UCC UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA JESUITAS | Sistema de Bibliotecas

PRODUCCIÓN ACADÉMICA

Pettinari, María Sol

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 para la obtención del título de grado de Licenciada en Psicología

Director: Ardiles, Romina

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

Facultad de Filosofía y Humanidades

Licenciatura en Psicología

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.

Autora: María Sol Pettinari

Directora: Esp. Romina Ardiles

Córdoba, Argentina

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”

AGRADECIMIENTOS

A mis papas y mi hermano, que me acompañan y guían con amor incondicional en el camino de cumplir mis sueños y proyectos.

A mi novio, con quien comparto y celebro cada paso y crecimiento en este camino.

A mis amigas y amigos, que estuvieron y están siempre presente en cada paso que doy.

Al Polo Integral de la Mujer, institución que me abrió sus puertas y me permitió nutrirme de nuevas experiencias y conocimientos. En especial a la docente de primer ciclo del Centro Educativo de Nivel Primario para Adultos ASIMRA anexo sede II, quien nos recibió y acompaño amorosamente.

A Romina, tutora de prácticas y directora de tesis, por su compañía, afecto y dedicación en este proceso.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE ABREVIATURAS 8
1. INTRODUCCIÓN 10
2. CONTEXTO DE PRÁCTICA 12
3. CONTEXTO INSTITUCIONAL 17
3.1. Contexto institucional en pandemia 22
4. EJE DE SISTEMATIZACIÓN 24
5. OBJETIVOS 26
5.1 General 27
5.2 Específicos 27
6. PERSPECTIVA TEÓRICA 28
6.1 La educación como nuevo punto de partida: Educación primaria de jóvenes y adultos. 29
6.2 Reingreso a la escolaridad en mujeres víctimas de violencia de género. 31
6.3 Violencia de género: Factores de riesgo y factores de protección. 33
6.4 La Ruta Crítica de la Violencia de Género. 35
6.5 La escuela en el Polo de la Mujer: el proceso de enseñanza y aprendizaje. 37
7. MODALIDAD DE TRABAJO 39
7.1 Población 40
7.2 Instrumentos de recolección 41
7.3 Aspectos éticos implicados 42
8. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA 43
8.1 Recuperación del proceso vivido 44
8.1 1 Primer acercamiento al Polo Integral de la Mujer en Situación de Violencia 44
8.1 2 Primeros tiempos de prácticas: atravesados por el contexto de pandemia 45
8.1 3 El arribo a la institución de forma presencial: observación participante 45
8.1 4 Posicionándonos desde el rol del psicólogo educacional 50
8.1 5 Cierre de las practicas pre profesionales 55
8.2 Análisis de la experiencia 56
8.2. 1 Mujeres víctimas de violencia de género que asisten al centro educativo de nivel primario para adultos: Historia educativa 57
8. 2. 2 Ruta crítica: rompiendo el silencio 60
8. 2. 3 Reinserción escolar de las mujeres víctimas de violencia de género 63
8. 2. 4 Expectativas: escolarización y proyectos futuros. 68

9. CONSIDERACIONES FINALES 71
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 76
11. ANEXO 83

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ASPO: Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio

C.E.N.M.A: Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos

C.E.N.P.A: Centro Educativo de Nivel Primario para Adultos

COVID-19: Enfermedad Coronavirus 2019

DISPO: Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio

EPJA: Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Fe.P.R.A: Federación de Psicólogos de la República Argentina

OMS: Organización Mundial de la Salud

ONU: Organización de las Naciones Unidas

OPS: Organización Panamericana de la Salud

PIT: Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria

PPS: Práctica Profesional Supervisada

TIF: Trabajo Integrador Final

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

1. INTRODUCCIÓN

El siguiente escrito presenta el Trabajo Integrador Final (TIF) que surge a partir de las actividades realizadas en el marco de la cátedra Práctica Profesional Supervisada (PPS) de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad Católica de Córdoba. Estas prácticas se enmarcaron dentro del contexto educativo, con las estudiantes de primer ciclo del Centro Educativo de Nivel Primario para Adultos (C.E.N.P.A) ASIMRA anexo sede II, que forma parte del Polo Integral de la Mujer en Situación de Violencia

En los siguientes apartados, se describe primeramente el contexto educativo y de manera específica el contexto institucional donde se realizó la práctica. En segundo lugar, se presenta el eje principal a sistematizar, que apunta a conocer el acceso a la educación de las víctimas de violencia de género que asisten al Centro Educativo de Nivel Primario para Adultos (C.E.N.P.A) ASIMRA anexo sede II, ubicado en el Polo Integral de la Mujer en Situación de Violencia, durante el año 2021 y su impacto en el recorrido de la ruta crítica. A su vez se presentan los objetivos (tanto general cómo específicos) en relación con la temática elegida como eje.

En tercer lugar, se desarrollará la perspectiva teórica, la cual nos permite definir los conceptos abordados en el tema elegido. Luego se dará cuenta de la modalidad de trabajo llevada a cabo, la cual describe las herramientas para la recolección de datos, las intervenciones realizadas y las cuestiones éticas implicadas. A continuación, el análisis de la experiencia, el cual cuenta con la recuperación del proceso vivido y la articulación teórica-práctica.

Finalmente, se arriba a las consideraciones finales acerca de lo indagado en el análisis de la experiencia, mencionando los aprendizajes obtenidos en relación al rol de psicólogo educacional y esbozando posibles propuestas de trabajo para contribuir al ámbito educativo.

2. CONTEXTO DE PRÁCTICA

Para comenzar a hablar del contexto educativo, resulta pertinente adentrarnos desde un marco legal a la Ley Nacional de Educación N° 26206 (sancionada en el año 2006) que expresa:

> El Consejo Federal de Educación tiene cómo responsabilidad fijar las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen la atención psicológica, psicopedagógica y médica de aquellos adolescentes y jóvenes que la necesiten, a través de la conformación de gabinetes interdisciplinarios en las escuelas y la articulación intersectorial con las distintas áreas gubernamentales de políticas sociales y otras que resulten pertinentes para garantizar las condiciones adecuadas para el aprendizaje. (art. 32)

En lo que refiere exclusivamente al campo de la psicología, la Ley N° 7106 (sancionada el 13/09/1984 y publicada el 27/09/1984), establecida en la Federación de Psicólogos de la República Argentina (Fe.P.R.A.) considera al ejercicio de la psicología en general cómo la aplicación e indicación de técnicas psicológicas en la enseñanza, el asesoramiento, los peritajes y la investigación de la conducta humana, y en el diagnóstico, pronóstico y tratamiento, tanto de las enfermedades mentales de origen eminentemente psíquico como de las alteraciones psicológicas en enfermedades somáticas de las personas. Abarca la recuperación, conservación y prevención de la salud mental de las mismas en los niveles individual, grupal, institucional y comunitario, de forma pública o privada, en las áreas de la Psicología Clínica, Educacional, Laboral, Jurídica y Social.

Por otro lado, dicha ley considera al ejercicio de la psicología educacional en particular, como la esfera de acción que se halla en instituciones educativas y en la práctica privada de la profesión en donde el licenciado puede investigar, orientar, operar y enseñar en todos los niveles de la educación, en la medida en que en ella incidan factores psicológicos. El objetivo es garantizar un clima favorable para lograr el éxito del aprendizaje, realizando un análisis a

través de técnicas específicas de los problemas que gravitan en la tarea educativa, derivada de la configuración psíquica y del medio social en que se desenvuelve. (art. 3)

La Ley Provincial N° 7106 (sancionada el 13/09/1984 y publicada el 27/09/1984) remarca que el ejercicio de la profesión del psicólogo, cualquiera fuera su área, pueda desarrollarse de manera interdisciplinaria. En relación a esto, Stolkiner (2005) define a la interdisciplinariedad como un posicionamiento que implica reconocer la incompletud de las herramientas de cada disciplina. La actividad interdisciplinaria, sea de la índole que sea, se inscribe en la acción cooperativa de los sujetos, requiere de ello.

En este contexto, Rascovan (2013) define a la Orientación Educativa como un campo de problemas abordable desde una lógica transdisciplinaria. La misma constituye una estrategia de acompañamiento de los diferentes actores que componen la escena educativa. Por su parte, Greco y Levaggi (2016) hablan de la importancia de lograr un diálogo de saberes no solo al interior del equipo sino también con docentes, directivos y supervisores. Además, Rascovan (2013) describe que se trata de una tarea artesanal donde los saberes, las técnicas y los recursos de los profesionales están al servicio del abordaje y la resolución de las problemáticas particulares y singulares de cada institución, revalorizando las capacidades instituyentes de los sujetos que la componen.

En lo que nos atañe cómo profesionales, el mismo autor expresa que nuestro desafío es intentar articular y aportar al mejoramiento del funcionamiento institucional en las circunstancias y situaciones agudas que atraviesa la sociedad y las organizaciones educativas en la actualidad, pero sin perder de foco el respeto por la subjetividad y la producción singular de los diferentes actores que la componen. Se trata de un trabajo de gestión y de clínica al mismo tiempo.

La posición analítica-clínica del profesional que actúa en las instituciones educativas procura resistir a las maniobras de la cultura para que los conflictos que emergen en este ámbito sean recusados, camuflados, eludidos. A raíz de esto, resulta fundamental incorporar un modo de operar que promueva la búsqueda de un camino que habilite universos de sentido, abriendo interrogantes que colaboren en una configuración multicausal de una situación problemática, cómo propone Greco (2014), basado en encuadres ordenadores, escucha y circulación de una palabra productora, dando lugar al conflicto con el fin de permitir que los mismos se redefinan, se elaboren. De este modo, Rascovan (2013) enuncia que la operatoria que transforma el conflicto en síntoma va a posibilitar la implicación subjetiva otorgándole al sufrimiento sentidos propios, singulares.

En relación a esto, Lemme (2014) refiere que el propósito de los psicólogos es auxiliar en la transformación de la escuela como entorno psicosocial y contribuir a la construcción de prácticas saludables para la promoción de la salud. Promover que la escuela constituya un lugar propicio para convivir, aprender y trabajar, lo que conlleva construir dispositivos de intervención situados para cada caso en particular.

Para pensar en la construcción de dispositivos de intervención en la escuela, el autor plantea que los procesos de subjetivación tienen como escenarios diversos espacios sociales e institucionales que coexisten, configurando tramas simbólicas que constituyen la fuente de asignación de sentidos y la matriz de prácticas sociales, siendo uno de ellos el espacio escolar. Levaggi (2016) define al dispositivo de intervención como un artificio, una construcción compleja que tiene como objetivo producir algo que aún no está allí, que implica disponer de lo existente para producir lo que aún no tiene lugar. Greco (2016) habla de la intervención como un modo de hacer que circule la palabra, de un modo más horizontal y democrático entre equipos, directivos y docentes, comunidad y familias. La define como una articulación de

acciones y procesos sostenidos en el tiempo que tienen la intencionalidad de modificar los contextos escolares, las relaciones que allí se establecen y los sentidos que los sujetos adjudican a su tarea en la escuela. (Greco, 2014)

La intervención del psicólogo en el ámbito escolar abarca múltiples aristas y entre ellas, la promoción de la salud tiene una particular relevancia, ya que constituye una función del proceso educativo formal y a su vez, genera condiciones psicosociales para que el mismo se desarrolle adecuadamente. Uno de los propósitos centrales es favorecer la constitución de prácticas sociales saludables, que redunden en mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en la escuela. Rascovan (2013) habla de la importancia de promover espacios de encuentro e intercambio con los docentes, los estudiantes, las autoridades y los padres con el objetivo de elaborar estrategias y recursos en donde, cómo proponen Greco y Levaggi (2016), cada intervención se encargue de multiplicar las voces en torno a un problema o situación que requiere atención.

3. CONTEXTO INSTITUCIONAL

En el siguiente apartado se presentará una breve reseña de la institución con aportes brindados por la Licenciada en psicología encargada del área de proyectos y capacitaciones.

El Polo Integral de la Mujer en Situación de Violencia constituye una dependencia de la Secretaría de Lucha contra la Violencia a la Mujer y Trata de Personas perteneciente al Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. La conformación del Polo tiene su origen en la mirada transversal en la asistencia de todas sus áreas desde una perspectiva de género y derechos humanos. Fue inaugurado el día 8 de marzo del año 2016 y se encuentra ubicado en el ex Hospital de Niños, en la calle Entre Ríos Nº 650, Córdoba Capital, Argentina.

Actualmente, toda la secretaría y la coordinación del Polo, se encuentran bajo la órbita del Ministerio de la Mujer de Córdoba, a cargo de la Ministra Claudia Martínez, enmarcado en las políticas operativas en el abordaje de la violencia de género. Cuando una mujer se encuentra en una situación de violencia y se acerca al Polo se produce el primer contacto con la institución. Es recibida por un equipo técnico que escucha los motivos por los cuales solicita atención y evalúa las diferentes necesidades de asistencia. Recibe asesoramiento legal, asistencia psicológica y social, al igual que sus hijos/as y/o familiares convivientes, y se lleva a cabo un trabajo sobre las diferentes problemáticas detectadas en cada caso en particular.

