra. Mujeres como la suegra de F. aún venden conservas hechas en sus cocinas por el sólo hecho de pertenecer a una comunidad que reconoce la formación en esta compleja red que cruza lo formal y lo informal. So. es una de estas mujeres.

Las imágenes de las hojas del cuaderno de cocina, que les enseñaron a hacer en la escuela alemana, hablan de esta historia de cruces. Ellas, leyendo y presentando las recetas, recordaban los tránsitos y las formaciones, donde el reconocimiento social viene de una educación que aún marca valores domésticos en las mujeres rurales. La Figura 3 sintetiza estos cruces.

Figura 3



## Discusión y resultados finales

Nuestros resultados nos llevan desde un reconocimiento silencioso -ubicado fuertemente en el ámbito doméstico- a un rol de mantenimiento del orden social que demanda una formación específica y que nos lleva a reflexionar con resultados del feminismo, dando un carácter de apertura a este cierre. No podemos negar un cierto grado de empoderamiento, pues como indicamos, en las entrevistas se destacó la presencia de mujeres que eran percibidas, o se autopercebían, como formadas para ser las propietarias y gerencadoras del predio, ubicando el origen de esta vocación en la figura paterna y el amor a los animales.

Pero esto debe matizarse porque en las mujeres indagadas encontramos que la idea de lo femenino remite a una configuración donde la herencia pesa más que la condición de mujer y su formación se vincula al rol social, que además de ser familiar, es sostén de una propiedad productiva donde lo femenino debe tensionarse desde las matrices económicas (Butler y Fraser, 2000). Podemos pensar que en nuestras entrevistas este punto el sostén social se apoya en una antigua escuela, aún recordada desde el dolor, cuya memoria pasa de madres a hijas o nueras, donde se enseñaba economía doméstica como forma de ordenar los requisitos de un orden doméstico sin lugar al descanso, con herencias en las organizaciones familiares que se reconocen en el presente tanto en el orden interno doméstico, como en la estructura social de pertenencia de estas mujeres.

Las referencias a la escuela alemana, y a la formación en economía doméstica como base de los valores familiares muestra que, al menos para este sector, lo femenino resultó una construcción de larga duración que trascendió lo doméstico. La pertenencia sectorial atraviesa roles femeninos que son tanto estereotipados como cambiantes.

Las memorias nos remiten a una pertenencia de clase con fuertes permanencias, que imprimió movilidades de roles que desde hace décadas también se aceptan como normales. Cabe mencionar las referencias a varones haciendo tareas de tejido u opinando sobre comidas que se reconocen como parte de una división sexual del trabajo que no sigue vías urbanas.

En relación a la pregunta por la educación, debemos señalar que en este sector la formación de las hijas era importante, al menos en la educación primaria y media, porque en ellas descansaba el mantenimiento de los valores tradicionales y las relaciones al interior de lo construido como comunidad. La escuela se erige como configuradora de la heteronormatividad androcéntrica apoyada en mujeres fuertes. Desde aquí planteamos la importancia de repensar la categoría mujer a la luz del sentido del trabajo (De-Almeida, 2013). En las entrevistas la categoría “mujer” aparece confundida en la del trabajo, dando lugar a un imaginario de mujeres fuertes, que heredan la obligación de la fuerza a las nuevas mujeres de la familia, sean hijas o sean nueras. Pero esa fuerza no es emancipación o reconocimiento equiparable al rol económico masculino, porque la invisibilización en la mayor parte de sus obligaciones se reitera en la actualidad, donde la pertenencia social repite formas que hacen discutible la linealidad entre el incremento de la autonomía y el avance en la formación.

## **Sentidos actuales y memorias profundas de la educación en mujeres rurales de la cuenca lechera chilena**

La autonomía parece circunscribirse al acceso al capital que las define. Pero lejos del supuesto de que esto es base de autodeterminación, la red doméstica aparece como marco de las propias tomas de decisión. La invisibilidad del trabajo de estas mujeres con acceso al capital, y como lo vimos, a una educación de más 12 años de trayectoria, interpela a los supuestos de las intervenciones que se plantean en el territorio. Acceso al capital, e incluso a la educación, no son sinónimo de equidad de género.

Podemos pensar que hay una masculinización del canon del éxito rural, dado que las referencias a ese mundo “femenino”, atravesado por varones familiares y por las/os niños de la casa, se eclipsa cuando la pregunta remite al éxito. Pues el éxito comercial aparece como el único visible.

Esto nos lleva a nuevas preguntas, que compartimos con Femenías (2019), quien al analizar los aportes de las mujeres en otro espacio de privilegios como es la academia, señala que la pregunta central no debe ser si existieron aportes femeninos, sino en qué condiciones desarrollaron sus contribuciones y por qué no ingresaron al canon del éxito y del reconocimiento. Podemos hacernos esta pregunta en el ámbito que nos ocupa. El canon del éxito rural, a pensar de la dimensión del trabajo femenino, es masculino, es el que se despliega en torno al comercio y el que logra la maximización de ganancia. Las mujeres que transitan ese éxito son particularmente “duras”, aparecen rígidas, en muchos casos alejándose de la propia afectividad que pareciera colocarlas en un sitio de debilidad. Se “masculinizan”, en procesos similares a los de la política o la academia.

