



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY


Facultad de
Psicología

Trayectorias estudiantiles de mujeres afectadas por la violencia de género

Trabajo Final de Grado: Proyecto de investigación

Autora: Fernanda Lucia Dabbadie Villalba. 5.103.923-8

Tutora: Rossana Blanco



María Magdalena como la Melancolía (Artemisia Gentileschi, 1625)

2024, Montevideo

Hay que escuchar

*Hay que tender el oído
hacia lo oscuro del alma.*

*Hay cosas allí
desatendidas.*

*Hay que escuchar a quienes
jodidamente hablan.*

*Por debajo y por encima
de la pena*

hay que escuchar.

*Los tiempos son difíciles
y como nunca*

*la gente sufre,
sueña,*

y a veces

solamente sufre.

Y eso es para ella

realmente

la última verdad.

Carmen Soler (2016, p. 55).

Índice

Resumen	4
Abstract.....	4
Punto de partida.....	5
Fundamentación	8
Antecedentes	10
Marco conceptual y referencias teóricas.....	14
En primer lugar, ¿qué es <i>género</i> ?	14
¿Qué es violencia de género?	16
¿Qué implica la violencia de género en la pareja o expareja? ¿Es lo mismo que violencia doméstica o intrafamiliar?	20
¿Qué son las trayectorias educativas?	21
El papel de las instituciones educativas y la educación.....	22
Problema y preguntas de investigación	25
Objetivo general.....	25
Objetivos específicos	25
Metodología	25
Consideraciones éticas.....	26
Cronograma de ejecución.....	28
Resultados esperados y plan de difusión	28
Referencias bibliográficas	29

Resumen

El presente proyecto de investigación tiene como objetivo indagar cómo se ven afectadas las trayectorias educativas de mujeres que sufren violencia de género en pareja heterosexual. Implicó realizar una revisión de producciones de conocimiento acerca de la temática y sus antecedentes y, a su vez, retomar conceptualizaciones existentes como basamento teórico. Se trata de una investigación cualitativa que se llevará adelante a partir de entrevistas y grupos focales con mujeres que vivenciaron esta situación mientras estudiaban.

Esta investigación pretende problematizar las diferentes trayectorias estudiantiles existentes, así como el rol de las instituciones educativas ante la violencia de género. Asimismo, se propone profundizar el conocimiento sobre la temática para contribuir a realizar acciones que colaboren a comprender y acompañar a las mujeres afectadas.

Palabras claves: trayectorias educativas, violencia de género, mujeres, estudiantes, instituciones educativas.

Abstract

The aim of this research project is to investigate how the educational trajectories of women who suffer gender violence in heterosexual couples are affected. It implied a review of knowledge productions on the subject, background and, at the same time, the selection of existing conceptualizations as a theoretical basis. This is a qualitative research that will be carried out through interviews and focus groups with women who experienced this situation while they were studying.

This research aims to problematize the different existing student trajectories as well as the role of educational institutions facing gender violence. At the same time, it intends to deepen the knowledge on the subject in order to contribute to the implementation of actions that collaborate to understand and accompany the affected women.

Keywords: educational trajectories, gender violence, women, students, educational institutions.

Punto de partida

La presente investigación propone el desafío de indagar en las trayectorias educativas de las mujeres que sufren violencia de género por parte de sus parejas. La elección de la temática tiene su origen en la experiencia como estudiante de una práctica del Ciclo de Graduación de Licenciatura en Psicología durante el 2023: intervención en Liceo Nocturno N.º 11. Este liceo está ubicado en el barrio Cerro en Montevideo. Su fachada está intervenida por estudiantes y docentes con su logo pintado. Está rodeado de murales sobre causas populares y al lado está el Centro Cultural Oeste. En el turno nocturno concurre gran cantidad de estudiantes que son personas adultas, con diferentes planes de estudio: 2006, 2013, 1994 y Programa Uruguay Estudia (acreditación de ciclo básico coordinado por el Ministerio de Educación y Cultura).

Figura 1

Ubicación del Liceo N.º 11 en el barrio Cerro, Montevideo, Uruguay.



Nota: Adaptado de Google Earth (2024) con sitios emblemáticos señalados del barrio en el que se encuentra el Liceo N.º 11.

En esta práctica la tarea consistía en un espacio de acompañamiento para abordar distintas preocupaciones que pudiesen expresar quienes habitan la institución (estudiantes,

funcionarias y funcionarios¹ docentes y no docentes). El equipo de practicantes habitaba el liceo para lograr una construcción artesanal de la demanda con sus protagonistas. Este habitar se compartía en subgrupos de mínimo tres y máximo seis integrantes acompañados por uno de los tres docentes a cargo de la práctica. Se entiende que el rol del psicólogo o la psicóloga fue acompañar a transicionar desde una adaptación pasiva a la realidad a una activa, indagando la relación dialéctica entre orden sociohistórico y subjetividad, entre la persona consigo misma y sus condiciones concretas de existencia (De Quiroga, 2012). Esto incluye la visita a las clases, comunicar la disponibilidad a los y las estudiantes y también ponerse a disposición de funcionarias y funcionarios. A partir de la participación en clases, se desarrollaron acompañamientos grupales. En el acontecer diario sucedían conversaciones en el pasillo. Marcelo Percia (2011) explica la importancia de esos encuentros regidos por lógicas diferentes a las de consultorios, pues despliegan diálogos y episodios con cierta teatralidad improvisada sorpresiva para todas las personas que la vivencian.

A medida que se establecía mayor contacto, varios y varias estudiantes se animaron a construir acompañamientos singulares. Estos, siguiendo a Laurence Cornu (2017), a diferencia de la clínica tradicional, tratan de hacer compañía con desconocidos sin generar una relación de dependencia con igualdad en la asimetría de lugares. Consistían en encuentros semanales de aproximadamente una hora dentro del liceo (preferentemente en un salón destinado al equipo de psicología). En estos acompañamientos surgieron distintas problemáticas para trabajar: desvinculación, violencia de género, *bullying*, suicidio, entre otros.

¹ La escritura inclusiva de las mujeres estará presente a lo largo de esta producción, pues implica un posicionamiento político de visibilizar a una mayoría de la población históricamente socavada y relegada en todos los aspectos hasta del lenguaje y mundo simbólico. Pueden encontrarse excepciones en las alusiones a contenidos de otros autores y otras autoras.

La violencia de género emergió de acompañamientos con estudiantes mujeres que sufrían en sus hogares esa situación y relataban que les afectaba en distintos aspectos de su vida y, en particular, para estudiar. Estas situaciones perjudicaban su permanencia en el liceo, por lo que quedaban desmanteladas las redes tejidas con la institución y sus referentes, incluyendo al equipo de psicología. Esto se tradujo en dificultad para sostener la constancia y el encuadre de los acompañamientos, producto de la situación en la que se encontraban. En ocasiones no asistían al espacio, el equipo universitario recibió mensajes fuera del horario en los que relataron sentirse amenazadas, en encuentros casuales comentaban información delante de personas desconocidas sin reparar en la exposición, a veces no concedían la importancia debida a ciertos comportamientos de su pareja o situaciones; sus narraciones daban cuenta de una naturalización de la violencia. Otra de las contrariedades fue la invasión del liceo por parte de un varón violento, destrató a docentes de facultad y luego intentó persuadirlos. Esto implicó una situación de riesgo² para la estudiante, el equipo docente y la representación del liceo como lugar seguro libre de la violencia.