El Polo Integral de la Mujer constituye un modelo de gestión único que concentra en un mismo espacio físico las dependencias del Poder Ejecutivo, Poder Judicial y Policía a fin de dar una atención articulada e integral a mujeres en situación de violencia de género y sus hijos/as. El mismo concentra los servicios de toma de denuncia, asistencia, protección y fortalecimiento, teniendo como único objetivo poner a la mujer en el centro de todas las intervenciones. (Ministerio de la Mujer, 2021)

En la institución se elaboran distintas estrategias que permiten abordar, desde la mirada interdisciplinaria y sistémica, un adecuado accionar para llevar adelante medidas que

desnaturalicen la violencia, permitiéndoles a las víctimas reconocerse a sí mismas como sujetos de derecho, empoderándose y resignificando su lugar de mujer.

Este proceso de acompañamiento específico en violencia, se complementa con otros programas como los de ayuda económica: programas Nueva vida y Nuevo rumbo; Programas de Terminalidad Educativa y Boleto Educativo Gratuito; Capacitación Laboral; Sala Cuna para sus hijos/as a partir de los 45 días hasta los 12 años, las 24 hs, 365 días del año; Asistencia Médica Clínica y Ginecológica; Servicios de Salud Sexual y Reproductiva, Servicios de Psicología y Psicopedagogía; Acceso a la Obra Social APROSS, tanto para la mujer como para sus hijos/as.

Se suman a todos estos programas los dispositivos de seguridad que se articulan con el Poder Judicial y la Policía en casos donde el riesgo para la integridad física y la vida es inminente. Entre ellos podemos mencionar dispositivos tales como el botón anti pánico, la tobillera electrónica (dispositivo dual) y los albergues ubicados en puntos estratégicos de la provincia. Dentro del mismo predio se ubica el Centro Operativo de Monitoreo y Control de la Policía de la provincia, que trabaja en conjunto con la Brigada de protección a la mujer, que también está en funcionamiento las 24 hs, los 365 días del año; y el servicio telefónico 0800-888-9898.

El Poder Judicial, desde el año 2017, también está presente en el polo con las Unidades Judiciales especializadas en Violencia Familiar y Delitos contra la Integridad Sexual, que funcionan las 24 horas, los 365 días del año.

Dentro de las posibilidades que se les ofrecen a las víctimas está el programa “Córdoba con Ellas”. Se trata de un programa que contribuye al desarrollo integral de las mujeres de la provincia de Córdoba, promoviendo la igualdad de oportunidades y fortaleciendo su rol como pilar de la sociedad desde su salud, educación, trabajo y familia.

En lo que respecta exclusivamente al módulo de educación, desde el año 2018 está el "Aula Mamá" que promueve la inclusión educativa de mujeres en situación de vulnerabilidad social mediante el apoyo a la finalización de la escolaridad tanto de nivel primario como secundario, en articulación con la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia, brindando también ayudas directas tales como entrega de material didáctico y de los módulos necesarios para el estudio.

Actualmente funcionan dentro del mismo tres escuelas: C.E.N.M.A ASIMRA anexo sede II (escuela secundaria para adultos), C.E.N.P.A (escuela primaria para adultos) y el IPEM N°270 Manuel Belgrano anexo PIT 1410 (escuela para adolescentes).

La propuesta curricular que brinda el Polo Integral de la Mujer se enmarca dentro de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (sancionada en el año 2006), en cuyos artículos 46, 47 y 48 del capítulo IX garantiza la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos con el objetivo de regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado en la Constitución Nacional.

En dicha Ley, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (en adelante EPJA) es definida como "modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida". (p.10)

Esta propuesta se basa en un enfoque de currículo participativo que implica el reconocimiento de la capacidad de autodeterminación de las personas adultas, y el compromiso de darles un lugar en la construcción de un currículum que contemple las diversas características de los grupos, sus necesidades educativas básicas insatisfechas, sus intereses, valores y competencias personales, laborales, sociales, familiares, proponiendo opciones para

intervenir en el contexto real de los sujetos, cuya finalidad sea la inclusión con autonomía de jóvenes y adultos en la vida social y cultural. (Gobierno de la Provincia de Córdoba, 2008)

El objetivo de dicha propuesta es que los estudiantes puedan operar con categorías conceptuales en la búsqueda de explicaciones y soluciones a sus problemáticas vitales, consolidando los aprendizajes básicos que los jóvenes y adultos necesitan para la plena participación en la vida social.

Se trata de un abordaje Psico-Socio-Educativo en donde se les brinda la posibilidad de terminar los estudios mediante un programa acotado de enseñanza. La institución educativa integrada en el Polo de la Mujer brinda una oportunidad a estas mujeres para la finalización de sus estudios, brindándoles apoyo y acompañamiento, así como también cierta flexibilidad para que puedan incorporarse en cualquier momento del año, según sus necesidades y posibilidades dentro del programa provincial “escuelas libres de violencia”. A su vez, el Polo cuenta también con salas cuna, que tienen el objetivo de ayudar y contener a las mujeres que tengan hijos, los cuales pueden permanecer allí mientras su madre asiste a la escuela, resolviendo la situación del cuidado de los hijos que muchas veces es otro impedimento para que las mujeres en situación de violencia puedan finalizar sus estudios.

En este contexto, desde el área de psicología y trabajo social de la institución, se va a llevar a cabo por primera vez un acompañamiento a los docentes a cargo de las clases en el colegio y en la escuela de oficios para que puedan vincularse con las víctimas desde una perspectiva de género. Se trata de una “formación de formadores” en donde se desarrollan herramientas tendientes a la formación en la forma de actuar, expresarse y comunicarse sin generar una re victimización en las estudiantes.

En la institución, la educación es concebida como un sostén identitario, en donde se les brinda la posibilidad y seguridad para poder construir proyectos a futuro, posibilitando la futura inserción al mundo laboral o el acceso a estudios superiores.

Cabe destacar entonces la doble finalidad de la educación de jóvenes y adultos en donde, por un lado, se busca dar respuesta a necesidades educativas insatisfechas y por otro, como propone Sirvent (1992), se trata de un espacio en donde se posibilita la recuperación de la identidad, la palabra y el reclamo de sus derechos.

3.1. Contexto institucional en pandemia

Durante los primeros días del año 2020 se identificó el primer brote epidémico de la enfermedad ocasionada por el SARS-CoV-2 correspondiente a un nuevo virus en Wuhan, China, con capacidad de producir graves afecciones respiratorias que podrían llevar a la muerte y, a raíz de su propagación, la Organización Mundial de la Salud (OMS) la reconoció como una pandemia el 11 de marzo de 2020. (Álvarez, 2020)

Sanitariamente, el enfoque de nuestro país para hacerle frente a dicha pandemia se caracterizó por el aislamiento o cuarentena de la población, denominado Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y posteriormente, el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO).

Frente a esta situación, el Ministerio de la Mujer de la provincia de Córdoba (2020), creó un Plan de Emergencia Humanitaria en Género y Violencia contra la Mujer Covid-19 ya que, como indica el nuevo reporte de Naciones Unidas, “el aislamiento forzoso deja a muchas mujeres y niñas atrapadas con personas violentas y separadas de las redes y los recursos que mejor pueden ayudarlas”, situación que trae aparejado un fuerte incremento del riesgo para estas mujeres y niñas (ONU Mujeres, 2020)

El Ministerio de la Mujer fue el encargado de establecer un Plan de Contingencia en donde buscaba garantizar la atención telefónica a víctimas a través de operadores profesionales especialistas en violencia de género. El sistema operativo funciona por medio de un Call Center que recibe las llamadas y las dirige directamente a los profesionales que se encuentran de turno. Además, los equipos cuentan con coordinadores, profesionales y administrativos, que dan respuestas a las demandas y hacen un seguimiento individual de los casos según las necesidades específicas. (Ministerio de la Mujer, 2020)

En lo que respecta específicamente al Centro Educativo de Nivel Primario para Adultos (C.E.N.P.A) ASIMRA anexo sede II, se dispuso en un primer momento una adaptación de la modalidad bajo intercambio pedagógico virtual con un grupo único de WhatsApp para las estudiantes, actividades individualizadas y desafíos grupales. (Ministerio de la Mujer, 2020) y posteriormente, durante los últimos días del mes de julio, se les permitió a las estudiantes asistir los días martes y jueves a clases presenciales.

4. EJE DE SISTEMATIZACIÓN

El acceso a la educación de las víctimas de violencia de género que asisten al Centro Educativo de Nivel Primario para Adultos (C.E.N.P.A) ASIMRA anexo sede II ubicado en el Polo Integral de la Mujer en Situación de Violencia durante el año 2021 y su impacto en el recorrido de la ruta crítica.

5. OBJETIVOS

5.1 General

Conocer si el acceso a la educación de las víctimas de violencia de género que asisten al Centro Educativo de Nivel Primario para Adultos (C.E.N.P.A) ASIMRA anexo sede II ubicado en el Polo Integral de la Mujer en Situación de Violencia durante el año 2021 tiene impacto en el recorrido de la ruta crítica.

5.2 Específicos

Indagar la relación entre la desescolarización y la violencia de género.

Investigar qué valoración tiene la reinserción escolar para las víctimas de violencia de género.

Analizar las expectativas de las mujeres qué asisten a clases en relación a la finalización de la escolarización y proyectos futuros.

6. PERSPECTIVA TEÓRICA

En el siguiente apartado se llevará a cabo un desarrollo de los conceptos centrales a partir de los cuales se realizará el análisis de la experiencia, tomando las conceptualizaciones que darán lugar a la respuesta de los objetivos propuestos.

6.1 La educación como nuevo punto de partida: Educación primaria de jóvenes y adultos.

En primer lugar, resulta importante destacar que la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (sancionada en el año 2006) establece en su artículo 46:

> La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida.

Es por ello que el aprendizaje a lo largo de la vida está adquiriendo creciente importancia, no solo como un principio organizativo crucial para todas las formas de educación y aprendizaje, sino también como una necesidad absoluta para todas las personas (Hinzen y Schmitt, 2016) ya que, tal como expresa Canavire (2011), un adulto carente de educación básica formal puede ser concebido también como un adulto desprovisto de una calidad de vida integral. En esta línea, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2010) diseñó ciertos lineamientos curriculares para la Educación de Jóvenes y Adultos. Propone que se debe contemplar que cada sujeto cuente con una alternativa de cursado que le brinde la posibilidad de completar los estudios, habilitando vías que contemplen la posibilidad presencial, semipresencial y a distancia. Por esto, Graizer (2007) habla de la necesidad de incorporar cierto grado de flexibilidad según las características de los jóvenes y adultos, garantizando el acceso, la permanencia y el reingreso en diferentes momentos del año, sin seguir necesariamente el calendario de la educación regular, incluyendo y reconociendo

saberes adquiridos previamente tanto en el sistema educativo como también, fuera del mismo, ya que, como propone Greco et al. (2013), en las trayectorias educativas de dicha población se produce un desdibujamiento de la frontera entre saber escolar y no escolar, en donde "ser ciudadano" se convierte en un ejercicio que le da al saber escolar otro atravesamiento, otro lugar más próximo a la experiencia vital.

En este sentido, Carrasco y Martin (1997) proponen que la educación en adultos debe ser entendida como un enriquecimiento personal y cultural que da lugar al desarrollo de la autonomía y del espacio vital. En la conferencia internacional sobre educación de adultos de la UNESCO (1972) llevada a cabo en Tokio, se destaca que "el acceso público a la educación de adultos, incluida la alfabetización, debe cumplirse de manera que proporcione oportunidades de aprender a todos los ciudadanos sin distinción de raza, color, credo, sexo, edad, posición social o nivel de educación" (p.53). Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas (2002) expresa que la educación constituye una base indispensable para una vida activa y plena. Por su parte, la UNESCO (1997) remarcó

> El reconocimiento del derecho a la educación y el derecho a aprender durante toda la vida es más que nunca una necesidad; es el derecho a leer y escribir, a indagar y analizar, a tener acceso a determinados recursos, y a desarrollar y practicar capacidades y competencias individuales y colectivas. (p.9)

En este contexto, cabe destacar lo propuesto por Salgado (2018), quien da cuenta de que el adulto se compromete con mayor facilidad con las actividades de aprendizaje cuando las mismas están asociadas con ciertas metas sociales fundamentales. A raíz de esto, Canavire (2011) propone que es necesario que la actividad educativa con adultos tenga en cuenta sus condiciones de vida y se ligue de manera estrecha a sus necesidades vitales, conectando la formación con demandas reales, útiles y concretas para el mercado laboral. (UNESCO, 1997)

Es por esto que Salgado (2018) manifiesta que el diseño de programas y estrategias pedagógicas no debe perder de vista la problemática del adulto, tanto en sus dimensiones individuales como sociales ya que los adultos tienen distintos estilos de aprendizaje y precisan de programas específicos y distintos de los modelos destinados a los más jóvenes. (Carrasco y Martín, 1997)

6.2 Reingreso a la escolaridad en mujeres víctimas de violencia de género.

A lo largo de este recorrido fue evidenciándose la necesidad de contar con herramientas informativas y pedagógicas que pudieran ser sostén, en el ámbito educativo, de la promoción de derechos con perspectiva de género.