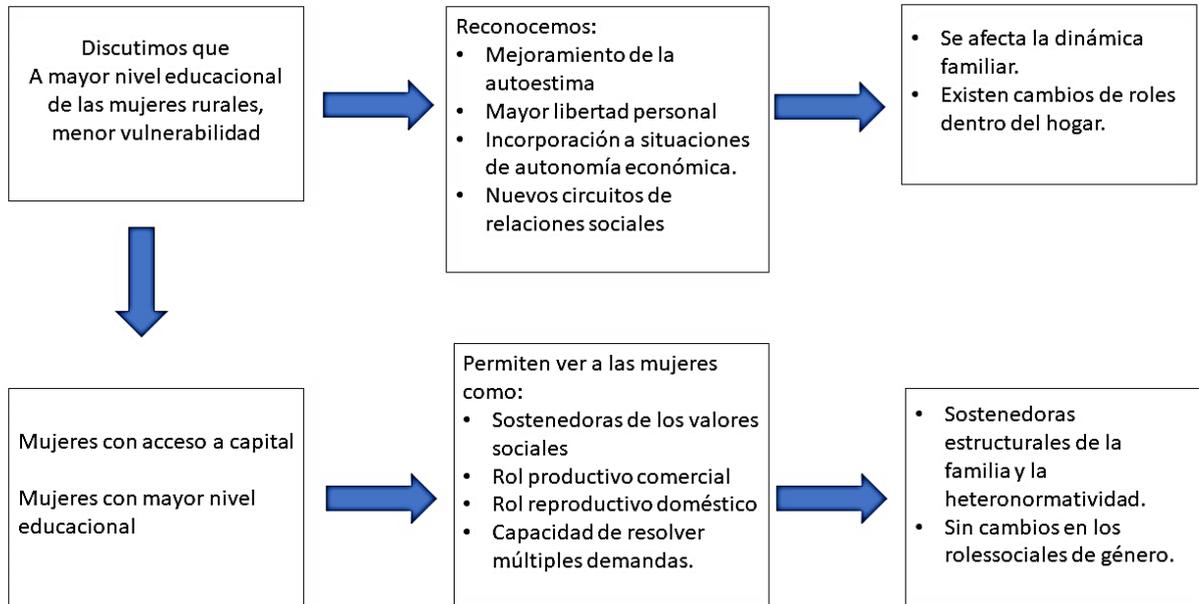
La educación forma a las mujeres para aceptar el no reconocimiento de su esfuerzo. La educación trasciende la institución hacia la trama social, en donde hoy se reproduce. Podemos pensar que las feminidades que consolidan estereotipos no necesariamente son débiles (Baylina y Salamaña 2006; hooks 1984), y por ello la formación educativa, como la fuerza, no necesariamente significa autonomía. La educación entonces, como motor de emancipación, no necesariamente toca roles de género, y ello debería ser al menos un aspecto a considerar en las planificaciones que sostienen una relación lineal entre autonomía y formación.

Los informes oficiales y los datos censales no caracterizan a este sector como mujeres rurales. Las memorias regionales académicas tampoco lo hacen, más bien las ligan a una migración, donde la socialización histórica pareciera diferenciarlas de la ruralidad descripta. Sin embargo, las memorias personales evidencian que forman parte y estructuran el territorio rural donde la feminidad no es un sitio de fragilidad. Las mujeres rurales entrevistadas presentaron iniciativas y altos márgenes de libertad en la definición de sus acciones, lo cual habla del sentido de empoderamiento personal dentro de su ámbito doméstico. Sin embargo, no dejan de estar en un ámbito de heteronormatividad, en tanto su rol resulta central para sostener una jerarquía social que las subalterniza.

Hemos encontrado un empoderamiento sostenedor de la propia subalternidad, apoyado en una centralidad doméstica que ignora sus principales esfuerzos, aun

cuando son dueñas de los predios. Podemos resumir nuestro argumento en la siguiente Figura 4:

Figura 4



Por ello, la capacidad emancipadora de la educación recibida no puede verse como solución definitiva al desafío por la autonomía de las mujeres rurales. Desde el caso visto podemos pensar que la educación más bien es condición de posibilidad.

Para estas mujeres, la educación es marca de estatus y de reconocimiento interno. La autonomía se reconoce en estructuras económicas, pero este empoderamiento no termina de impactar en las dinámicas familiares establecidas sobre la subalternidad femenina. La desigualdad se mantiene, con formas propias, y nos lleva a proponer situar las políticas educativas en marcos más amplios y en el desafío de sociedades que tomen la resolución de la desigualdad de género como desafío compartido.

## **Bibliografía**

Baylina, M. & Salamaña, I. (2006). El lugar del género en geografía rural. *Boletín de la A.G.E.*, (41).