Estas situaciones llevaron al equipo de la práctica a replantearse el rol del psicólogo o la psicóloga en la institución, abogando en todo momento por mantener el contacto de forma presencial en el espacio acordado y salvaguardar la vida, la integridad y la privacidad de quienes acompañamos. El abordaje con mujeres que sufren violencia requiere de herramientas específicas que tuvieron que ser desarrolladas y enmarcadas dentro del centro educativo. Resultó crucial devolver una escucha atenta desde el respeto a sus singularidades, sosteniendo su angustia y poniendo sobre la mesa sus posibilidades para realizar movimientos tendientes a cambiar la situación para habitar el liceo y el mundo desde un lugar

² El riesgo se puede medir con diferentes escalas. No obstante, hay varios denominadores comunes estandarizados que permiten evaluar la probabilidad de ocurrencia de ciertos fenómenos en un contexto particular, teniendo en cuenta diferentes aspectos: psicológicos, biológicos, culturales, antecedentes delictivos, autocontrol y creencias del agresor (Fontela y Darré, 2024).

más pleno. Entre las medidas que se tomaron estuvo recibir asesoría de una profesional especializada en el abordaje a la violencia basada en género para nutrirnos de otras herramientas. Otra medida fue informar a las mujeres sobre otros espacios especializados institucionales a los que pueden acudir para trabajar la salida de la situación de violencia y seguir acompañadas una vez finalizada la práctica (policlínica barrial, comuna y líneas telefónicas orientativas). Además, siempre más de una practicante se comunicó con la estudiante para tener presente el cuidado del equipo.

De estas emergentes de la práctica se desprende que la violencia de género sigue amenazando a las mujeres de nuestro país y que las afecta en diferentes aspectos de su vida, incluyendo su educación.

Fundamentación

Teniendo en cuenta la experiencia preliminar, el motor de esta investigación es la preocupación y el interés por la situación de las mujeres que sufren violencia de género, su objetivo es poner la lupa en el impacto que tiene sobre sus trayectorias educativas.

En este sentido, parte de reconocer las dimensiones de la problemática. Una forma de aproximación es desde algunas cifras que ilustran la representación de las mujeres en la población uruguaya, en la educación formal y exponen la situación de la violencia de género en nuestro país, en la región y en el mundo.

En Uruguay las mujeres representan una mayoría poblacional, el 52% (Instituto Nacional de Estadística, 2023). En la educación formal también representan una mayoría. Según datos recabados en 2018 en la Universidad de la República, hay un 63,2% de estudiantes mujeres (Uruguay Presidencia, 2019) y en Administración Nacional de Educación Pública en 2022 se registró el 53,1% (Ministerio de Educación y Cultura, 2023); es decir, la mayor parte del estudiantado uruguayo son mujeres. ¿Qué implica ser mujer en Uruguay con relación a la violencia de género?

A partir de la Segunda Encuesta Nacional de Prevalencia de Violencia basada en Género y Generaciones realizada en 2019 en nuestro país, el Observatorio sobre Violencia

basada en Género hacia las Mujeres (2020) reveló que el 47% de las mujeres de 15 años o más vivió situaciones de violencia de género en la pareja o expareja. Anteriormente, en 2013, se había registrado que un 45,4% de las mujeres habían sufrido violencia por parte de sus parejas en algún momento de su vida, o sea, hubo un aumento de 1,6 puntos porcentuales de mujeres afectadas. A su vez, la mayoría de las mujeres que han sufrido violencia de género por parte de sus parejas tienen bajo nivel socioeconómico (55,8%, el porcentaje desciende a medida que aumenta el nivel de ingresos), es decir, la mayoría de las afectadas cuentan con menores recursos.

En consonancia, han incrementado en nuestro país las denuncias por violencia de género. El Ministerio del Interior (2024) registró que, durante el primer semestre del año 2024, hubo 21.459 denuncias de esta índole. En ese período hubo 21 homicidios a mujeres, de los cuales 11 fueron por violencia de género, feminicidios³. En conclusión, más de la mitad de los asesinatos a mujeres han sido por el hecho de ser mujer. El Ministerio del Interior et al. (2019), a partir de datos de entre los años 2012 y 2018, confirmaron que la amplia mayoría de los feminicidios en Uruguay (el 84%) fueron en el marco de relaciones de pareja, expareja o vínculo afectivo-sexual.

En la región de América Latina y el Caribe, alrededor del 25% de las mujeres de entre 15 y 49 años ha sufrido violencia por parte de su pareja alguna vez en su vida (Organización Mundial de la Salud, 2021). El Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe (2022) reportó que Honduras, República Dominicana, El Salvador y Uruguay son los

³ El término fue difundido por la Dra. en Psicología Social Diane Russell (sudafricana) en los setenta para visibilizar los homicidios misóginos, motivados por el odio hacia las mujeres. Involucran un sentido de superioridad, así como de propiedad hacia ellas (citada en Ministerio de Desarrollo Social et al., 2019). En Uruguay se define *femicidio* como el asesinato de mujeres por su condición de tales. Es la manifestación más extrema y letal de la violencia basada en género (Ministerio de Desarrollo Social et al., 2019). La diferencia entre *femicidio* y *feminicidio* está en que el segundo contiene la impunidad resultante de la omisión o la acción inadecuada del Estado en perjuicio del derecho a la vida de las mujeres (Fiscalía General de la Nación de Uruguay, 2021).

países con las tasas más altas de feminicidios y femicidios. Entre estos, República Dominicana y Uruguay son los que contienen la mayoría de casos en los que el agresor y homicida es la pareja o expareja.

Ampliando la mirada a la situación de las mujeres que sufren violencia de género a nivel internacional, también se encuentran cifras alarmantes. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) indicó que alrededor de 1 de cada 3 mujeres en el mundo han sufrido violencia, específicamente física y/o sexual, y que en la mayoría de los casos el agresor es la pareja.

En suma, muchas mujeres están afectadas por la violencia de género, principalmente por parte de parejas varones, se trata de una alerta de salud pública. Si bien los datos numéricos dejan por fuera información significativa de lo que ellas viven, grafican el estado de situación sobre la problemática. Se pone de relieve la importancia de seguir trabajando para erradicar la violencia hacia las mujeres y para, particularmente en la educación, visibilizar la multiplicidad de trayectorias educativas y acompañar cada vez con más y mejores herramientas a las estudiantes mujeres afectadas por la violencia.

Antecedentes

Respecto a los efectos de la violencia de género en Uruguay, la psicóloga Raquel Galeotti (2018) explica algunos de ellos en casos de acoso sexual dentro del ámbito educativo y laboral. Uno de los efectos es el «gap perceptivo». Este mecanismo psíquico se trata de un vacío o brecha perceptiva que crea un campo de confusión que dificulta a las mujeres tomar acciones y decisiones para salvaguardar su integridad. Esto hace que para otras personas se presenten como anestesiadas emocionalmente y distantes. Otra consecuencia de la violencia es el sentimiento de atrapamiento a partir del cual se despliegan mecanismos psicológicos como la hipervigilancia. Es un fenómeno de adaptación que permite afrontar una agresión, una situación de estrés, ante la que el organismo reacciona adoptando un sistema de alerta y depresión del sistema inmunitario. Se manifiesta a través de conductas evitativas, sienten culpa y vergüenza. Tienden a concebir el tema como de resolución personal, lo que

las lleva al silencio y al aislamiento social. Este permanente estado de alerta retiene su atención y se traduce en un funcionamiento neuronal y psíquico con capacidades de resistencia y afrontamiento debilitadas.