Para dar comienzo a esta temática, resulta importante destacar que La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará) establece, por vez primera, en el año 1994 y de manera explícita, el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia (Mujer, 2015). En este marco, García et al. (2013) expresa que la violencia contra las mujeres es entendida como todo acto sexista de violencia ejercido contra las mujeres, solo por el hecho de serlo, tanto en el ámbito privado como público, como resultado de las desigualdades de género. En esta misma línea, La Organización Mundial de la Salud (1996) propone que el concepto violencia de género hace referencia a la violencia como producto de las relaciones de género, destacando la importancia del sistema sexo/género como vertebrador de la misma. Dicha violencia hunde sus raíces en la propia estructura de la sociedad patriarcal, la misma se produce porque el patriarcado ha puesto en manos de los hombres un poder simbólico y también material, del que ha desposeído a las mujeres. (García et al., 2013)

Por su parte, en La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (1994) se propone que “debe entenderse por violencia contra la mujer cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado” (p.2) En este contexto, Naciones Unidas (2014) refiere que constituye una violación de los derechos humanos, de las libertades fundamentales y una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre el hombre y la mujer. Pons (2010) habla de que puede expresarse de forma física, psicológica, económica, sexual e institucional, categorías que no son excluyentes entre sí y que se trata de un fenómeno que afecta a las mujeres de todos los países, independientemente de su clase social, edad, casta o religión y se da prácticamente en todas las esferas de su vida, en el hogar, el trabajo, la calle, las instituciones públicas. (Naciones Unidas, 2014)

La situación vivida por mujeres que han sufrido diferentes episodios de violencia de género, conlleva deterioro físico, psíquico y social. La violencia destruye, entre otras cosas, la poca o mucha autoestima que estas mujeres poseían. (Martínez Gozalo, 2013) En esta misma línea Lara-Caba (2019), da cuenta de que a partir de resultados obtenidos de estudios acerca de la autoestima, se puede concluir que la baja autoestima se asocia de manera estadísticamente significativa con haber experimentado violencia. Como consecuencia, esto interfiere en la posibilidad de alcanzar su plena realización personal, obstaculizando el desarrollo, impidiendo que las víctimas gocen de sus derechos y libertades fundamentales, como el derecho a la vida y la seguridad personal, a la posibilidad del más alto nivel de salud física y mental, a la educación, al trabajo y a la vivienda, así como a la participación en la vida pública. (ONU, 2006) En este contexto, las mujeres condicionadas por el maltrato prolongado suelen tener una serie de cogniciones y creencias disfuncionales, por lo general sienten vergüenza de dar a conocer su situación, descreen de su capacidad para mantener a sus hijos y autoabastecerse.

Muchas de ellas han sido apartadas de la vida laboral y/o carecen de estudios que le permitan una mejor posición laboral, lo cual las paraliza a la hora de tomar la decisión de irse con sus hijos. (Arcas, 2014) Debido a esto es que, tal como propone Raya (2012), resulta imprescindible contar con programas de educación de adultos y alfabetización orientados a la mujer, que sean flexibles, participativos y adecuados, con el fin de mejorar sus habilidades para la vida, su salud reproductiva y sus medios de subsistencia. Buscando reforzar su participación y liderazgo en el ámbito público y garantizando la justicia de género, permitiendo el acceso igualitario a los procesos de educación de adultos y de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

6.3 Violencia de género: Factores de riesgo y factores de protección.

Es importante destacar que, si bien el problema de la violencia contra las mujeres es universal e histórico, no todas ellas están expuestas al mismo nivel de riesgo y peligrosidad. (Sagot Rodríguez, 2017) La ONU (2006) enumera una serie de factores que resultan de riesgo. En relación a esto, Puente-Martínez et al. (2016) dan cuenta que el primer factor de riesgo de violencia sufrida por la mujer en la pareja, está relacionado con la capacidad de empoderamiento. En este sentido, Casique (2010) plantea que el empoderamiento femenino puede darse por efectos de diversas experiencias, tales como procesos educativos, organizativos y laborales. Puente-Martínez et al. (2016) revelan que resultados de estudios llevados a cabo sobre esta temática, arrojaron que a nivel macro-social se destacan como factores de riesgo relacionados con el empoderamiento y el contexto cultural la falta de educación, bajos derechos sociales y políticos, la falta de autonomía de las mujeres y la baja democratización del estado.

Por su parte, la ONU (2006) refiere que, a nivel individual, uno de los factores de riesgo se relaciona con tener una baja condición educacional o económica, e integrar una comunidad marginada o excluida. Raya (2012) propone que las mujeres que carecen de aptitudes básicas

de lectura y escritura se encuentran por lo general desempleadas o trabajan en oficios inestables y mal remunerados. A nivel de la pareja y la familia, se relaciona con la existencia de importantes disparidades interpersonales en materia de condición económica, educacional o de empleo. Las mujeres analfabetas son más vulnerables a los controles impuestos por sus parejas, lo que afecta sus relaciones familiares y sociales, su movilidad y su autoestima. (Raya, 2012) Finalmente, en lo que concierne a la comunidad, son considerados factores de riesgo el aislamiento de las mujeres y la falta de apoyo social, las actitudes que toleren y legitimen la violencia masculina, y la carencia de empoderamiento social y económico. (ONU, 2006)

En lo que respecta particularmente a la educación, Safranoff (2017) propone que la educación de la mujer ha sido repetidamente considerada como un recurso protector clave. En relación a eso, un Estudio de la OMS (2005) comprobó que, en muchos entornos, cuanto mayor era el nivel educativo menor era el número de casos de violencia. Raya (2012) afirma que la alfabetización tiene efectos beneficiosos para las mujeres en todos los ámbitos fundamentales de la vida. Las empodera, mejora su movilidad, y fortalece sus capacidades para tomar decisiones autónomas en lo que respecta a sí mismas, a su salud y a las necesidades de su familia. En este sentido, Puente-Martínez et al. (2016) destaca que tanto la educación como el empleo se presentan como las dimensiones más importantes de empoderamiento de las mujeres, además de los derechos políticos y sociales igualitarios. Por su parte, la ONU (2006) propone que el sistema de educación formal puede ser utilizado como una oportunidad clave para fortalecer las capacidades de las víctimas y elevar el nivel de conciencia acerca de la violencia contra la mujer, erradicando los estereotipos de género. En donde, en primer lugar, se promueva el conocimiento por parte de las víctimas de sus derechos y de los recursos con los que disponen, así como de su capacidad para reclamarlos mediante un acceso efectivo a la justicia. Como proponen Puente-Martínez et al. (2016), a medida que una sociedad se desarrolla económicamente y las mujeres adquieren derechos políticos y sociales, como así también

acceden al trabajo y la educación, existe una mayor posibilidad de escapar de la situación de violencia. En la misma tónica, la OMS (2005) sostiene que aquellas mujeres con un mayor nivel educativo, tienen más posibilidades de elegir a su pareja y son capaces de negociar mayor autonomía y control de los recursos dentro del matrimonio. Raya (2012) propone que la alfabetización es un auxiliar fundamental para promover los derechos de la mujer y lograr su empoderamiento, se trata de un primer paso que permite crear capacidades, reducir las vulnerabilidades y mejorar la calidad de vida. Por lo tanto, resulta indispensable que las intervenciones se centren en facilitar el acceso de la mujer a dichos recursos. (Safranoff, 2017)

6.4 La Ruta Crítica de la Violencia de Género.

Las mujeres, que, por su sola condición de ser mujeres, sufren la violencia que se origina por las desigualdades de género y, llegado el momento, toman la decisión de buscar ayuda para salir de esa situación, inician un complejo proceso donde se encuentran con algunos factores que las impulsan y otros que las desestimulan a seguir luchando por conseguir una respuesta adecuada para salir de su condición. (García et al., 2013) Tal como propone Gómez (2016), se trata del inicio de un itinerario denominado “La Ruta Crítica de la Violencia de Género” el cual se lleva a cabo mediante acciones emprendidas por las mujeres víctimas de dicha problemática.

Se considera al inicio de la ruta crítica el momento en el que las mujeres deciden romper el silencio. Esto puede ser como resultado de experimentar momentos de mayor crisis o por una acumulación de insatisfacciones, tensiones y problemas (Sagot y Carcedo, 2000), tal como expresan Baragatti et al. (2018), cuando las agresiones se agravaron, la situación se volvió insostenible o hubo algún incidente extremo. Bengochea et al. (s/f) expresan que esta decisión se traduce en acciones concretas, tal vez impensables previamente, en donde se dan

movimientos nuevos, desconocidos en gran medida, de los que necesariamente las víctimas deben ser protagonistas.

En lo que refiere al inicio del recorrido de la ruta crítica, Sagot y Carcedo (2000) proponen que los factores impulsores internos están asociados a procesos personales, sentimientos, representaciones sociales y razonamientos de las mujeres. Por su parte, los factores externos se relacionan con las influencias que reciben de su medio exterior, tales como recursos materiales, apoyo, información, aumento de la violencia o efectos de la violencia en otras personas de la familia. De manera que, luego de las reiteradas transgresiones vividas, algunas deciden romper el silencio y tomar decisiones para rescindir el ciclo de la violencia. (Gómez, 2016)

En contrapartida, como propone Gómez (2016), en este recorrido la víctima también se enfrenta a una serie de factores inhibidores que operan de forma negativa obstaculizando la toma de decisiones, de romper el silencio y comenzar a transitar la ruta crítica. Los factores inhibidores más frecuentes son la inseguridad económica y la falta de recursos materiales, el miedo al agresor, su amor hacia él, la dinámica del ciclo de la violencia, el desconocimiento de sus derechos y la falta de información.

Sagot y Carcedo (2000) dan cuenta de que esta decisión y los procesos de fortalecimiento personal de las mujeres se nutren del apoyo encontrado en el medio cercano, de la información disponible y de las intervenciones efectivas de las instituciones estatales. En relación a esto, Bengochea et al. (s/f) proponen que las mujeres que buscan poner un límite a sus historias de violencia inician caminos singulares que interpelan a una sociedad cuya matriz habilita, legitima y reproduce la violencia de género.

Finalmente, es importante destacar que hablamos de una ruta crítica exitosa cuando se da un proceso de fortalecimiento de las mujeres y de apropiación de sus condiciones de vida,

en donde las instituciones funcionan como instrumentos de apoyo, facilitación y garantía de sus derechos. (Sagot y Carcedo, 2000)

6.5 La escuela en el Polo de la Mujer: el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La propuesta curricular que brinda el Polo Integral de la Mujer se enmarca dentro de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (sancionada en el año 2006), la cual garantiza la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos con el objetivo de regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado en la Constitución. En dicha Ley, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es definida como una

> Modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida. (p.10)

Nuestro foco está puesto en el Centro Educativo de Nivel Primario para Adultos (C.E.N.P.A) que funciona dentro de la institución, el cual se enmarca dentro del programa Escuelas libres de Violencia de Género, que tiene como objetivo fortalecer la educación de mujeres y niñas sobrevivientes de violencia, promoviendo su desarrollo profesional, su independencia económica y su empoderamiento con el fin de erradicar las causas estructurales de la desigualdad de género. (Ministerio de la Mujer, 2020)

A su vez, se trata de un espacio curricular creado por la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos (s. f), que tiene como objetivo garantizar la alfabetización, la educación obligatoria y la educación a lo largo de toda la vida. Es una propuesta curricular pensada en función de los sujetos que concurren a dicha modalidad y sus características, con el objetivo de garantizar el derecho a la educación en esta etapa de sus vidas, procurando que esta "segunda

oportunidad” sea una experiencia fructífera. (Ministerio de Educación, s. f.) En cuanto a la selección de contenidos, desde esta propuesta curricular se promueve que los jóvenes y adultos puedan operar con categorías conceptuales en la búsqueda de explicaciones y soluciones a sus problemáticas vitales, descubriendo y comprendiendo los procesos que ponen en juego al aprender. (Gobierno de la Provincia de Córdoba, 2008)

En este contexto, Sarramona (1982) destaca que el grupo de pares se convierte en un elemento reforzador inmediato y lugar de intercambio de información y vivencias. Cada sujeto aporta sus experiencias para que surja la interacción enriquecedora en donde, la convivencia sincera, advierte que muchos problemas son comunes y que es posible la ayuda desinteresada.

Se trata entonces, de generar propuestas tendientes a consolidar los aprendizajes básicos para la plena participación en la vida social, superando la tendencia tradicional de la modalidad, ya que los jóvenes y adultos presentan particularidades sobre las cuales deben construirse propuestas educativas específicas y actualizadas que les permitan una intervención activa en la sociedad. (Gobierno de la Provincia de Córdoba, 2008)

7. MODALIDAD DE TRABAJO

La modalidad de trabajo llevada a cabo en las prácticas pre profesionales en el área educativa del Polo Integral de la Mujer en Situación de Violencia durante el año 2021, es la "sistematización de experiencias", definida por Jara (2013) como

> Aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (p.4)

Se trata de una modalidad de trabajo cualitativa, la cual es sistematizada a partir de los registros llevados a cabo en los encuentros con las estudiantes de primer ciclo del Centro Educativo de Nivel Primario para Adultos (C.E.N.P.A) ASIMRA, en donde, tal como propone Rockwell (2009), la base de todo proceso es el trabajo de campo y la posterior elaboración y análisis de los registros.

Cabe destacar la importancia de que sean los mismos protagonistas de la experiencia quienes la sistematicen y se apropien críticamente de ella, tal como sucede en este caso, con el objetivo de ordenar y reconstruir el proceso vivido, realizando una interpretación crítica de dicho proceso para finalmente extraer aprendizajes y compartirlos.

7.1 Población

La muestra de estudio está compuesta por 30 mujeres entre 20 y 50 años víctimas de violencia de género que asisten al primer ciclo del Centro Educativo de Nivel Primario para

Adultos (C.E.N.P.A) ASIMRA anexo sede II durante el año 2021 ubicado en el Polo Integral de la Mujer en Situación de Violencia, Córdoba, Argentina.