Beltran, B. (2018). El papel de las mujeres como agentes (e instrumentos) de disminución de la pobreza en el ámbito rural en México. *ARENAL*, (25:1).

Butler, J. & Fraser, N. (2000). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate entre marxismo y feminismo*. Madrid: New Left Review-Traficantes de sueños.

## **Sentidos actuales y memorias profundas de la educación en mujeres rurales de la cuenca lechera chilena**

Cagnolati, B. & Femenías, M.L. (comp.) (2010): *Simone de Beauvoir: Las encrucijadas de "El otro sexo"*. Buenos Aires: Edulp.

Camarero, L.; De-Grammont, H. & Quaranta, G. (2020). El cambio rural: una lectura desde la desagrarización y la desigualdad social. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (38).

Carrasco, C. & Díaz, C. (2017). *Economía Feminista. Desafíos, propuestas, alianzas*. Barcelona: Entre Pueblos.

Carrasco, C. (2017). La economía feminista. Un recorrido a través del concepto de reproducción. *Ekonomiaz*, (91).

Castillo, B., Ruiz, J., Castillo, I. & Saavedra, G. (2020). Educación y recursos económicos en mujeres del campo en Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, (XXVI:2).

Clandinin, J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Abingdon: Routledge.

Cuevas, P. (2020). Relaciones entre el perfil de ingresos de las unidades domésticas y los salarios en el agro de Chile y México. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (38).

De-Almeida, M. (2013). Anotações sobre trabalho e gênero. *Cadernos de Pesquisa* (43:149).

Díaz, C. (2005). *Mujeres Rurales en Chile. Informe elaborado para el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) y para la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO)*. Santiago: Gobierno de Chile.

Estupiñán, L. (2017). Educación para las mujeres en los contextos rurales desde una gestión educativa con enfoque de género. *Gestión de la Educación*, (7:2).

FAO (2020): *Mujeres rurales: luchando por lograr impactos transformadores de género. Foro Global sobre Seguridad Alimentaria y Nutrición*. 2017. Disponible en: <http://www.fao.org/3/I8222ES/i8222es.pdf>.

Fawaz, M. & Soto, P. (2012). Mujer, trabajo y familia. Tensiones, rupturas y continuidades en sectores rurales de Chile central. *La ventana*, (IV:35).

Fawaz, M.; Soto, P. & Vallejos, R. (2018). Mujer rural y microempresas. Trabajo, identidades y empoderamiento en el contexto de las nuevas ruralidades en Chile Central". En C.Mora, A.Kottow; V.Osses & M.Ceballos (eds.) *El Género furtivo. La evidencia interdisciplinar del género en el Chile actual*, Santiago: LOM.

Femenías, M. (2019). *Ellas lo pensaron antes. Filósofas excluidas de la memoria*. Buenos Aires: Lea.

**Paula Gabriela Núñez – Sandra Margot Ríos Núñez - Natalia Barria Gallardo**

hooks, b. (1984). *Feminist Theory from Margin to Center*. Boston: South End Press.

Kohler, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks: Sage.

Lara, P. & Antúnez, A. (2014). La historia oral como alternativa metodológica para las ciencias sociales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (20).

Méndez, L. (2011). Trayectorias femeninas en la norpatagonia (1884-1930) ¿una ciudadanía ausente?. *Páginas* 3(5).

Muñoz-Sougarret, J. (2018). *Empresariado y política Estudio sobre las relaciones políticas de los empresarios germanos de la Provincia de Llanquihue (1891-1914)*. Santiago: Ril Editores.

Muñoz-Sougarret, J. (2020). Compre leche y no carne. Estudio sobre el cambio en las ideas y prácticas de las dirigencias de la Sociedad Agrícola y Ganadera de Osorno durante sus primeros treinta años de existencia. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (38).

Namdar-Irani, M. & Aracena, J. (2014). *Mujer Agrícola y Políticas Públicas en Chile. Informe final*. Santiago: Ministerio de Agricultura-Qualitas Agroconsultores.

Namdar-Irani, M.; Martín, L. & Saa, C. (2009). *Situación de las mujeres en el sector silvoagropecuario. Avances y desafíos pendientes en materia de equidad de género*. Santiago: Ministerio de Agricultura – Qualitas Agroconsultores.

Nobre, M.; Siliprandi, E.; Quintela, S. & Menasche, R. (org.) (1998). *Gênero e agricultura familiar*. São Paulo: SOF.

Pérez, M. (2012). Alimentação e codificação social. Mulheres, cozinha e estatuto. *Cadernos pagu*, (39).

Rao, N. (2014). Caste, Kinship, and Life Course: Rethinking Women's Work and Agency in Rural South India. *Feminist Economics*, (20:3).

Robles, V. (2002). Género, educación e historia: Espacios de exclusión, espacios de resistencia. *Arenal*, (9:2).

Soto, P. & Fawaz, M. (2016). Ser mujer microempresaria en el medio rural. Espacios, experiencias y significados. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, (13:77).

Recibido: 05/10/2021  
Evaluado: 20/12/2021  
Versión Final: 18/01/2022