Del mismo modo, la autora plantea que otros saldos de la violencia que sufren las mujeres son cuadros o síndromes de ansiedad, depresión, estrés, enojo, impotencia, irritabilidad, baja autoestima y afectación de sus conductas habituales en relaciones familiares y sociales. En cuanto a las respuestas físicas, se encuentran dolores de cabeza, de estómago, trastornos en la alimentación y el sueño, fatiga y otras somatizaciones. Se presentan indicadores de estrés tan alto que sobrepasan la capacidad de elaboración psíquica, lo cual marca un antes y un después en su trayectoria vital. La violencia puede llevar a efectos de disociación de la personalidad con efectos de fragmentación. Esto genera afectación en funciones que habitualmente están integradas: conciencia, memoria, identidad, percepción del medio. El miedo, el dolor y la impotencia pueden llegar a niveles intolerables para la conciencia, pues al tratarse de acontecimientos traumáticos son expulsados ante un psiquismo que no los puede concebir. La disociación establece una separación entre lo soportable y lo insoportable, esto último se condena a la amnesia (Galeotti, 2018).

Julio Rodrigo Morillo Cano et al. (2021), luego de investigar a partir de encuestas realizadas a adolescentes de la Unidad Educativa Vicente Fierro de la ciudad de Tulcán en Ecuador, expusieron sobre las consecuencias de la violencia en estudiantes. Las repercusiones pueden variar según factores de personalidad, habilidades de afrontamiento, ayuda social, duración del maltrato y grado de violencia. Algunas de ellas son: falta de interés, depresión, sentimiento de soledad, falta de apoyo familiar, consumo problemático de sustancias, problemas de expresión, apatía emocional e insatisfacción de necesidades básicas (conflictos alimenticios, habitacionales, del descanso, entre otros). Puede derivar incluso en ideación suicida o suicidio. Las muertes son un testimonio dramático de la escasez de opciones que dispone la mujer para escapar de la violencia.

La psicóloga estadounidense Leonore Walker (2017) ha estudiado desde 1979 la violencia de género a través de entrevistas realizadas a mujeres que sufrieron violencia. El

estudio tiene lugar en la Facultad de Psicología de la Universidad Nova Southeastern en la que trabaja año a año en conjunto con diferentes grupos de estudiantes de posgrado. A partir de esta experiencia explica el «ciclo de agresión» que sufren las mujeres violentadas, compuesto por tres fases.

La primera se caracteriza por un aumento de tensión, hay situaciones de violencia ante las que las mujeres intentan ser condescendientes para calmar a los varones o evitarlos. Asumen que con esto la situación mejorará y si empeora, se hacen cargo de la culpa o la depositan en alguna situación externa, ya que asumir que no lo pueden controlar les genera miedo a que las lastimen más. Los agresores saben que su comportamiento es inadecuado, por eso no lo muestran socialmente, pero les molesta que ellas los eviten y todo lo que hacen lo ven como provocación.

En la segunda fase la tensión aumenta y hay una agresión grave, los agresores justifican esto con que su propósito era transmitir una «lección». Las mujeres, en varios casos, disocian el dolor físico y lo que persiste es la incredulidad y el atrapamiento psicológico. Este atrapamiento consiste en un estado de sobrevivencia y complacencia al varón para intentar tranquilizarlo. La fase dos suele ser la más breve, pero algunas mujeres han reportado vivir en el terror por una semana. En ocasiones es tal el sentimiento de encierro en el temor constante que buscan desencadenar la descarga de violencia del varón para terminar con esa etapa. Aunque esto les brinde la sensación de control sobre la situación, es el varón quien decide cuándo se termina y no hay motivos claros. Si las mujeres permanecen inmóviles, ellos se enfurecen ante la quietud; si ellas responden verbalmente, ellos se enojan más. Sin importar lo que la mujer haga, la violencia va a desencadenarse igual y va a terminar cuando el varón lo determine. Muchas veces buscar un lugar para esconderse suele ser la única alternativa que las mujeres encuentran. Esto genera que se sientan incapaces de huir de la situación, atrapadas.

La tercera fase es la amabilidad y el comportamiento cariñoso de los agresores, intentan convencerlas de su arrepentimiento, utilizando incluso a familiares para este fin y regalos que no pueden costear. Las mujeres quieren creer que es posible volver al amor

original, sin embargo, vuelve la primera fase y en este momento varias buscan ayuda para salir de la situación.

En referencia a la salida de la situación de violencia, la psicoanalista argentina María Sol Pettinari (2022), a partir de trabajar sobre el acceso a la educación de las víctimas de violencia de género que asisten al Centro Educativo de Nivel Primario para Adultos de Córdoba, pone sobre la mesa la formación como una herramienta más para el empoderamiento de las mujeres. En este proceso las instituciones funcionan como un instrumento de apoyo y garantía de sus derechos. Destaca que el vínculo de esas mujeres con la institución educativa posibilitó romper con la desescolarización causada por múltiples violencias a lo largo de su vida. Lo vieron como posibilidad para lograr otros objetivos, se convirtió en puente para salir del círculo de violencia, elevar su autoestima, desarrollar comunicación y empatía al trabajar en grupos y dio lugar a otras expectativas futuras.

En el marco de Jornadas de Sociología para repensar la escuela en Argentina, Claudia Bracchi et al. (2010) comparten un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con las dimensiones de la violencia a partir de un estudio con estudiantes de secundaria. Convocan a analizar las dimensiones estructurales y subjetivas que producen la condición estudiantil, pues no es posible analizar las trayectorias estudiantiles independientemente del contexto sociohistórico, cultural e institucional en que se desarrollan. Los resultados de su estudio indican que hay estudiantes que tienen una valoración positiva de la escuela:

... pareciera existir una disposición a concebir la escuela como un espacio en donde es factible construir sentidos, forjar existencias sociales y anclar imaginarios vinculados a opciones del orden de «otros posibles». Para estos jóvenes, junto con las dificultades que afrontan en sus itinerarios y con experiencias educativas plurales, la escuela es necesaria [...], se encuentran con la posibilidad de estudiar, de trabajar, de orientarse para la vida (p. 15).

Bracchi et al. (2010) explican que la confianza y el valor que los estudiantes depositan en la institución educativa da lugar a una mayor autorregulación de las conductas: mayor sentido, menor violencia. Se encontraron trayectorias interrumpidas y con repeticiones de grado, pero no abandonadas. Si bien el análisis no se centra solo en violencia de género, es

interesante cómo indaga la relación de las trayectorias educativas con las distintas violencias existentes.

La socióloga Margarita Elena Tapia (2021) también puso la lupa sobre las trayectorias escolares de estudiantes en México abarcando sus experiencias de vida para visualizar cómo se ven afectadas por distintas violencias. La autora parte de reconocer que las expectativas y las cualidades personales de cada estudiante son tan importantes como sus condiciones socioeconómicas y culturales. Tapia (2021), a partir del trabajo con personas entrevistadas que viven en contexto de violencia económica, verbal e intrafamiliar, relata que sus trayectorias escolares están interrumpidas. La violencia incrementa el riesgo de abandonar los deseos de superación por medio de la educación. Hubo estudiantes que experimentaron rechazo de las instituciones educativas, por lo que debieron adaptarse a sus intereses. Por otro lado, una estudiante encontró apoyo institucional en atención de violencia de género y le permitió reconocerse como sujeto de derechos. Todas las personas lograron reconstruir su autoestima.