7.2 Instrumentos de recolección

La observación participante fue una de las técnicas utilizadas para emprender la recolección de datos. Guber (2011) propone que la misma consiste principalmente en dos actividades: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece y participar en actividades de la población. Se trata de “participar" en el sentido de "desempeñarse como lo hacen los nativos"; de aprender a realizar ciertas actividades y a comportarse como uno más. Desde el ángulo de la observación, el investigador está siempre alerta para observar y registrar los distintos momentos y eventos de la vida social. (p.57) En torno a esto, el autor expresa que

> La presencia directa es, indudablemente, una valiosa ayuda para el conocimiento social porque evita algunas mediaciones ofreciendo a un observador crítico lo real en toda su complejidad. Es inevitable que el investigador se contacte con el mundo empírico a través de los órganos de la percepción y de los sentimientos. (p.61)

Otra de las técnicas utilizada para la recolección de datos fue la entrevista, definida por Bleger (1964) como un campo de trabajo en el cual se investiga la conducta y la personalidad de los seres humanos. Por su parte, Guber (2011) propone que se trata de una situación en la cual se obtiene información sobre algo interrogando a otra persona. Esta información suele referirse a la biografía, al sentido de los hechos, a sentimientos, opiniones y emociones, entre otros. (p.75)

El autor propone que se trata de una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación. (p.76) Finalmente, en la misma sintonía, Bleger (1964) expresa que el aspecto fundamental reside en

que se trata de una relación humana en la cual uno de sus integrantes debe tratar de saber lo que está pasando en la misma y debe actuar según ese conocimiento.

7.3 Aspectos éticos implicados

Para llevar a cabo las prácticas pre profesionales es fundamental atender a la importancia de adoptar una posición ética cómo futuros profesionales ya que toda la sistematización que se realice estará bajo el resguardo del Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (1999) que tiene como propósito proveer los principios generales y las normas deontológicas para la práctica. En la misma no se deberá perder de vista el respeto por los derechos y la dignidad de las personas, no participando en prácticas que resulten discriminatorias. Por otro lado, debemos obtener consentimiento informado de aquellas personas con las que se trabaja en la práctica, resguardando la confidencialidad de los datos que recogemos bajo secreto profesional. Finalmente, y bajo las normas de investigación, se deberá ser veraces con los resultados de las investigaciones, no tergiversando ni omitiendo datos. (Federación de Psicólogos de la República Argentina [Fe.P.R.A], 1999)

8. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

8.1 Recuperación del proceso vivido

En el presente apartado, se desarrollará el proceso vivenciado en las prácticas que tuvieron lugar en el Centro Educativo de Nivel Primario para Adultos (C.E.N.P.A) ASIMRA anexo sede II que se encuentra dentro del Polo Integral de la Mujer en Situación de Violencia, desde el mes de abril hasta fines de noviembre del año 2021.

8.1 1 Primer acercamiento al Polo Integral de la Mujer en Situación de Violencia

El día 18 de mayo fue nuestra primera visita de manera presencial al Polo Integral de la Mujer en Situación de Violencia. Realizamos el mismo recorrido que lleva a cabo la víctima desde que ingresa al Polo. Se nos explicó que en la institución se les brinda a las víctimas de violencia de familia y género, integridad sexual o trata de personas una respuesta integral a lo que le está sucediendo en la actualidad y en proyección para que logren llevar una vida “libre de violencia” en todos los aspectos de su vida.

En el segundo piso de la institución, se encuentra el refugio. El cual consta de nueve departamentos, algunos individuales (para las víctimas de trata de persona e integridad sexual) y otros grupales (para las víctimas de violencia de género y familiar, en donde pueden permanecer con sus hijos). Es importante recalcar que las víctimas deben permanecer el menor tiempo posible dentro del refugio.

Al momento del egreso de la institución se busca, en primer lugar, una red de familia, amigos o personas cercanas; y luego la posibilidad de un alquiler. Esto último siempre que no se haya logrado la exclusión del hogar del victimario, o no se presenten las condiciones para que la víctima vuelva a la vivienda.

Estoy muy contenta con la institución en la que me tocó llevar a cabo mis prácticas, me pareció muy importante que el objetivo principal de la institución sea no re victimizar a las

mujeres. Todas las profesionales con las que tuvimos la posibilidad de conversar se mostraron muy predispuestas a recibirnos. (Registro de cuaderno de campo N°4)

8.1 2 Primeros tiempos de prácticas: atravesados por el contexto de pandemia

Posteriormente el día 31 de mayo tuvimos nuestro segundo contacto con la institución a través de una reunión por la plataforma Zoom. Las referentes nos expresaron que hay un convencimiento por parte de la institución en relación a que cualquier mujer sin importar la edad, puede obtener un trabajo. La institución brinda el acompañamiento y las herramientas para que esto se logre.

Inmersos en el contexto de pandemia, el día viernes 25 de junio llevamos a cabo una entrevista a través de la plataforma Meet con el equipo profesional del refugio del Polo Integral de la Mujer. Pudimos consultarles sobre el funcionamiento del refugio, cuántas mujeres estaban asistiendo y cómo era su tarea en el Polo. En relación a esto, hicieron hincapié en que su principal actividad se basa en la contención de las víctimas, ya que es prácticamente imposible comenzar un tratamiento debido a que están muy poco tiempo alojadas en la institución. Remarcaron la necesidad de poseer empatía para trabajar con ellas y que muchas veces, con solo escucharlas y tratarlas bien, alcanza para iniciar el cambio hacia una mejor calidad de vida. (Registro de cuaderno de campo N°10)

8.1 3 El arribo a la institución de forma presencial: observación participante

Finalmente, luego de gran incertidumbre por el contexto sanitario, el día 27 de julio fue nuestra primera visita cómo practicantes al colegio del Polo Integral de la Mujer.

La referente comentó que, debido a la pandemia, las clases se dictaban de forma presencial únicamente los días martes y jueves. La maestra de primaria nos recibió amablemente. Nos contó cómo estaban funcionando las clases: primer ciclo y alfabetización se

dictaban de forma conjunta los días martes, que es lo más difícil y donde más presente hay que estar. Por otro lado, el segundo ciclo se dictaba los días jueves y es en donde había mayor cantidad de estudiantes. También se llevaban a cabo tutorías, para preparar a las estudiantes para rendir un examen final como estudiantes libres ya que a lo largo de las clases no hay instancias de pruebas y evaluaciones.

La maestra al tener pocos días de clases presenciales intentaba comunicarse con las estudiantes de varias maneras: mediante actividades, videos explicativos, sala de video llamada por WhatsApp, aunque menciono que es muy difícil seguir el hilo cuando no es presencial, porque son personas que están aprendiendo a leer y a escribir y muchas veces no se entiende o se pierde el vínculo.

Para finalizar la clase se dictaron clases de matemáticas en donde se propusieron actividades de "situaciones problemáticas". Me pareció muy interesante este concepto de aprender con situaciones problemáticas, el hecho de poder resolver actividades que deben llevar a cabo en la vida cotidiana. (Registro de cuaderno de campo N°13)

El día martes 24 de agosto, cuando la maestra propuso realizar un recreo, las estudiantes comienzan a contar sus historias espontáneamente. Percibí una gran necesidad por parte de ellas de hablar. Se tornó muy difícil por momentos enfocarse en la parte educativa y el rol que cumple la educación en sus vidas. (Registro de cuaderno de campo N°20)

Luego del recreo le pedimos un momento a la maestra para poder indagar un poco sobre la trayectoria educativa de una de las estudiantes nuevas. Una de ellas conto que dejó el colegio en el año 2012 debido a que cuando tenía 14 años *"me puse de novia, era muy chica y como hice otras cosas deje mucho de lado lo mío para estar con esa persona y después de mucho tiempo volví a retomar porque mi nene era más grande, entonces era una forma también de darle un ejemplo a el de poder decir bueno, lo pude terminar por uno mismo y también por él"*

En cuanto a sus motivaciones para terminar la escuela dijo *"por mi hijo y también porque es algo que me queda por realizar, por concluir… algo muy pendiente. Deje mucho tiempo de lado muchas cosas entonces vuelvo a retomar todo lo que alguna vez dejé"* Conto que su ex pareja *"es como que estaba de acuerdo en que termine la escuela y a la vez no porque mi nene era chiquito, no me decía exactamente "no vayas", pero había situaciones que lo hacían saber. Hoy en día puedo ver ese espacio que le da una también a poder decir que no. Si hubiese tenido otro carácter en ese momento hubiese dicho que no".*

Luego indagamos acerca de cómo había llegado al Polo y expreso *"por violencia de parte de mi ex pareja, estábamos separados y llegué por violencia. Yo siempre digo que mi violencia fue más verbal que física. Para mi es más difícil lo verbal que lo físico, hoy en día que estoy con otra persona me cuesta mucho porque al tener tantos malos hábitos, mucho maltrato psicológico. Me acostumbre a algo que no está bueno, para mí en ese momento eso estaba bien y hoy en día puedo decir que no. Quizás en ese momento me daba cuenta, pero por querer conformar a la otra persona se deja mucho de lado a una misma"*

En cuanto al futuro dijo *"Hoy en día volví a retomar todo esto, como que se me empieza a abrir la cabeza de nuevo y empiezo a pensar que es lo que me gusta, me gusta mucho la comunicación… esas cosas, iría por la parte de lo social, la comunicación. Me siento motivada. Eso es lo que yo realmente quería. Yo empecé el jueves pasado, y la seño me decía que podía estudiar desde mi casa si se me complicaba, pero yo le dije que me gustaría venir y asociarme a lo que me hace bien, estar con otras chicas y conversar que es algo que antes no lo hacía".* (Registro de cuaderno de campo N°22)

El martes 31 de agosto, una de las estudiantes de primer ciclo comento que estuvo *"mucho tiempo"* en el polo, *"como dos años". "Después me descuide, me olvide de mí y deje de lado el colegio" "Ahora me levanté y me di cuenta que me tengo que ocupar de mi"*. Otra

de las estudiantes que asiste regularmente comienza diciéndome *"No tengo más ganas de venir, no me sale nada, no me queda nada"* Frente a mi indagatoria en relación a cuando comenzó a sentirse así dice *"estoy pasando por muchas cosas malas, cuando vengo a clases entiendo, pero después, cuando estoy sola, no entiendo nada". "Mi hija me ayudaba a entender el celular, las actividades que me mandaba la maestra, pero ahora que no estoy con ella no puedo"*. Le remarco la importancia de que siga trabajando estos temas con su psicóloga y su psiquiatra y que intente, en las medidas de sus posibilidades, seguir asistiendo los martes a las clases presenciales a pesar de que no pueda realizar las tareas en su casa. Se muestra conforme con mi propuesta y más tranquila (Registro de cuaderno de campo N°23)

Cuenta que le cuesta más aprender con esta maestra. *"Era muy apegada a la seño anterior" "ella era el sostén de todas, como una mamá" "Se tomaba el tiempo para hablar con cada una sobre lo que nos pasaba" "Lloramos mucho cuando nos contó que se iba"* Considero que esto da cuenta de una relación de gran dependencia que habían generado con la maestra anterior y que esto puede tener gran influencia en el hecho de que dejen de venir las estudiantes más antiguas. (Registro de cuaderno de campo N°23).

En relación a esta temática observamos que por parte de las estudiantes se pretende que la maestra ocupe un rol de contención y sostén. (Registro de cuaderno de campo N°23)

El día jueves 2 de septiembre una nueva estudiante de segundo ciclo comenzó diciendo *"Vengo hecha una burrita"* En relación a la escolaridad comento *"Yo estoy terminando de estudiar porque no se hacer nada" "Yo sentía que no podía" "Me quedé con él (ex pareja) porque era el sostén económico"* y continua *"Al colegio lo elegí porque tengo una meta, pospuse mucho por mis hijos y mis nietos y mi sueño es ser enfermera, por eso quiero terminar el colegio"*. (Registro de cuaderno de campo N°24)

A pesar de que aún no tiene el colegio terminado se encuentra cursando lo que puede de enfermería de manera virtual. Cuenta que su otra hija *"es muy fuerte e independiente".* Ella tiene un botón antipánico *"por un fulano que conoció"*. En lo que llevamos de prácticas hemos podido ver como muchas de las mujeres víctimas de violencia de género tienen hijas que sufren la misma situación. (Registro de cuaderno de campo N°24)

Luego tuvimos la posibilidad de concretar una reunión con la referente en donde le consultamos algunos aspectos y ella indago acerca de cómo iban nuestras prácticas. Le comentamos que nuestra mayor dificultad era el hecho de no contar con un referente profesional de nuestra área y frente a esto nos propuso que nos acercáramos a las profesionales del refugio. (Registro de cuaderno de campo N°24)

El martes 7 de septiembre una de las estudiantes de primer ciclo, cuando le consulte como estaba en relación a la semana anterior me responde *"me siento mejor, aunque hay días que no tengo ni para comer".* Indagando sobre sus motivaciones para estudiar en el Polo, comento *"cuando entré al Polo recién ahí quise aprender, aunque tenía mucho miedo de que se me burlaran. Nunca había ido al colegio, no sabía ni escribir mi nombre, ni firmar nada".* (Registro de cuaderno de campo N°25).