Marco conceptual y referencias teóricas

Esta investigación busca indagar las afectaciones de la violencia de género en las trayectorias educativas, así como identificar el papel de los centros educativos para el abordaje de esta problemática. Se trata, entonces, de pensar este tema con base en algunas categorías teóricas como género, violencia de género en general y específicamente en la pareja, trayectorias educativas y el rol de las instituciones educativas y la educación.

En primer lugar, ¿qué es *género*?

El concepto de *género* atraviesa todo este proyecto. Se parte del reconocimiento de que existen relaciones de poder, con base en el género, socialmente establecidas que generan desigualdades y dan lugar a la violencia. Pero ¿qué entendemos por *género*? Hay muchas definiciones y polémicas en torno al concepto.

Simone de Beauvoir (2015), desde su filosofía, ofrece una definición de género que influyó de manera significativa en los feminismos. Distingue *género* de *sexo*, puesto que este

último alude a las diferencias biológicas entre hombres y mujeres. Propone que el género se refiere a los roles contruidos y asignados a cada sexo en cada sociedad. Es la expresión de normas sociales, expectativas y construcciones culturales, con sus variaciones según el contexto social. Así lo expresa con el siguiente ejemplo:

La pasividad que caracterizará esencialmente a la mujer «femenina» [...]. Sin embargo, no es verdad que se trate de un imperativo biológico; en realidad, se trata de un destino impuesto por su educación y por la sociedad (p. 383).

Joan W. Scott (2002) propone otra definición de género como categoría útil para el análisis histórico. Explica que *género* tiene que ver con la experiencia de cada sexo con las relaciones sociales entre sexos. La historiadora explica que su definición de género tiene dos partes. Por un lado, es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos. Esta parte de la definición de género contiene varios subelementos interrelacionados, símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones, conceptos normativos de doctrinas religiosas, educativas, científicas y políticas que afirman qué es ser mujer y varón, referencias a las instituciones u organizaciones sociales y la identidad subjetiva. Por otro lado, *género* también es una forma primaria de relaciones significantes de poder. En este sentido, dentro y a través del género es que se articula el poder. Si bien no es el único campo involucrado en la construcción del poder, es uno de los más persistentes. Es así que el género legitima y construye relaciones sociales desiguales.

Natalia Magnone Alemán y Gabriela Pacci (2017) comentan concepciones del género desde las ciencias sociales, en las cuales biología y sociedad no se presentan segregadas. En estas miradas, no solo toman género como una construcción social de la diferencia sexual, como categoría que media entre la diferencia biológica y las relaciones sociales históricamente construidas, pues, así como la cultura determina la naturaleza, también sucede viceversa. El cuerpo no es mero receptor de impresiones culturales, sino que ambos elementos coexisten de forma unificada. Lo que es el cuerpo y la expresión de este se fusiona con las formas de vivirlo. De este modo, rompen con la separación sexo-género. Si se

entiende el sexo como variable y culturalmente construido, no sería diferente a lo que a veces se refiere por *género*. Al mismo tiempo, si se concibe género como elemento discursivo cultural es —al igual que lo que se nombra como sexo— una superficie neutral, sobre la que actúa la cultura.

La abogada Astrid Orjuela Ruiz (2012) desde Costa Rica expone que *género* no es igual a *mujer* o *sexo*. El sexo refiere a las diferencias biológicas. El género es la forma en que se construyen culturalmente esas diferencias biológicas y se tejen relaciones sociales y simbólicas de poder. Entender el género como una construcción cultural implica superar los binarismos y asumir que no es una categoría biológica de la cual se desprenda la opresión. Estas construcciones han dado lugar a la consideración de lo masculino y sus significantes como superiores, lo que deriva en relaciones de poder desiguales. Las relaciones de género varían históricamente y dan lugar a configuraciones específicas que interactúan con el conjunto de las relaciones sociales, se construyen de esta manera diferentes formas de discriminación según el momento histórico y el lugar. Así, la violencia basada en el género puede manifestarse de múltiples formas. Adicionalmente, se intersectan con las relaciones de clase, etnia y raza, lo que da lugar a la discriminación con múltiple motivo.

La psicóloga Gloria Bonder (1999) sintetiza que, pese a las diferencias que tienen las distintas concepciones de género, en la actualidad todas ellas admiten que no es una propiedad fija y condenada a la repetición. Explica que debe ser entendido en relación con la subjetividad. Las personas se «en-generan» a través de prácticas y discursos, situados histórica e institucionalmente, le otorgan sentido a la definición de sí mismas. De esta manera, considera que la subjetividad es porosa en relación con la alteridad y que el desafío es generar experiencias políticas y educativas que contribuyan a desactivar el potencial de violencia inscripto en toda construcción nosotros/nosotras-ellos/ellas.

¿Qué es violencia de género?

Más allá de la significación que distintas perspectivas exponen sobre el género y ser mujer, lo universal es el reconocimiento de la subordinación femenina. Los orígenes de esta

subordinación femenina y la supremacía masculina, es decir, de las relaciones sociales patriarcales, es difícil de ubicar con precisión.

Friedrich Engels (2017), tempranamente en su escrito *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado* de 1884, lo vincula directamente con el origen de la propiedad privada. Hace un recorrido histórico por la existencia de los seres humanos en el que queda de relieve que con el crecimiento de la producción y los cambios en la forma de vínculo humano-naturaleza también cambia la forma de relacionamiento entre las personas. En un primer momento existían los vínculos sindiásmicos, los varones vivían con una sola mujer, aunque no estaba mal visto que tuviera relaciones con otras mujeres. En ese contexto, la única forma de distinguir el linaje era por línea femenina. Con el desarrollo de la agricultura, la artesanía y la arquitectura, se presenta como necesidad proteger la riqueza individual, el suelo cultivable se distribuyó entre familias particulares. A la diferencia entre libres y esclavos se sumó la de ricos y pobres, una nueva escisión de la sociedad de clases. Así es que sucedió el origen de la propiedad privada. Engels (2017) explica que junto con este cambio económico se produjo un cambio en el matrimonio, se pasó a la monogamia. La familia individual empezó a convertirse en la unidad económica de la sociedad y la herencia era de padres a hijos. Esto generó mayor control de la sexualidad de las mujeres para asegurar la herencia. En este sentido, la subordinación de la mujer ha sido fundamental para el sistema socioeconómico basado en la desigualdad de ricos y pobres, en la perpetuación de la explotación de clase y las relaciones de poder. Así lo expresa el autor:

El derrocamiento del derecho materno fue la gran derrota histórica del sexo femenino en todo el mundo. El hombre empuñó también las riendas en la casa; la mujer se vio degradada, convertida en la servidora, en la esclava de la lujuria del hombre, en un simple instrumento de reproducción (p. 22).

La historiadora Gerda Lerner (1990) retoma los planteos de Marx y Engels en los que se vincula la estructura económica con la opresión de las mujeres, pero también agrega aportes que trascienden lo económico. Señala que hay una superposición de distintas opresiones que recaen sobre las mujeres, por raza, clase y otras categorías. A la convicción

que llega es que es necesario comprender la historia de las mujeres para lograr la emancipación de todas, pues reconocer que el patriarcado es un sistema histórico con un inicio dado en la historia es admitirlo como terminable.

Por su parte, la antropóloga Sherry B. Ortner (2006) afirma que la subordinación femenina es un fenómeno que existe dentro de todos los tipos de organización social y económica, con independencia del grado de complejidad de las sociedades. Además, advierte que no es algo que se pueda erradicar solo reestructurando algunas tareas y funciones dentro del sistema social, ni siquiera reordenando toda la estructura económica.

Más allá de dónde se posicione el hincapié de la opresión a las mujeres, es un hecho que históricamente existe hasta nuestros días, que atenta contra ellas y las violenta. La OMS (2002) declaró la violencia como uno de los principales problemas de salud pública y la definió de la siguiente manera:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga mucha probabilidad de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (p. 5).

En este sentido, la Ley 19.580 contra la violencia hacia las mujeres basada en género promulgada en 2017 en Uruguay conceptualiza específicamente la violencia de género como:

discriminación que afecta, directa o indirectamente, la vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, así como la seguridad personal de las mujeres. [...] toda conducta, acción u omisión, en el ámbito público o el privado que, sustentada en una relación desigual de poder en base al género, tenga como objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos o las libertades fundamentales de las mujeres. Quedan comprendidas tanto las conductas perpetradas por el Estado o por sus agentes, como por instituciones privadas o por particulares (art.4).

Desde la normativa regional, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer «Convención de Belém do Pará» (1994) conceptualiza violencia contra la mujer como violencia física, sexual y psicológica que tiene lugar en cualquier relación interpersonal y en la comunidad, ya sea que el agresor comparta o haya compartido el mismo domicilio que la mujer. Comprende violación, maltrato, tortura y abuso

sexual, trata de personas, prostitución forzada, secuestro y acoso sexual en el lugar de trabajo, instituciones educativas y de salud o cualquier otro lugar y que sea perpetrada o tolerada por el Estado o sus agentes.

La búsqueda de salida de la violencia de género implica que las mujeres afectadas transiten una *ruta crítica*. La psicoanalista argentina Irene Fridman (2023) explica que es un camino con obstáculos que provienen de la propia subjetividad y que se imponen externamente, lo que genera vaivenes emocionales. Este se espeja con técnicos y técnicas que asesoran desde diferentes disciplinas, dado que también emprenden una confrontación con problemáticas profundas, desalientos y afectos contradictorios y cambios de interpretación.

Montserrat Sagot, socióloga y antropóloga de Costa Rica, y la investigadora feminista española Ana Carcedo (2000) plantean que la ruta crítica es el «romper el silencio» respecto a la situación de violencia. Es la secuencia de decisiones y acciones ejecutadas por una mujer afectada para enfrentar la violencia y las respuestas ante su búsqueda de ayuda.

Este proceso no es lineal y está constituido tanto por factores que lo impulsan como otros que lo desestimulan. Por un lado, se presentan impulsores internos: convencimiento de que el agresor no va a cambiar y de que los recursos personales se han agotado, enojo, desamor, saturación, creación de metas y proyectos propios. También hay impulsores externos: la violencia que se les ejerce, la violencia contra hijos o hijas, apoyo de personas cercanas, condiciones económicas favorables, información y servicios de calidad. Por otro lado, los factores inhibidores pueden ser también internos: miedo, culpa, vergüenza, amor hacia el agresor, idea de que lo que ocurre en la familia es privado, manipulación del agresor, desconocimiento de sus derechos. Y también externos: presiones familiares y sociales, falta de recursos materiales, inadecuadas respuestas institucionales, limitada cobertura de organizaciones gubernamentales, contextos sociales con historia de violencia. Esta ruta crítica es exitosa cuando se da un proceso de fortalecimiento de las mujeres y de apropiación de sus condiciones de vida (Sagot y Carcedo, 2000).

En suma, la violencia de género debe ser entendida como hecho estructural basado en un orden social opresivo y discriminatorio hacia las mujeres. Implica toda agresión vinculada a la desigual distribución del poder y a las relaciones asimétricas.

¿Qué implica la violencia de género en la pareja o expareja? ¿Es lo mismo que violencia doméstica o intrafamiliar?

La violencia de género, entonces, involucra diferentes formas de violencia y manifestaciones. Asimismo, hay varias denominaciones que hacen a la identificación del contexto en que sucede la violencia. Por un lado, la violencia intrafamiliar remite a sucesos de violencia que acontecen dentro de la familia. Puede afectar a niñas, niños, adolescentes o personas adultas mayores que integran un círculo familiar. Por otro lado, la violencia doméstica alude particularmente a la violencia entre los integrantes de una relación de pareja que tiene lugar dentro del ámbito doméstico y suele referirse al delito. Así lo expresa la Ley de Erradicación de la Violencia Doméstica N.º 17.514:

Constituye violencia doméstica toda acción u omisión, directa o indirecta, que por cualquier medio menoscabe, limitando ilegítimamente el libre ejercicio o goce de los derechos humanos de una persona, causada por otra con la cual tenga o haya tenido una relación de noviazgo o con la cual tenga o haya tenido una relación afectiva basada en la cohabitación y originada por parentesco, por matrimonio o por unión de hecho (art 2).

No obstante, esta ley se ve modificada en parte al entrar en vigencia la Ley N.º 19.580 (2017) ya mencionada. Este cambio legislativo responde a procesos de transformación que se han suscitado en los diferentes trabajos sociales sobre la problemática. Deja en relieve que la violencia basada en género no se reduce al ámbito doméstico privado y reconoce la violencia en sus múltiples formas y expresiones.

La Fiscalía General de la Nación (2020) explica que la violencia hacia la mujer por parte de pareja o expareja se caracteriza por la relación sentimental o íntima entre víctima y victimario al margen del estado civil, orientación sexual o estado de cohabitación. Aunque no

son lo mismo, combina elementos propios de la violencia de género, la violencia familiar y la doméstica y prevalecen los casos en que la víctima es la mujer.

Es en este último tipo de violencia mencionado que se enfoca la presente investigación. A su vez, se propone indagar sobre las afectaciones de este tipo de violencia específicamente en el rol estudiantil de la mujer que la sufre, en su trayectoria educativa, el vínculo con la institución educativa y la educación.

¿Qué son las trayectorias educativas?

Bracchi et al. (2010) proponen una conceptualización de las *trayectorias educativas* con un enfoque sociocultural desde el cual para poder analizarlas se debe tener en cuenta sus contextos específicos de producción:

Las trayectorias educativas hacen referencia al conjunto de todos aquellos condicionantes (experiencias, saberes, etc.) que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones educativas. Es decir que al analizar a los jóvenes en ese caso los jóvenes estudiantes y sus trayectorias, estaremos observando ese mosaico que el sujeto va configurando a medida que avanza en el recorrido escolar. Estudiarlo implica referirnos a los avances, las elecciones realizadas en los itinerarios emprendidos, los retrocesos, en algunos casos los abandonos y en otros los cambios de escuelas realizados, entre varias situaciones posibles (p. 9).

Las trayectorias educativas de las mujeres que sufren violencia muchas veces están desacompañadas de lo esperado por el sistema educativo. Al respecto de los recorridos educativos plurales, heterogéneos, Bracchi et al. (2010) invitan a no clasificarlos como exitosos o fracasados. Esto supondría una visión reduccionista que culpabiliza a los y las estudiantes ignorando sus condiciones sociales y las responsabilidades de agentes institucionales.

En este sentido, es interesante el planteo sobre *trayectorias escolares* de Flavia Terigi (2007, pedagoga), enmarcado en las experiencias educativas formales. Explica que cuando suceden desplazamientos (entre lo esperado y lo concreto) muchas veces son vistos como un problema, en un principio individual y más recientemente sistémico. Es por esto que distingue dos tipos de trayectorias: teóricas y reales.