Otra estudiante conto que aprendió a leer para leerle cuentos a su hija *"porque me sentía una burra comparada con las mamás de las compañeras de jardín"* Se reitera en varias estudiantes el hecho de que aprendieron a leer o escribir por necesidad de ayudar a sus hijos, ya sea con la tarea de la escuela o con algo más lúdico. (Registro de cuaderno de campo N°25)

En los últimos días de prácticas notamos una gran necesidad de trabajar en red, interdisciplinariamente. Sucede que llegaban las estudiantes directamente a clases y la maestra no conocía nada acerca de ellas. En ocasiones están muy angustiadas y con necesidad de hablar. (Registro de cuaderno de campo N°25)

8.1 4 Posicionándonos desde el rol del psicólogo educacional

Al ingresar al aula, el jueves 9 de septiembre entrevistamos a una nueva estudiante de segundo ciclo sobre su trayectoria educativa. Nos comentó que realizó hasta quinto grado de primaria. *"Ya no me mandaron, deje el colegio porque en mi casa la mujer no tiene derecho a nada, yo tenía re buenas notas y mis papás me sentaron y me dijeron que no iba a ir al secundario, que la mujer tiene que estar en la casa porque la secundaria es para loquear. En sexto grado tenía una ilusión muy grande de pasar al secundario, con los años se me complicó mucho con matemática, las tablas, las divisiones"*. En relación a su llegada a la escuela del Polo dijo *"Para mi es una gran oportunidad poder rendir libre la primaria para poder hacer el secundario, me quiero poner las pilas, todos los días estoy haciendo tareas. Me ayudan mucho mis hijos. Estoy muy contenta porque voy a terminar el primario y pasar al secundario. Me hace mucha ilusión, me interesa mucho" "Mis hijos son los que me motivan, con esto del colegio se emocionaron mucho y el resto de mi familia me dijo que era una pérdida de tiempo"* En relación a cuál es su deseo al terminar el colegio dijo *"Siempre quise estudiar trabajo social, siempre, siempre"* (Registro de cuaderno de campo N°26)

Luego, en el recreo, frente a distintas situaciones que observamos en el aula, le consultamos a la maestra si le interesaría recibir una formación con perspectiva de género, a lo que respondió *"me encantaría, lo necesito, muchas veces siento que no tengo herramientas para enfrentar la situación, más que todo cuando las mujeres cuentan sus historias"*. A raíz de esto, me parece fundamental transmitir la necesidad de que se realice una formación con perspectiva de género para toda aquella persona que trabaje en el área educativa del Polo. (Registro de cuaderno de campo N°26)

El 16 de septiembre, al ingresar a la institución nos dirigimos a hablar con las referentes del refugio para compartirles lo que veníamos observando en este tiempo. Les contamos que

habitualmente las estudiantes de primaria sentían la necesidad de contar lo que les pasaba o parte de su historia. Por otro lado, hablamos de la necesidad de un trabajo más interdisciplinario y articulado con quienes derivan a las estudiantes a la escuela y la maestra. Se mostraron dispuestas a que realicemos un trabajo en conjunto y nos transmitieron que podíamos acudir a ellas ante cualquier situación. (Registro de cuaderno de campo N°28)

El martes 21 de septiembre, antes de que inicie la clase de primer ciclo, una de las estudiantes que no suele hablar mucho nos dijo: *"Estoy muy motivada, he perdido muchas cosas por no saber leer y escribir. Tengo muchas ganas de ir al colegio. Lo tengo que hacer por mi hija de 17 años"*. Comenta que a raíz de no saber leer ni escribir *"se aprovecharon de eso y me dejaron en la calle" "El (su ex pareja) me metió en su mundo y yo me quede ahí, como encerrada".* (Registro de cuaderno de campo N°29)

Otra de las estudiantes comento *"No encuentro motivación para nada, solo para venir al colegio…igualmente me sigue costando mucho encontrar las ganas y la motivación". "Continuamente estoy pensando en dejar"* (Registro de cuaderno de campo N°29)

Posteriormente nos acercaron la merienda para festejar el día del estudiante y de la primavera. Dispusimos los bancos para sentarnos en círculo, pusimos música, merendamos y jugamos a distintos juegos. Luego de la merienda bailamos un poco. Pude observar como al comienzo algunas estudiantes se ponían atrás, pegadas a la pared, con gran timidez, pero a medida que iban pasando los minutos se iban soltando y participando cada vez más. (Registro de cuaderno de campo N°29)

El 23 de septiembre realizamos un informe para compartir con la referente de la institución acerca de nuestro desempeño en la escuela y, a pedido de ella, que creemos que se podría implementar o modificar para mejorar el funcionamiento. En el informe propusimos que, en primer lugar, pensamos en la necesidad de que las mujeres que se incorporan por

primera vez en la escuela puedan llegar con un informe donde se manifieste sus necesidades, la indicación del equipo que solicitó la incorporación (porque a veces dicen que “las mandan” sin detalles) y las experiencias educativas previas. Ello en función de que la docente no tenga que afectar su espacio con preguntas que a veces desencadenan diálogos que muchas veces no pueden ser abordadas por su falta de idoneidad ante ciertas problemáticas. Con esa instancia anterior, la docente contaría con la información que permite realizar la planificación de la clase en función de las necesidades particulares de cada mujer asistente. Por otro lado, consideramos que es necesario generar espacios de trabajo sistemático e interdisciplinario entre la psicóloga, la trabajadora social y la maestra, a los fines de contar con profesionales que puedan escuchar a las estudiantes cuando surgen emergentes en clases, y/o promover espacios de trabajos grupales para fortalecer la motivación y generar mayor estímulo para la finalización de la escolaridad. Finalmente, creemos fundamental llevar a cabo una capacitación obligatoria en perspectiva de género para todo aquel personal que ingrese a trabajar en la Institución, principalmente para aquellos que se vinculan con las víctimas, ya que se trabaja con una población vulnerable que necesitan un tipo de contención y compromiso particular. (Registro de cuaderno de campo N°30)

El 28 de septiembre, llevamos a cabo la técnica del “termómetro emocional” con las estudiantes de primer ciclo y la maestra. Nos pareció interesante sumarla a ella a la actividad para ir reforzando el vínculo con las estudiantes y que puedan conocerse aún más. El objetivo principal de esta técnica radica en que puedan ponerle nombre a aquello que estaban experimentando y buscar validar sus sentimientos. (Registro de cuaderno de campo N°31)

Les fuimos preguntando cómo se sentían, qué emociones reconocían en ellas hoy y que porcentaje le pondrían. Algunas respondieron y se angustiaron, mientras que otras tenían una visión más positiva. En algún punto todas coincidieron en que asistir al colegio les gustaba y

las ayudaba a que se sientan mejor. Posteriormente obtuvimos el promedio general de sus emociones y colocamos la fecha y la cara que representaba el resultado. Les consultamos que les había parecido la actividad y todas coincidieron en que les había gustado mucho y que la querían repetir. (Registro de cuaderno de campo N°31)

El martes 5 de octubre, antes del recreo, la maestra nos dio lugar para llevar a cabo la técnica del termómetro emocional en donde quisimos enfatizar en las emociones que les genera el hecho de asistir a la escuela, cómo se sienten con esta oportunidad. Comenzamos preguntándole a la maestra, quién nos dijo que se sentía al 100% porque sus estudiantes le brindan mucha satisfacción y le enseñan muchas cosas que tienen que ver con sus experiencias de vida. (Registro de cuaderno de campo N°32)

Una de las estudiantes remarco que le gustaría poder asistir todos los días a la escuela porque le ayudaba a olvidarse de sus problemas. Cuenta que su sueño se relaciona con la cocina, que le encantaría poder hacerlo profesionalmente y remarca en la necesidad de terminar el colegio para ello. Finalmente, una de las estudiantes comento que le gustaba mucho el colegio porque queria aprender y generar vínculo con las mujeres que también asistían. Dice *"me gustaría ser alguien en la vida"*, nos dice *"yo quiero hacer lo que hacen ustedes, ser psicóloga"*. (Registro de cuaderno de campo N°32)

Terminamos la actividad devolviéndoles lo importante de que asistieran al colegio para cumplir sus proyectos, motivándolas a que más allá de las dificultades valoren el espacio como algo que les pertenecía a ellas. Por último, les marque algo que venía observando hace un tiempo y tiene que ver con que a partir de que se unieron, de que generaron un grupo entre ellas, no faltaron más a clases, cosa que pasaba habitualmente. (Registro de cuaderno de campo N°32)

A raíz de la actividad del termómetro emocional decidimos crear una caja con alimentos con la consigna “deja lo que puedas, lleva lo que necesites” para que puedan llevarse alimentos no perecederos a sus casas y que tengan para merendar en el recreo. Al llegar con la caja algunas estudiantes se pusieron muy contentas y otras llevaron alimentos para colaborar. (Registro de cuaderno de campo N°32)

El 12 de octubre llevamos nuevamente a cabo la técnica del termómetro emocional, pero en este caso, les pedimos que nos cuenten qué emociones les generaban pensar en el futuro, cómo se sentían cuando se imaginaban en unos años y todas expresaron la necesidad de salir adelante, de formarse para alcanzar sus objetivos. Resonó el deseo de tener sus casas propias, de estudiar carreras universitarias y en dos casos, especializarse en la cocina. Aprovechamos la oportunidad para comentarles que a lo largo de todo el verano se lleva a cabo la “Escuela de Verano” en el polo en donde pueden capacitarse en distintas áreas. Acordamos llevarles información concreta cuando esté disponible, para que puedan inscribirse. (Registro de cuaderno de campo N°34)

En la clase del jueves 14 de octubre le solicitamos a la maestra si nos podía permitir llevar a cabo una actividad en el marco de las jornadas de género que constaba de nueve preguntas y verdaderos o falsos que tenían como objetivo profundizar el conocimiento de la ley N°26.485 de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en aquellos ámbitos en donde se desarrollan sus relaciones interpersonales. (Registro de cuaderno de campo N°35)

Hubo respuestas de todo tipo, algunas correctas y otras no tanto, se dio lugar al debate, a la pregunta y a las experiencias personales. Se mostraron muy contentas y motivadas a participar, considero que fue una gran actividad para que ellas sigan conociendo y exigiendo el cumplimiento de sus derechos. (Registro de cuaderno de campo N°36)

El día 29 de octubre entrevistamos a una de las profesionales que trabaja en el área de constatación del Polo. Cuando le consultamos qué opinaba acerca del área educativa de la institución nos dijo “Considero que es muy importante, se trata de reconstruir recursos simbólicos. Estás mujeres ven el cole como una oportunidad de crear lazos, construir redes, lo que considero que las ayuda a salir de los círculos de violencia” (Registro de cuaderno de campo N°38)

En la clase siguiente llevamos a cabo una actividad que giraba en torno a las preguntas que nos planteamos como ejes en nuestras tesis y posteriormente, en el siguiente encuentro, propusimos una actividad sobre estereotipos, que constaba de una lista de tareas que pueden llevarse a cabo dentro de una familia y les preguntamos quienes las hacían en su hogar: hombre, ellas o ambos. En general, las tareas llevadas a cabo dentro del hogar y con los hijos eran realizadas por ellas. En muchos casos había tareas que eran llevadas a cabo por ambos, como en el caso del trabajo fuera del hogar. Al culminar la actividad reforzamos el hecho de que no hay una tarea predeterminada por ser hombre o mujer, sino que se debe recurrir al diálogo, al consenso, al deseo de cada uno a la hora de designarlas. (Registro de cuaderno de campo N°40)

8.1 5 Cierre de las practicas pre profesionales

Finalmente, el martes 30 de noviembre fue nuestra última visita a la institución. Hicimos el cierre de las prácticas realizando algunas actividades. Comenzamos haciéndoles preguntas en relación a lo vivido a lo largo de nuestros encuentros: ¿qué aprendieron?, ¿qué les gustó de las actividades?, ¿que no les gusto?, ¿qué les interesaría hacer en los próximos años con otros practicantes? y finalmente, ¿creen que nuestra compañía las ayudó tanto en el colegio como en otras situaciones? Fue muy emocionante todo lo que nos fueron transmitiendo, estaban muy agradecidas y conmovidas con todo el trabajo que habíamos realizado juntas. Posteriormente llevamos a cabo una actividad en la que cada una debía escribir una palabra

que representara la herramienta que se llevaba del año de trabajo juntas y pegarla en un afiche con forma de mochila. Algunas de las palabras que escribieron fueron: aprendizajes, alegría, aprender a reconocer y regular las emociones, entender, valorar la familia, convivir con gente que no conozco, positivismo y ganas de aprender muchas cosas.

Finalmente les agradecimos por el tiempo compartido, por su predisposición para cada una de las actividades que les propusimos, por la alegría que nos transmitieron en todos los encuentros y por todo lo que nos enseñaron en el proceso. Luego cada una de ellas quiso decir unas palabras de agradecimiento, se emocionaron y nos pidieron seguir en contacto con nosotras. Nos dijeron “son como salvavidas”. Realizamos la merienda y nos despedimos. (Registro de cuaderno de campo N°41)

En función de lo transitado en el (PIMSV), tanto de manera presencial cómo virtual, y tomando como punto de partida la definición de Jara (2013) en relación a que un eje de sistematización es como un hilo conductor que atraviesa la experiencia y está referido a los aspectos centrales de ella, como una columna vertebral que nos comunica con toda la experiencia con una óptica específica, me genero un gran interés conocer si el acceso a la educación de las víctimas de violencia de género que asisten al Centro Educativo de Nivel Primario para Adultos (C.E.N.P.A) ASIMRA anexo sede II tiene impacto en el recorrido de la ruta crítica.