Las *trayectorias teóricas* están definidas por el sistema educativo y expresan itinerarios que siguen la progresión lineal prevista de ese recorrido en tiempos marcados por una periodización estándar. Están atravesadas por los rasgos del propio sistema que las engendra: organización por niveles, gradualidad del currículum y anualización de los grados. Estos tiempos que se manejan desde trayectorias teóricas repercuten en cómo percibimos a los sujetos de la educación, en lo que esperamos de ellos (Terigi, 2007).

Las *trayectorias reales* dan cuenta de los recorridos que no se ciñen al camino delimitado por las teóricas. En estas hay varios fenómenos que se ponen en relieve: ausentismo, sobreedad, bajos logros de aprendizaje, entre otros. Con esto la autora deja sobre la mesa que no se trata de medir las trayectorias desde un punto de vista normativo, sino de reconocerlas diversas y flexibles, sin renunciar a los aprendizajes a los que todas las personas tienen derecho (Terigi, 2007).

No obstante, es importante tomar en cuenta que en muchos casos las trayectorias teóricas también pueden ser reales. Es decir, también sucede que los y las estudiantes logren seguir el itinerario formativo según lo previsto por el sistema educativo. Al respecto, Bárbara Briscioli (2015) propone pensar las trayectorias escolares como *intermitentes*. Este concepto engloba los diferentes caminos escolares, incluyendo a los que se diferencian de los esperados por contar con interrupciones temporales o definitivas. Se trata de un abordaje dinámico que responde a la heterogeneidad de las trayectorias.

En suma, es importante reconocer que las trayectorias educativas de los y las estudiantes que se encuentran en los centros educativos en muchos casos pueden distar de lo esperado. Esto permite contextualizar su habitar la institución y su rol como estudiante. La trayectoria de mujeres que estudian en simultáneo a estar sobreviviendo a una situación de violencia es distinta a la de quienes no enfrentan esta problemática. Su itinerario tendrá variaciones según las posibilidades que se les presenten y la forma en que la institución las acompañe.

El papel de las instituciones educativas y la educación

Las trayectorias educativas se dan en el marco de instituciones educativas que están atravesadas por normas generales que se aplican en todas ellas. Sin embargo, cada centro tiene también sus particularidades y, por ende, las vivencias de habitar uno u otro es distinta.

Uno de los denominadores comunes de las instituciones educativas es que se las caracteriza como reproductoras de la desigualdad estructural existente en la sociedad y por haber sido apropiadas por fines funcionales al mercado desigual de trabajo. Los profesores y pedagogos belgas Jan Masschelein y Maarten Simons (2014) reconocen estos factores, pero invitan a repensarlos desde sus posibilidades. En este sentido, las encuentran como dadoras de tiempo libre. Explican que el término *escuela* deriva del griego *scholé*, que significa 'tiempo libre, descanso, demora, estudio y conversación'. La escuela es, entonces, un bien público del que se puede hacer una posesión del futuro de los y las jóvenes. Sin embargo, no se debe confundir generación de interés con satisfacción de necesidades. Los autores señalan que se la acusa de generar en estudiantes desmotivación y alienación, aunque en realidad esto depende del modelo de escuela. La escuela puede operar como suspensión de vínculos extrainstitucionales, puede habilitar un mundo interesante para estudiantes, supone un descanso de lo que sucede afuera. En este sentido,

transforma los conocimientos y destrezas en «bienes comunes» y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible) (Masschelein y Simons, 2014, p. 3).

En esta línea, más allá de los lineamientos generales transversales en todas las instituciones educativas, lo más importante es lo que se construye dentro de cada una de ellas en el habitar cotidiano, lo que sucede entre quienes las habitan, que es lo que las convierte en únicas en su potencial.

Paulo Freire (1970), desde su pedagogía y filosofía, ofrece una visión problematizadora de la educación. El autor la diferencia de una perspectiva «bancaria» que contrapone educando-educador (ignorantes-dueño del saber) con el fin de hacer prevalecer

su función de espectadores y no de recreadores del mundo. Una educación liberadora no se basa en el mero acto de transferir o depositar conocimientos. Rompe con la dicotomía, pues el educador es educado mientras educa al educando, ambas partes se transforman y se cuestionan cómo están siendo con y en el mundo. Freire (1970) hace presente que también es violencia a las estudiantes como seres históricos y en movimiento constante que no sean sujeto de su propio movimiento.

Lo que prevalece en estas miradas sobre el papel de las instituciones educativas y la educación es que no están escindidas de lo que sucede en la sociedad a la que pertenecen, sea porque son utilizadas como reproductoras del modelo socioeconómico y cultural imperante o sea porque vehiculizan transformación y liberación. En este sentido, la violencia que sufren estudiantes fuera del centro educativo lo involucra también.

Por ende, la situación de violencia, aunque muchas veces se asila como un problema personal o privado de una estudiante, es en realidad una problemática social, política y pública. Como explica Nuria Varela (2008), periodista y docente feminista, uno de los grandes empeños del patriarcado ha sido el aislamiento de las mujeres en el ámbito privado. El aislamiento propicia el sometimiento de las mujeres, puesto que al encontrarse y organizarse con otras pueden resultar fortalecidas. De igual forma, también se favorece el potencial y liberación de las mujeres si se las acompaña y si existe perspectiva de género desde espacios institucionales y estatales. A esto hace referencia el eslogan «lo personal es político», se trata de que las mujeres ganen el espacio público, por ejemplo, logrando igualdad en condiciones de estudio y trabajo y también transformando los espacios privados en los que rigen relaciones de poder, como la familia y la sexualidad.

Luisa Antolín Villota (2003), periodista y escritora feminista, propone en esta línea una educación para el desarrollo que se aboque a un cambio estructural hacia la igualdad de derechos y oportunidades, de riqueza y de poder. Es decir, una educación que inculque que es posible modificar la realidad en la que hay «una mitad invisible», y para ello es necesario en primer lugar comprenderla y luego tomar acción.

Problema y preguntas de investigación

Esta investigación plantea como problemática, para visibilizar y analizar, el proceso formativo-relacional de estudiantes mujeres que sufren violencia de género en el marco de relaciones de pareja. Procura proveer de recomendaciones y herramientas a las mujeres mismas, a los técnicos y las técnicas que trabajan con esta temática y a la comunidad educativa. Con este fin es que se plantea las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se caracterizan las trayectorias educativas de mujeres que han padecido violencia de género en el marco de relaciones de pareja?
- ¿Qué acciones se despliegan desde las instituciones educativas ante la afectación de las trayectorias educativas de estudiantes mujeres que padecen o han padecido violencia de género en el marco de las relaciones de pareja?

Objetivo general

Explorar las trayectorias educativas en mujeres que padecen o han padecido violencia de género en el marco de sus relaciones de pareja.

Objetivos específicos

- Describir las características de las trayectorias educativas de mujeres que estuvieron expuestas a violencia de género mientras estudiaban.
- Sondear qué rol desempeña o puede desempeñar la institución educativa en la que están inmersas las estudiantes que tienen esa situación en su tiempo fuera del liceo.
- Indagar las acciones que las estudiantes mujeres llevaron a cabo para cuidar de su integridad y sus trayectorias educativas.

Metodología

La metodología considerada pertinente para abordar los objetivos planteados es cualitativa. Esta proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización con el entorno y experiencias únicas. De esta forma, aporta un punto de

vista fresco y holístico de los fenómenos. Su flexibilidad habilita que la recolección de datos y el análisis de estos ocurran en paralelo (Hernández Sampieri et al., 2014).

En este sentido, habilita una forma de investigación que prioriza conectar con los diferentes sentires y adjudicaciones simbólicas por las personas que la protagonizan. Para introducirse en el mundo emocional de las estudiantes que sufren o sufrieron violencia, es necesario un método flexible que se aboque a la información descriptiva y comportamental que compartan.

El principal criterio de inclusión contempla a mujeres que hayan padecido violencia de género por parte de sus parejas o exparejas mientras estaban estudiando en la educación formal y que residan en la ciudad de Montevideo. Se utilizará el muestreo de bola de nieve para acceder a participantes hasta llegar al criterio de saturación y poder responder los objetivos de la investigación con las participantes encontradas.

Para la recolección de datos, las principales herramientas empleadas serán entrevistas y grupo focal. En cuanto a la técnica de entrevista, será semiestructurada, ya que, si bien se puede partir de una guía de preguntas, permite que se desplieguen otras en función de lo que expresa la entrevistada. Con ello, se da lugar a mayor amplitud en lo compartido desde una modalidad más amigable, se da prioridad a la comodidad de las participantes. Como explica el sociólogo Luis Enrique Alonso (1994, en Valles, 1999), la entrevista de investigación social permite hacer de la palabra el vector principal para conectar con una experiencia personalizada, biográfica e intransferible. Se realizará más de una entrevista. Una vez realizado el acercamiento a la situación singular de cada participante, se llevará a cabo una instancia grupal. Los grupos focales tienen un propósito exploratorio, el moderador o la moderadora tendrá un rol activo con algunas preguntas guía planificadas (Valles, 1999).

Consideraciones éticas

En primer lugar, para avanzar en este proyecto se debe tener la aprobación del Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología. Es fundamental tener presente en todo momento el *Código de ética profesional del psicólogo/a* (2000), la Ley de protección de datos

personales N.º 18.331 y el Decreto N.º 158/019 que regula las investigaciones en las que participan seres humanos.

Respondiendo a estas normativas vigentes, se les explicará a las participantes con lenguaje asequible los objetivos de la investigación y las condiciones en que se desarrollará. Es importante aclarar que por participar no se obtendrán recompensas económicas. Además de la vía verbal, también se les entregará una hoja informativa con los aspectos formales del proyecto y se les pedirá que firmen un consentimiento informado como registro del proceso.

Además de los aspectos formales, será esencial manejar en todo momento el anonimato de las participantes, ni en los registros ni posteriores publicaciones podrán ser mencionados sus datos personales con el fin de proteger su privacidad y la confidencialidad del espacio en el que compartirá su relato.

Si bien es una temática que puede despertar incomodidades y malestar en las participantes, se tendrá en cuenta una modalidad flexible que contemple, en primer lugar, el bienestar de la voluntaria. Se podrá interrumpir el encuentro en cualquier momento para luego ser retomado o podrá suspender de forma definitiva su participación si así lo desea, sin compromiso.

Aunque el proyecto es de investigación y no de intervención, puede surgir que alguna de las voluntarias requiera durante o posterior a su participación acompañamiento psicológico; en este caso, se la orientará para que pueda acceder a la atención requerida en los espacios y organismos especializados en ello. Es por esto que se hará una valoración de riesgos para contemplar posibles situaciones y métodos de actuación para abordarlas antes de comenzar a recolectar información.

Si bien las participantes pueden no obtener un beneficio directo, la idea es que de esta investigación se obtenga como beneficio social una mayor noción sobre la educación y su papel en la violencia de género y cómo seguir trabajando sobre ello. No obstante, habilitar un espacio seguro para poder conversar en las entrevistas singulares con otra mujer técnica, así como en la dinámica grupal con otra mujer que también haya sufrido violencia de género,

puede resultar colateralmente sanador y enriquecedor para la elaboración de esta situación traumática sobrevivida para las participantes.

Cronograma de ejecución

ACTIVIDADES	MESES															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Revisión bibliográfica y profundización en los contenidos																
Búsqueda de participantes																
Entrevistas																
Análisis y procesamiento de datos																
Realización de grupos focales																
Análisis y procesamiento de datos																
Elaboración informe final																
Instancias de devolución y difusión de resultados																

Resultados esperados y plan de difusión

- Aportar conocimientos sobre cómo se ven afectadas y cómo viven las estudiantes mujeres sus trayectorias educativas, los vínculos con la educación formal y con referentes institucionales de estudiantes cuando están afectadas por la violencia de género.
- Interpelar a la comunidad en general y en particular a la educativa para analizar su papel y poder accionar desde ese análisis.
- Proponer recomendaciones que colaboren a comprender y acompañar a las mujeres en sus trayectorias educativas atravesadas por violencia.
- Compartir los resultados en espacios académicos, como congresos y revistas científicas. También se pueden publicar en Internet para ampliar la difusión.

Referencias bibliográficas

- Antolín Villota, L. (2003). *La mitad invisible. Género en la educación para el desarrollo*. ACSUR-Las Segovias.
https://www.bantaba.ehu.eus/obs/files/view/La_mitad_invisible%2C_g%C3%A9nero_en_la_ED.pdf?revision%5Fid=54659&package%5Fid=54643
- Bonder, G. (1999). Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente. En S. Montecino y A. Obach King (comps.), *Género y epistemología. Mujeres y disciplinas* (pp. 29-55). Universidad de Chile, LOM, UNICEF.
- Bracchi, C., Gabbai, M. I. y Causa M. D. (9-10 de diciembre de 2010). *Estudiantes secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con dimensiones de la violencia*. VI Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/107788>
- Briscioli, B. (2015). Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. *Propuesta Educativa*, 43, 148-151.
<https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041714017.pdf>
- Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer. Convención Belém do Pará. 1994.
- Coordinadora de Psicólogos, Sociedad de Psicología, Facultad de Psicología (Udelar) y Facultad de Psicología (UCU) (2000). *Código de ética profesional del profesional psicólogo/a*.
https://www.bps.gub.uy/bps/file/8120/1/codigo_de_etica_profesional_del_psicologo.pdf
- Cornu, L. (2017). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodríguez, *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo* (pp. 101-116). Noveduc.
- De Beauvoir, S. (2015). *El segundo sexo* (6.ª ed.). Ediciones Cátedra.
- De Quiroga, A. (2012). Participación social y salud mental. En B. Romero (comp.), *La salud mental como construcción colectiva. Aportes de la Psicología Social* (pp. 17-28). Ediciones Cinco.
- Decreto N.º 158/019. 12 de junio de 2019. D. O. N.º 30.208.
<https://www.impo.com.uy/bases/decretos-originales/158-2019>