8.2 Análisis de la experiencia

A continuación, se presenta el análisis de la experiencia del proceso vivido a lo largo del año 2021 en la práctica profesional supervisada, a través del cual se realiza la articulación con el material teórico expuesto anteriormente. Dicho análisis se divide en cuatro ejes que se desarrollarán a lo largo de este apartado: en primer lugar, se hablará de las mujeres víctimas de violencia de género que asisten al centro educativo de nivel primario para adultos. Luego se

desarrollará la ruta crítica que transitan dichas mujeres. A continuación, se dará cuenta del proceso de reinserción escolar que llevan a cabo las víctimas y, por último, sus expectativas en relación a la escolarización y proyectos futuros.

8.2. 1 Mujeres víctimas de violencia de género que asisten al centro educativo de nivel primario para adultos: Historia educativa

Para comenzar con el análisis de la experiencia llevada a cabo en la práctica profesional supervisada, no podemos perder de vista el contexto de violencia del que provienen las mujeres que asisten al centro educativo de nivel primario para adultos en el Polo Integral de la Mujer, violencia que es definida por Naciones Unidas (2014) como una violación de los derechos humanos, de las libertades fundamentales y una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre el hombre y la mujer, (Naciones Unidas, 2014) lo cual se puede observar claramente en la historia de una de las estudiantes:

> "En su momento dejé el colegio porque en mi casa la mujer no tiene derecho a nada, yo tenía buenas notas y mis papás me sentaron y me dijeron que no iba a ir al secundario, que la mujer tiene que estar en la casa porque la secundaria es para loquear". (Estudiante L- Registro de cuaderno de campo N°26)

Con este relato puede vislumbrarse que la violencia de genero obedece a causas históricas y sociales, debido a que la misma tiene su origen en la cultura, el lenguaje, la educación, la religión y las leyes que han mantenido y en ocasiones siguen manteniendo, a la mujer en un lugar de inferioridad.

A raíz de esto, Martínez Gozalo (2013) propone que la violencia destruye entre otras cosas, la poca o mucha autoestima que estas mujeres poseían. En este sentido, Lara-Caba (2019) cuenta que, en resultados de estudios sobre esta temática, se concluye que la baja

autoestima se asocia de manera estadísticamente significativa con haber experimentado violencia. Este aspecto fue una característica que compartieron en general, la mayoría de las estudiantes, principalmente al comienzo, cuando empezaron a asistir a clases, y luego, a medida que pasaban las semanas e iban adquiriendo seguridad, iba mermando. Esto se reflejó cuando ellas mismas decían:

> "Hoy vengo hecha una burrita, estoy terminando de estudiar porque no se hacer nada". (Estudiante C- Registro de cuaderno de campo N°24); "Me sentía una burra comparada con las mamás de las compañeras de jardín de mi hija". (Estudiante J- Registro de cuaderno de campo N°25); "Muchas veces me dijeron que no servía para nada y me lo termine creyendo". (Estudiante M- Registro de cuaderno de campo N°39); "Yo antes no iba a la escuela para adultos porque me daba mucha vergüenza, pensaba que se me iban a burlar". (Estudiante I- Registro de cuaderno de campo N°39)

En consonancia con lo anterior, Arcas (2014) expresa que las mujeres condicionadas por el maltrato prolongado suelen tener una serie de cogniciones y creencias disfuncionales, lo cual se pudo observar cuando una de las estudiantes repetía a lo largo de las clases "no puedo, nunca voy a poder aprender matemáticas". (Estudiante E- Registro de cuaderno de campo N°13) y otra de ellas se culpabilizaba continuamente por la violencia que sufrió, se preguntaba en que se había equivocado ella para llegar a esa situación. (Estudiante M- Registro de cuaderno de campo N°24)

No es nueva la tendencia de las víctimas de violencia de genero a autoinculparse por las situaciones vividas, lo cual considero, se relaciona estrechamente con las descalificaciones y menosprecios constantes a las que estuvieron o aún están expuestas. En ocasiones, las distorsiones cognitivas y creencias disfuncionales que operan en ellas, las llevan a minimizar y justificar las situaciones de violencia.

En este sentido, cuando hablamos de violencia, Puente-Martínez et al. (2016) dan cuenta que uno de los principales factores de riesgo para la violencia sufrida por la mujer está relacionado con su capacidad de empoderamiento, dicho en palabras de una estudiante:

> "La violencia pasa cuando desconocemos nuestros derechos y tenemos muy baja autoestima, nosotras de algún modo permitimos eso, lo cual no debe ser así, tenemos derechos, valemos mucho y no debemos permitir que nada ni nadie nos haga mal". (Estudiante R- Registro de cuaderno de campo N°39)

En esta misma sintonía, la ONU (2006) refiere que, a nivel individual, otro de los factores de riesgo se relaciona con tener una baja condición educacional o económica, e integrar una comunidad marginada o excluida.

Respecto a la condición económica, fue evidente como la gran mayoría de las estudiantes coincidían en su compleja situación y así lo expresaron algunas de ellas: "No puedo asistir a todas las clases porque no tengo dinero para pagar el boleto del colectivo". (Estudiante V- Registro de cuaderno de campo N°18); "Yo hay veces que no tengo ni para comer". (Estudiante M- Registro de cuaderno de campo N°25)

Por otro lado, en relación a su condición educativa una estudiante expresó:

> "He perdido muchas cosas por no saber leer y escribir". (Estudiante O- Registro de cuaderno de campo N°29) "Mi expareja se aprovechó de que yo no sabía leer y me hizo firmar muchos papeles, en donde, tiempo después, me entero que me dejo sin nada, en la calle. Me quitó mi casa, mi taller de costura, mi auto. El me metió en mi mundo y yo me quedé ahí, como encerrada". (Estudiante O- Registro de cuaderno de campo N°29)

A lo largo de este recorrido y luego de conocer la historia de cada una de las mujeres que asisten al primer ciclo del C.E.N.P.A, podemos observar que, tal como menciona Raya (2012), las mujeres analfabetas son más vulnerables a los controles impuestos por sus parejas, afectando sus relaciones familiares y sociales, su movilidad y su autoestima:

> "Mi ex pareja me tenía aislada, no me dejaba ver con nadie, me llevaba a su trabajo con él y volvía con él siempre". (Estudiante B- Registro de cuaderno de campo N°17); "Me descuide, me olvide de mí y deje de lado el colegio". (Estudiante A- Registro de cuaderno de campo N°23)

Hacia el final de este análisis, considero necesario remarcar que, en este recorrido, se pudo identificar que las mujeres más vulnerables son aquellas que presentan escasos recursos propios, tales como baja escolaridad, una red familiar y social acotada e inconvenientes en el acceso a bienes y servicios, afectando su posibilidad de independencia y autonomía.

8. 2. 2 Ruta crítica: rompiendo el silencio

En lo que se refiere al inicio de la ruta crítica, Sagot y Carcedo (2000) proponen que se considera el momento en el que las mujeres deciden romper el silencio, como resultado de experimentar momentos de mayor crisis o por una acumulación de insatisfacciones, tensiones y problemas, tal como expresan Baragatti et al. (2018), cuando las agresiones se agravaron, la situación se volvió insostenible o hubo algún incidente extremo. En este sentido, es notorio como en el caso de algunas estudiantes el exceso de violencia física fue lo que las hizo acudir a la institución a pedir ayuda:

> "Mis padres me abandonaron cuando era bebe con unos tíos, mi tío abusó de mí y me golpeó mucho. Después, cuando me casé, mi marido también ejercía violencia verbal y finalmente, llegó al Polo luego de que el novio de mi hija me pegara. Ese golpe

me removió todo lo que yo había vivido en mi infancia". (Estudiante M- Registro de cuaderno de campo N°23); "Llegue al Polo porque mi hijo me pegaba, me maltrataba y yo lo perdonaba, pensaba que iba a cambiar. En un momento dije basta y vine al Polo para pedir que lo saquen de mi casa". (Estudiante M- Registro de cuaderno de campo N°25); "El chico con el que me casaron mis papás me empezó a golpear y me escapé". (Estudiante L- Registro de cuaderno de campo N°26)

Siguiendo con lo mencionado anteriormente, se observa que en las trayectorias de estas mujeres los factores impulsores internos que dan comienzo a este camino, están asociados con procesos personales, sentimientos, representaciones sociales y razonamientos propios. Por su parte, los factores externos se relacionan con las influencias que reciben de su medio exterior, tales como recursos materiales, apoyo, información, aumento de la violencia o efectos de la violencia en otras personas de la familia (Sagot y Carcedo, 2000):

"Cuando comencé la escuela estábamos en el momento de la separación con mi pareja. Ahora me siento más segura y estoy feliz". (Estudiante O- Registro de cuaderno de campo N°25); "Cuando llegué al Polo hacía 10 años que sufría violencia, pero recién hace 4 años pude decir basta. Mi hijo de 16 años en ese momento me levanto del piso y se peleó con el padre para defenderme. Hace 4 años que terminó mi infierno". (Estudiante C- Registro de cuaderno de campo N°24)

En contrapartida, como propone Gómez (2016), en este trayecto la víctima también se enfrenta a una serie de factores inhibidores que operan de forma negativa obstaculizando la toma de decisiones, de romper el silencio y comenzar a transitar la ruta crítica. Dentro de estos factores inhibidores, se pudo dar cuenta de que los mas más frecuentes son la dependencia económica y la falta de recursos materiales, el miedo al agresor, su amor hacia él, la dinámica del ciclo de la violencia, el desconocimiento de sus derechos y la falta de información:

> “Me quedé con él porque era el sostén económico”. (Estudiante C- Registro de cuaderno de campo N°24); “El futuro me da miedo, salí buscando un futuro mejor y encontré uno peor, sin trabajo, viviendo en una piecita chiquita. Quiero demostrarle a mi hija que yo puedo, no como me decía su papá que yo no valía nada”. (Estudiante O- Registro de cuaderno de campo N°34)

Finalmente, es importante destacar que, como proponen Sagot y Carcedo (2000), hablamos de una ruta crítica exitosa cuando se da un proceso de fortalecimiento de las mujeres y de apropiación de sus condiciones de vida, en donde las instituciones funcionan como instrumentos de apoyo, facilitación y garantía de sus derechos. Tal como se observa que sucede con el Polo Integral de la Mujer en general, y en particular, con la escuela integrada en la institución:

> “Cuando no tenía ayuda me seguía relacionando con mi ex, no tenía nada, no venía al colegio. Ahora ya no lo quiero ver nunca más, no quiero que mis hijos tengan ese ejemplo, ellos copian todo lo que ven”. (Estudiante I- Registro de cuaderno de campo N°39); “Yo siento que la escuela me dio proyectos propios, antes mi hija y mi pareja eran lo único que yo tenía, ahora me puedo proyectar, hacer cosas mías”. (Estudiante Y- Registro de cuaderno de campo N°39); “Cuando yo llegue al polo termine el vínculo con mi agresor. La denuncia se me hizo a mí y al contrario de lo que él creía, me terminó haciendo un favor porque así es como llegué al colegio”. (Estudiante R- Registro de cuaderno de campo N°39); “Hoy en día que estoy sola, veo todo lo que he dejado y puedo decir que no. Si hubiese tenido otro carácter en ese momento le hubiese dicho que no a la violencia”. (Estudiante Y- Registro de cuaderno de campo N°22)

De esta manera, podemos dar cuenta de que, en general, el desarrollo de la violencia de género se da de forma paulatina, haciendo que resulte difícil para muchas víctimas darse cuenta o escapar de la violencia en el que están inmersas. Esto refleja la importancia de ofrecerles a las estudiantes todas las herramientas necesarias a través de la educación, para acompañarlas y facilitarles el arduo camino que a menudo deben transitar las víctimas de violencia de género, abriendo paso a la posibilidad de fortalecimiento de su autonomía y empoderamiento.

8. 2. 3 Reinserción escolar de las mujeres víctimas de violencia de género

En lo que respecta específicamente a la educación recibida por las estudiantes en el Polo Integral de la Mujer, partimos de lo mencionado en la Ley de Educación Nacional N°26.206 (sancionada en el año 2006) en su artículo 46, donde propone que la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida. La importancia de esta ley se visualiza en lo expresado por estudiantes cuando cuentan su trayectoria escolar:

> "Cuando era chica llegué hasta cuarto grado de la primaria y me quedé ahí". (Estudiante C- Registro de cuaderno de campo N°16); "Llegué hasta tercer grado, pero tuve que abandonar por una enfermedad de mi madre, me olvide todo". (Estudiante J- Registro de cuaderno de campo N°25); "No fui nunca al colegio y lo poco que sé leer es porque ayudé a mi hija. No sé prácticamente escribir y muy poco de matemáticas". (Estudiante O- Registro de cuaderno de campo N°27)

En este contexto, Graizer (2007) habla de la necesidad de incorporar cierto grado de flexibilidad según las características de quienes asisten a la escuela para adultos con el objetivo de garantizar el acceso, la permanencia y el reingreso en diferentes momentos del año. En

relación a lo cual, se encuentra en el discurso de las mujeres asistentes a la escuela recurrencias respecto al no poder permanecer en el ámbito escolar por cuestiones propias de sus realidades:

> "Hice hasta quinto grado hace mucho e intenté asistir a colegios nocturnos para finalizar, pero no lo pude hacer por mis hijos". (Estudiante V- Registro de cuaderno de campo N°17); "Tengo primaria completa e intenté terminar el secundario, pero fui un año y no pude seguir". (Estudiante M- Registro de cuaderno de campo N°17); "Hice hasta séptimo grado porque tuve que empezar a trabajar en la calle juntando y vendiendo cosas para poder comer". (Estudiante I- Registro de cuaderno de campo N°34); "Se leer, no mucho y me cuesta. Fui a la escuela de noche e hice primero, segundo y tercer grado, pero no pude continuar la escolaridad". (Estudiante M- Registro de cuaderno de campo N°25)

A través de dichas experiencias, se pone de manifiesto la necesidad de contemplar que cada mujer cuente con una alternativa de cursado que le brinde la posibilidad de completar los estudios, habilitando vías que permitan la posibilidad presencial, semipresencial y a distancia (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2010) y como propone Canavire (2011), que esta actividad educativa tenga en cuenta sus condiciones de vida y se ligue de manera estrecha a sus necesidades vitales, conectando la formación con demandas reales, útiles y concretas para el mercado laboral.