- Engels, F. (2017). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. Marxist Internet Archive. https://www.marxists.org/espanol/m-e/1880s/origen/el_origen_de_la_familia.pdf
- Fiscalía General de la Nación (2020). *Violencia doméstica y sexual. Protocolo de actuación de la Unidad de Víctimas y Testigos*. Fiscalía General de la Nación, Universidad de la República, UNFPA. <https://www.gub.uy/fiscalia-general-nacion/comunicacion/publicaciones/protocolo-actuacion-materia-violencia-domestica-sexual>
- Fiscalía General de la Nación de Uruguay (2021). *Investigación y litigio de femicidios. Guía de actuación para fiscales*. Fiscalía General de la Nación. https://lac.unwomen.org/sites/default/files/2022-03/Guia-InvestigacionLitigioFemicidio_25-02-22-WEB.pdf
- Fontela, L. y Darré, S. (2024). *Femicidios en Uruguay. Riesgo, escalas y procesos*. Uruguay, 2023. FLACSO. https://entramadas.uy/wp-content/uploads/2024/01/Flacso_Femicidios-digital.pdf
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fridman, I. (comp.). (2023). *Trabajando en violencia de género. Obstáculos y desafíos*. Lugar Editorial.
- Galeotti, R. (2018). Acoso sexual en los ámbitos laboral y educativo: aportes psicosociales para su detección y abordaje. En M. V. Espasandín y A. López Gómez (coords.), *Acoso sexual en los ámbitos laboral y educativo. Aportes hacia una propuesta de intervención* (pp. 59-66). Universidad de la República, CSIC.
- Gentileschi, A. (1625). *María Magdalena como la Melancolía* [óleo sobre lienzo]. Museo Soumaya, Fundación Carlos Slim, Ciudad de México. <https://historia-arte.com/obras/maria-magdalena-como-la-melancolia>
- Google (2024). [Liceo N.º 11 Bruno Mauricio de Zabala, Montevideo, Uruguay]. Recuperado el 2 de junio de 2024 de https://earth.google.com/web/search/liceo+cerca+de+Calle+11,+Montevideo+Departamento+de+Montevideo,+Uruguay/@-34.89399642,-56.2473968,21.22280012a,676.17021156d,35y,0h,0t,0r/data=CrQBGokBEoIBCiUweDk1OWY3ZmQyOWZINDYyOGI6MHGxZjU0YmQ0NjliN2Y3OTdlGUjX8QRnckHAIY9TdCSXH0zAKkdsaWNIbyBiZXJjYSBkZSBDYWxsZSAxMSwgTW9udGV2aWRlbyBEZXBhcnRhbWVudG8qZGUqTW9udGV2aWRlbywgVXJ1Z3VheRgCIAEiJgokCSjh6U9JITNAESfh6U9JITPAGW6FXUILFjxAIRaaVdlj_FHAOqMKATA

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.
- Instituto Nacional de Estadística. (2023). *Censo 2023. Población preliminar: 3.444.263 habitantes*. Instituto Nacional de Estadística. <https://www.gub.uy/instituto-nacional-estadistica/comunicacion/noticias/poblacion-preliminar-3444263-habitantes>
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Editorial Crítica.
- Ley N.º 17.514 de 2002. Erradicación de la violencia doméstica. 2 de julio de 2002. D. O. N.º 26.045. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17514-2002>
- Ley N.º 18.331 de 2008. Ley de protección de datos personales. 11 de agosto de 2008. D. O. N.º 27.549. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18331-2008>
- Ley N.º 19.580 de 2017. Violencia hacia las mujeres basada en género. 22 de diciembre de 2017. D. O. N.º 29.862. <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/ley-violencia-hacia-mujeres-basada-genero>
- Magnone Alemán, N. y Pacci, G. (2017). Hacia la comprensión del Acoso Sexual Laboral y Educativo. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodríguez, *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo* (pp. 81-99). Noveduc.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño & Dávila Editores.
- Ministerio de Desarrollo Social, Ministerio del Interior, Instituto Nacional de las Mujeres y División Políticas de Género-Ministerio del Interior. (2019). *Femicidios en Uruguay. Análisis para la homogeneización de criterios y su categorización*. Ministerio de Desarrollo Social. <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/comunicados/femicidios-uruguay>
- Ministerio de Educación y Cultura (2023). *Panorama de la educación de jóvenes y adultos 2022*. Ministerio de Educación y Cultura. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/datos-y-estadisticas/estadisticas/panorama-educacion-jovenes-adultos-2022>
- Ministerio del Interior. (2024). *Estadísticas de violencia contra las mujeres*. Ministerio del Interior. <https://www.gub.uy/ministerio-interior/tematica/estadisticas-violencia-contra-mujeres>
- Morillo Cano, J. R., Guerrón Enriquez, S. X. y Narváez Jaramillo, M. E. (2021). Influencia de la violencia intrafamiliar en el rendimiento académico de adolescentes. *Conrado. Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 17(81), 330-337.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000400330#B5

- Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe. (2022). *IndicadoresFeminicidio*. <https://oig.cepal.org/es/indicadores/feminicidio>
- Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe (2022). *Muerte de mujeres ocasionada por su pareja o ex-pareja*. Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe. <https://oig.cepal.org/es/indicadores/muerte-mujeres-ocasionada-su-pareja-o-ex-pareja>
- Observatorio sobre Violencia Basada en Género hacia las Mujeres. (2020). *Segunda encuesta nacional de prevalencia sobre violencia basada en género y generaciones*. Observatorio sobre Violencia Basada en Género hacia las Mujeres. <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/encuesta-nacional-prevalencia-sobre-violencia-basada-genero-generaciones>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Violencia contra la mujer*. OMS. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>
- Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*.: *Resumen*. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43431/9275324220_spa.pdf
- Orjuela Ruiz, A. (2012). El concepto de violencia de género en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 23(1), 89-114. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/5290/5116>
- Ortner, S. B. (2006). Entonces, ¿es la mujer al hombre lo que la naturaleza a la cultura? *Revista de Antropología Iberoamericana*, 1(1),12-21. <https://aries.aibr.org/storage/antropologia/01v01/articulos/010101.pdf>
- Percia, M. (2011). La de-mora que piensa. Sobre la potencia de los «pasillos». Conversación con Marcelo Percia. En S. Duschatzky y D. Sztulwark, *Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá* (pp. 108-114). Paidós.
- Pettinari, M. S. (2022). *El acceso a la educación de las víctimas de violencia de género que asisten al Centro Educativo de Nivel Primario para adultos en una institución de la Ciudad de Córdoba y su impacto en el recorrido de la ruta crítica* (tesis de grado).

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Católica de Córdoba.
https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/3423/1/TF_Pettinari.pdf

Sagot, M y Carcedo, A. (2000). *La Ruta crítica de las mujeres afectadas por la violencia intrafamiliar en América Latina*. Organización Panamericana de la Salud. Programa Salud, Mujer y Desarrollo. <https://www.paho.org/es/documentos/ruta-critica-mujeres-afectadas-por-violencia-intrafamiliar-america-latina-estudios-caso>

Scott, J. W. (2002). El género: una categoría útil para el análisis. Teoría y debates historiográficos. *Op. Cit. Revista del Centro de Investigaciones Históricas*, 14, 9-45.
<https://revistas.upr.edu/index.php/opcit/article/view/16994>

Soler, C. (2016). *Antología poética*. Ediciones Revista La Marea.

Tapia, M. E. (2021). *La presencia de violencia(s) en las trayectorias escolares de estudiantes universitarios*. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2287.pdf>

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana.

Uruguay Presidencia. (2019). *Cantidad de estudiantes de la Universidad de la República aumentó un 3,5 % al año de 2012 a 2018*. Uruguay Presidencia.
<https://www.gub.uy/presidencia/comunicacion/noticias/cantidad-estudiantes-universidad-republica-aumento-35-ano-2012-2018>

Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis Sociología.
https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/valles_miguel_s_tecnicas_cualitativas_de_investigacion_social_reflexion_metodologica_y_practica_profesional.pdf

Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes*. Ediciones B.

Walker, L. E. (2017). *The Battered Women*. Springer Publishing Company.