A lo largo de los encuentros con las mujeres, pude constatar lo planteado teóricamente respecto a que en sus trayectorias educativas se produce un desdibujamiento de la frontera entre saber escolar y no escolar, en donde "ser ciudadano" se convierte en un ejercicio que le da al saber escolar otro atravesamiento, un lugar más próximo a la experiencia vital. (Greco et al., 2013) Así lo expresaron ellas:

> “Aprendí a leer y a escribir de a poco y por necesidad de contactarme por WhatsApp, me ayudó mucho el corrector del celular en ese proceso”. (Estudiante E- Registro de cuaderno de campo N°13); “Llegué hasta tercer grado, pero tuve que abandonar. Aprendí a leer por necesidad, para leerle cuentos a mi hija”. (Estudiante J- Registro de cuaderno de campo N°25)

Con esas menciones, resulta importante resaltar el esfuerzo puesto de manifiesto por estas mujeres ya que, tal como expresan Carrasco y Martin (1997), la educación en adultos debe ser entendida como un enriquecimiento personal y cultural que da lugar al desarrollo de la autonomía y del espacio vital:

> “Cuando entré al Polo recién ahí quise aprender, aunque tenía mucho miedo de que se me burlaran. Nunca había ido al colegio, no sabía ni escribir mi nombre, ni firmar, nada”. (Estudiante M- Registro de cuaderno de campo N°25); “Me gusta mucho el colegio porque quiero aprender y porque genero vínculo con otras mujeres”. (Estudiante M- Registro de cuaderno de campo N°32); “Desde que vengo a la escuela me siento más segura y estoy feliz, contenta con que estoy aprendiendo más cosas, como que me siento más fuerte y en la calle ando más tranquila”. (Estudiante O- Registro de cuaderno de campo N°39); “La escuela me da fuerzas para seguir, por ejemplo, saber leer, sumar y restar me ayudaron mucho, ahora siento que me puedo defender”. (Estudiante M- Registro de cuaderno de campo N°39)

El relato de cada mujer haciendo alusión a la importancia de la escuela en el Polo Integral de la Mujer, la seguridad que van adquiriendo con el aprendizaje, las fuerzas que encuentran y acompañan en este recorrido se ve reflejado cuando expresan:

> “Hoy en día que volví a retomar los estudios siento que se me empieza a abrir la cabeza de nuevo y empiezo a pensar que es lo que me gusta. Me gusta mucho la

> comunicación, esas cosas, iría por la parte de lo social". (Estudiante V- Registro de cuaderno de campo N°22); "Nunca es tarde para seguir aprendiendo para poder llegar a cumplir tus metas, aunque sea difícil, hay que ser persistentes. No hay edad para estudiar y luchar en la vida". (Estudiante R- Registro de cuaderno de campo N°37)

A lo largo de este camino se evidencia que la alfabetización tiene efectos beneficiosos para las mujeres en todos los ámbitos fundamentales de la vida. Las empodera, mejora su movilidad, y fortalece sus capacidades para tomar decisiones autónomas, (Raya, 2012) como se puede observar en sus discursos:

> "Venir al colegio me ayuda mucho porque te nutre la mente, de algún modo como que empodera a tu persona. Yo llegué al cole porque me derivaron acá y de algún modo las cosas pasan para ayudarte, para abrir los ojos, para no permitir más ciertas cosas, a mí me empoderaron totalmente y ahora no permito más nada, ni una palabra de violencia". (Estudiante R- Registro de cuaderno de campo N°39); "Me ayudó mucho el empezar a asistir al colegio, porque antes para mí no era fácil, ahora es como que se me abren los caminos y se me hace más fácil". (Estudiante O- Registro de cuaderno de campo N°39); "La escuela me ayudó a superarme, a poder poner límites en la violencia que experimentaba en lugares públicos, siento que me abrió la cabeza". (Estudiante Y- Registro de cuaderno de campo N°39)

De este modo, cabe destacar que el sistema de educación formal puede ser utilizado como una oportunidad clave para fortalecer las capacidades de las víctimas y elevar el nivel de conciencia acerca de la violencia contra la mujer, erradicando los estereotipos de género. (ONU, 2006)

> “Me gustaría venir y asociarme a lo que me hace bien, estar con otras chicas y conversar que es algo que antes no lo hacía”. (Estudiante Y- Registro de cuaderno de campo N°22); “La escuela me ayudó mucho porque siento que tengo cariño, contención, comprensión y me cambió muchas cosas, me ayudó a sacar todo lo malo para afuera y solo dejar lo que me hace bien”. (Estudiante M- Registro de cuaderno de campo N°39)

Con el correr de los encuentros, las estudiantes fueron expresando lo que les generaba poder contar con el espacio educativo en el Polo Integral de la Mujer y así lo transmitieron en la actividad del termómetro emocional, en donde debían puntuar su estado de ánimo y sentimientos. Todas coincidieron en que asistir al colegio las ayudaba a sentirse mejor:

> “Estoy muy alegre, me encanta venir al cole”. (Estudiante J- Registro de cuaderno de campo N°31); “Me ayuda venir a clases porque me siento sola, me ayuda a pensar en otra cosa”. (Estudiante O- Registro de cuaderno de campo N°31); “Trato de estar mejor y quiero aprender, aunque me cueste”. (Estudiante M- Registro de cuaderno de campo N°31)

Tal como se pudo observar a lo largo de este recorrido, en sus discursos resuena constantemente la importancia de contar con sus compañeras en este proceso. En este sentido, Sarramona (1982) destaca que el grupo de pares se convierte en un elemento reforzador inmediato y lugar de intercambio de información y vivencias en donde se advierte que muchos problemas son comunes y que es posible la ayuda desinteresada. De este modo lo expresaba una referente institucional:

> “Considero que la escuela en el Polo es muy importante, se trata de reconstruir recursos simbólicos. Ven el cole como una oportunidad de crear lazos, construir

> redes, lo que considero que las ayuda a salir de los círculos de violencia". (Registro de cuaderno de campo N°38)

8. 2. 4 Expectativas: escolarización y proyectos futuros.

Como se mencionó anteriormente, la propuesta curricular que brinda el Polo Integral de la Mujer, se enmarca dentro de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (sancionada en el año 2006). Se trata de un espacio que tiene como objetivo garantizar la alfabetización, la educación obligatoria y la educación a lo largo de toda la vida, con el objetivo de velar por el derecho a la educación en esta etapa de sus vidas, procurando que esta "segunda oportunidad" sea una experiencia fructífera. (Ministerio de Educación, s. f.) Las estudiantes reconocen la necesidad de contar con un espacio con estas características:

> "Quiero aprender a escribir y leer bien". (Estudiante B- Registro de cuaderno de campo N°11); "Mi objetivo en el colegio es empezar a leer y escribir nombres, documentos, cosas fundamentales del día a día". (Estudiante D- Registro de cuaderno de campo N°17); "Quiero rendir la primaria libre para poder realizar el secundario y después estudiar alguna carrera universitaria. La escuela es algo que me queda por realizar, por concluir, algo muy pendiente. Lo dejé mucho tiempo de lado y ahora vuelvo a retomar todo lo que alguna vez dejé". (Estudiante Y- Registro de cuaderno de campo N°22)

En lo que respecta al (C.E.N.P.A) que funciona dentro del Polo Integral de la Mujer, el mismo también tiene como objetivo fortalecer la educación de mujeres y niñas sobrevivientes de violencia, promoviendo su desarrollo profesional, su independencia económica y su empoderamiento con el fin de erradicar las causas estructurales de la desigualdad de género. (Ministerio de la Mujer, 2020). Dichos objetivos de la institución se encuentran reconocidos en lo manifestado por las estudiantes cuando expresan:

> "Lo único que quiero es empezar a estudiar y progresar, tener un trabajo digno que sea por fruto de mi esfuerzo y no tener nada de arriba. También quiero comprarme un terreno para construir mi casa". (Estudiante I- Registro de cuaderno de campo N°31); "Primero quiero terminar el colegio y después estudiar peluquería porque me encanta". (Estudiante V- Registro de cuaderno de campo N°20); "Al colegio lo elegí porque tengo una meta, pospuse mucho por mis hijos y mis nietos y mi sueño es ser enfermera, por eso quiero terminar el colegio". (Estudiante C- Registro de cuaderno de campo N°24); "Para mí es una gran oportunidad poder rendir libre la primaria para poder hacer el secundario, me quiero poner las pilas, todos los días estoy haciendo tareas. Me hace mucha ilusión porque siempre quise estudiar trabajo social". (Estudiante L- Registro de cuaderno de campo N°26)

En este espacio se buscan generar propuestas tendientes a consolidar los aprendizajes básicos para la plena participación en la vida social, superando la tendencia tradicional de la modalidad, ya que estas mujeres presentan particularidades sobre las cuales deben construirse propuestas educativas específicas y actualizadas que les permitan una intervención activa en la sociedad. (Gobierno de la Provincia de Córdoba, 2008). Finalmente, esa posibilidad de nuevos proyectos, se vislumbra en el decir de las estudiantes:

> "Mi sueño es ser locutora, pero para eso tengo que aprender a hablar bien y considero que la escuela es el camino para llegar a hacerlo". (Estudiante Y- Registro de cuaderno de campo N°32); "Me gustaría poder venir todos los días a la escuela. Mi sueño se relaciona con la cocina, me encantaría poder hacerlo profesionalmente y para eso es necesario terminar el colegio". (Estudiante M- Registro de cuaderno de campo N°32); "Me gustaría ser alguien en la vida,

quiero hacer lo que hacen ustedes, ser psicóloga”. (Estudiante M- Registro de cuaderno de campo N°32)

9. CONSIDERACIONES FINALES

En este Trabajo Integrador Final se propuso como eje de sistematización “El acceso a la educación de las víctimas de violencia de género que asisten al Centro Educativo de Nivel Primario para Adultos (C.E.N.P.A) ASIMRA anexo sede II ubicado en el Polo Integral de la Mujer en Situación de Violencia durante el año 2021 y su impacto en el recorrido de la ruta crítica”, encuentro que en el desarrollo del análisis se ha logrado el objetivo general, el cual buscaba conocer si el acceso a la educación de las víctimas de violencia de género que asisten al Centro Educativo de Nivel Primario para Adultos tiene impacto en el recorrido de la ruta crítica, desde una perspectiva educativa. Por lo cual es posible arribar a las conclusiones que paso a desarrollar:

La institución educativa integrada en el Polo Integral de la Mujer les proporciona oportunidades a las mujeres víctimas de violencia de genero para la finalización de sus estudios, brindándoles apoyo y acompañamiento, así como también cierta flexibilidad para que puedan incorporarse en cualquier momento del año, según sus necesidades y posibilidades.

En este contexto, el primer objetivo específico tuvo como propósito indagar la relación entre la desescolarización y la violencia de género. Tal como se pudo evidenciar a lo largo de este recorrido, la violencia de género es una problemática multicausal, dentro de las cuales, el hecho de no contar con educación básica se convierte en un factor de riesgo que limita la autonomía y el empoderamiento de la mujer. Es por esto que considero fundamental que las estudiantes puedan, a partir de la educación formal, la relación con las compañeras y los talleres con el equipo interdisciplinario de la institución, encontrar las causas por las cuales no pudieron estudiar o concluir sus estudios, en donde se siga trabajando con ellas de forma estructural, para develar esta construcción socio-histórica que impone mandatos sobre los roles de género, que violentan y rompen a las personas para que, de este modo, puedan tomar distancia y construir otro tipo de subjetividad. (Waisblat, 2019) Haciendo hincapié en que el objetivo no sea solo aprender contenidos conceptuales, sino también, brindarles herramientas para impulsar

su autoestima, logrando su empoderamiento personal y colectivo, de forma que puedan reconstruir su vida personal y social con bienestar, libertad e independencia.

Con respecto al segundo objetivo, se pudo conocer qué valoración tenía la reinserción escolar para las víctimas de violencia de género. Se reconoció que en general, las estudiantes vivían esta oportunidad como un camino para lograr sus objetivos, en donde la educación constituye un puente para salir del circulo de violencia y elevar su autoestima, ya que se trata de mujeres condicionadas por el maltrato prolongado que tienen una serie de cogniciones y creencias disfuncionales. Cabe destacar que, en este recorrido, cobro un rol muy importante el grupo de compañeras, quienes fueron reflejo y sostén a lo largo de los encuentros, en donde, al compartir sus experiencias, se fueron sintiendo más seguras, desarrollando habilidades de comunicación y empatía.

Finalmente, en relación al tercer objetivo específico, se pudieron analizar las expectativas de las mujeres en relación a la finalización de la escolarización y proyectos futuros. Se pudo visualizar, primeramente, que gran parte de ellas tenían expectativas que se extendían más allá de la escuela. Sus proyectos se basaban en alcanzar estudios o trabajos que requerían la escolaridad finalizada, tal como estudiar carreras universitarias o especializarse en un oficio. En sus discursos también resonó la necesidad de demostrarles a sus familias que podían superarse a ellas mismas, que podían “salir adelante”. En palabras de Waisblat (2019): Poder acceder a otros espacios más allá de la familia, consiguiendo independencia económica accediendo a un trabajo remunerado y no ser una mujer–madre “imprescindible” sin la cual “todo se viene abajo”.

A partir de este análisis se abren nuevos interrogantes, como, por ejemplo: ¿Cómo lograr posicionarse específicamente desde el rol del psicólogo educacional frente a temáticas tan complejas como es el caso de la violencia de género, en donde continuamente devienen situaciones que se apartan de lo educativo? A raíz de esto, ¿Sería conveniente que las

actividades enmarcadas dentro del rol del psicólogo educacional sean llevadas a cabo en talleres posteriores a la hora de clases? Ya que considero, resulta muy complejo volver a retomar el aprendizaje de contenidos conceptuales luego de trabajar sobre temas tan movilizantes. Y finalmente, ¿Sería beneficioso generar un espacio de trabajo exclusivamente para los docentes con el objetivo de brindarles herramientas que los ayuden a acompañar el proceso de aprendizaje de las estudiantes?

A su vez, también se encuentran en este trabajo algunas limitaciones. El hecho de que haya sido el primer año en el que se llevaron a cabo las practicas pre profesionales en el área educativa de la institución y que, a su vez, hayamos estado atravesados por el contexto de pandemia, pudiendo asistir a la institución solo dos veces por semana, dificulto la posibilidad de contar con un referente disciplinar que tenga un rol específico en el área. Hubiese sido de gran ayuda una mirada profesional para guiar y acompañar nuestro accionar, ya que, en ocasiones, fue complejo posicionarse desde otra perspectiva que no sea la clínica.

Para finalizar, cabe destacar que la experiencia como practicante con mujeres adultas fue sumamente enriquecedora e inspiradora, en donde se dio un aprendizaje mutuo. Remarco el respeto, la fortaleza y la predisposición de cada una de ellas a la hora de llevar a cabo las actividades, en donde demostraron ser un claro reflejo de resiliencia y ganas de progresar.

En este contexto, resulta necesario resaltar que en el aprendizaje del rol desde la Psicología Educacional, es clave construir intervenciones en situación, allí en donde la trama social presenta a los actores institucionales problemáticas que desbordan ‘lo escolar’ (Echeverría y Acuña, 2015), generando espacios de trabajo sistemático e interdisciplinario entre las psicólogas, trabajadoras sociales y docentes de la institución, a los fines de contar con profesionales que puedan escuchar a las estudiantes cuando surgen emergentes en clases, ya que, como proponen Echeverría y Acuña (2015), cada una de estas cuestiones irrumpen en el devenir escolar y atraviesan los procesos de enseñanza, de aprendizaje, de socialización y

convivencia. Por otro lado, resulta fundamental promover espacios de trabajos grupales para fortalecer la motivación y generar mayor estímulo para la finalización de la escolaridad. Considero que las actividades llevadas a cabo en las clases, en donde se abordaron distintas temáticas, fueron un punto de partida en el proceso de cambio de las estudiantes. Por esta razón, sería adecuado continuar con la dinámica del trabajo en grupo, promoviendo un espacio de encuentro, contención y reflexión colectiva que, como se demostró, permitió dar origen al cambio de percepción de sí mismas, de su entorno y la dirección de sus vidas.

En función de la práctica realizada, se piensa como propuesta de intervención incorporar procesos de orientación vocacional dictados por la institución, posteriores a la finalización de sus estudios, en donde, como propone Aisenson et al. (2009), se les ayude a las estudiantes a reflexionar sobre posibles anticipaciones futuras, que les permitan mejorar su condición actual y seguir construyendo las herramientas necesarias para llevar a cabo sus proyectos. De este modo, lo que se busca es ir colaborando en la definición de un proyecto de vida, en donde se las impulse a reflexionar sobre sus metas, intereses y expectativas para construir sus proyectos con compromiso y responsabilidad; reconocer fortalezas y favorecer la autonomía, ampliando el horizonte de posibilidades. (Aisenson et al., 2009)

Finalmente, se propone realizar una articulación entre el Ministerio de la Mujer y el Ministerio de Educación para brindar capacitaciones obligatorias en perspectiva de género para todo aquel personal que ingrese a trabajar en el área educativa, principalmente para aquellos que se vinculan con las víctimas, ya que se trabaja con una población vulnerable que necesitan un tipo de contención y compromiso particular.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aisenson, D., Cortada de Kohan, N., Siniuk, D., Rivarola, R., Schwarcz, J., & Virgili, N. (2009). La orientación vocacional en las escuelas argentinas: Necesidad de políticas públicas y de nuevas prácticas de orientación. Anuario de investigaciones, 16, 137-146.

Álvarez, M. (2020). IEASALC UNESCO. COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. *Revista Argentina de Educación Superior*, (20), 156-158.

Arcas, M. (2014). Vulnerabilidad en mujeres maltratadas. Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica, 19(1), 53-55.

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2010). *"Lineamientos Curriculares para la Educación de Jóvenes y Adultos"*. Resolución CFE Nº 118.

Baragatti, D. Y., Carlos, D. M., Leitão, M. N. D. C., Ferriani, M. D. G. C., & Silva, E. M. (2018). Ruta crítica de mujeres en situación de violencia perpetrada por su pareja 1. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 26

Bengochea, A. M., Grillo, F. O., Juen, C., Parola, G. G., & Suzal, A. N. (s/f). "Mujeres que rompen el silencio" La Ruta Crítica en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Bleger, J. (1964). *La entrevista psicológica*. Temas de psicología (entrevista y grupos).

Canavire, V. B. (2011). Educación para adultos en América Latina: programa de alfabetización" Yo, sí puedo".

Casique, I. (2010). Factores de empoderamiento y protección de las mujeres contra la violencia. *Revista mexicana de sociología*, 72(1), 37-71.

Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina [Fe.P.R.A]. 10 de abril de 1999. (Argentina).

Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos. (s. f.). Lineamientos de la Política Educativa de la EDJA en Córdoba.

Echeverría, Julieta y Acuña, Virgina Elizabeth (2015). De la hospitalidad y la experiencia en educación. Pensando el rol de los equipos técnicos de psicología en las escuelas. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

García, M. J., Freites, J. B., Salas, S. M., & Lozano, R. G. (2013). Ruta Crítica de las mujeres afectadas por violencia de pareja en Venezuela.

Gobierno de la Provincia de Córdoba. (2008). Educación permanente de jóvenes y adultos (p. 9–37). Córdoba.

Gómez, G. (2016). La fortaleza; el proceso vivo en la ruta crítica de las mujeres violentadas. In IV Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género 13, 14 y 15 de abril de 2016 Ensenada, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género.

Graizer, O (2007). Un currículo para la Educación de Jóvenes y Adultos. Documento del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Greco, M. B., Alegre, S., Levaggi, G. (2014). Los Equipos de Orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

Greco, M. B., Alegre, S., Britez, C., Fernández Tobal, C., Molina, Y., Levaggi, G., & Lisnevsky, A. (2013). Desafíos en psicología educacional: pensar los vínculos entre el ejercicio de autoridad y los procesos de emancipación de los sujetos. In V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

Greco, M. B., Levaggi, G. (2016). Acerca de la intervención de los equipos de orientación. Subjetividades en proceso de constitución, desafíos institucionales.

Guber, R. (2011). La etnografía, método, campo y reflexividad. Bogotá.: Norma.

Hinzen, H., & Schmitt, S. (2016). Agenda 2030–La educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida en los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Alemania: Editorial DVV International.

Jara, O. (2013). Orientaciones teórico prácticas para la sistematización de experiencias.

Lara-Caba, E. (2019). Autoestima en las mujeres víctimas de violencia por la pareja íntima. AULA Revista de Humanidades y Ciencias Sociales, 65 (5), 9-16.

Ley Nª 7106. Disposiciones para el ejercicio de la psicología. Asamblea Legislativa. Córdoba, Argentina, 13 de septiembre de 1984.

Ley Nª 9870. Política Educativa - Derecho de Enseñar y Aprender. Cultura y Educación. Boletín Oficial de la provincia de Córdoba. Córdoba, Argentina, 15 de diciembre de 2010

Ley Nacional 26.206 de 2006. Ley de educación nacional. 27 de diciembre de 2006. D.O. No. 31062.

Lemme, D. (2014) “Contribuciones para la construcción de dispositivos de intervención: escuela y promoción de la salud” en Maldonado H. Comp. Convivencia escolar: ensayos y experiencias, Buenos Aires: Lugar.

Levaggi, G. (2016). La construcción del problema en los dispositivos de intervención de los equipos de orientación escolar. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Martínez Gozalo, A. I. (2013). Autoestima-te. Proyecto para trabajar la autoestima en mujeres víctimas de violencia de género.

Ministerio de Educación. (2015). MEJORA EN LOS APRENDIZAJES DE LENGUA, MATEMÁTICA Y CIENCIAS Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales.

Ministerio de Educación. (s. f.). Orientaciones para la apropiación curricular.

Ministerio de la Mujer. (2020). Informe de Gestión 2020. Córdoba. Recuperado de https://mujer.cba.gov.ar/informe-de-gestion-ano-2020/

Ministerio de la Mujer. (2021). Informe de Gestión 2021. Córdoba. Recuperado de https://mujer.cba.gov.ar/informe-de-gestion-2021/

Ministerio de la Mujer. (2020). Plan de Emergencia Humanitaria en Género y Violencia Contra la Mujer COVID-19. Córdoba.

Naciones Unidas. (2014). Los derechos de la mujer son derechos humanos.

ONU, I. (2006). Poner fin a la violencia contra la mujer. De las palabras a los hechos. Estudio del Secretario General de Naciones Unidas.

ONU Mujeres. (2020). La violencia contra las mujeres y las niñas: la pandemia oculta. Disponible en línea: h¬ps://www.unwomen.org/en/news/stories/2020/4/statement-ed-phumzile-violence-against-women-duringpandemic

Organización de las Naciones Unidas (2002). Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, Nueva York.

Organización Mundial de la Salud (1996). Resolución WHA49.25. Prevención de la violencia: una prioridad de la salud pública. Autor.

Pons, M. M. L. (2010). La violencia de género en el territorio latinoamericano, a través de la ocurrencia creciente de los feminicidios en la región. *Revista Latinoamericana de Geografía de Género*, 1, 78-88.

Puente-Martínez, A., Ubillos-Landa, S., Echeburúa, E., Páez-Rovira, D. (2016). Factores de riesgos asociados a la violencia sufrida por la mujer en la pareja: una revisión de meta-análisis y estudios recientes. Anales de psicología, 32(1), 295-306.

Rascovan, S. (2013). "Las prácticas de la orientación educativa" Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época. Buenos Aires: Paidós.

Raya, R. (2012). Alfabetización y empoderamiento de la mujer. DVV International. https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-782012/beneficios-del-aprendizaje-de-adultos-e-inclusion-social/alfabetizacion-y-empoderamiento-de-la-mujer

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidos.

Safranoff, A. (2017). Violencia psicológica hacia la mujer: ¿cuáles son los factores que aumentan el riesgo de que exista esta forma de maltrato en la pareja? Salud colectiva, 13, 611-632.

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 Mujer, Salud y Desarrollo

Sagot Rodríguez, M. (2017). ¿Un mundo sin femicidios? Las propuestas del feminismo para erradicar la violencia contra las mujeres. CLACSO.

Salgado, J. G. A. (2018). Educación de adultos y teorías de enseñanza aprendizaje: un acercamiento desde la sociología del conocimiento. Convergencia Revista de Ciencias Sociales, (8/9).

Sarramona, J. (1982). Principios que justifican la metodología no formal en la educación de adultos. Educar, 49-60.

Sirvent, María Teresa (1992). Políticas de ajuste y educación permanente. En Revista del IICE. Año I. N° 1. Noviembre

Stolkiner, A. (2005). Interdisciplina y Salud Mental. IX Jornadas Nacionales de Salud Mental. I Jornadas provinciales de Psicología. Salud mental y mundialización: estrategias posibles en la Argentina de hoy. Posadas, Misiones.

UNESCO (1972). Tercera Conferencia Internacional sobre educación de adultos. Tokio. UNESCO.

UNESCO (1997). Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (Confintea V). Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos. Diálogos, Vol. 11-12, pp. 9- 15.

Waisblat, A. (2019). La construcción social del desencuentro. Algunas reflexiones sobre la violencia de género. Madrid: Centro Marie Langer.

11. ANEXO

Imagen 1 y 2, aula de primer ciclo Centro Educativo de Nivel Primario para Adultos (C.E.N.P.A)

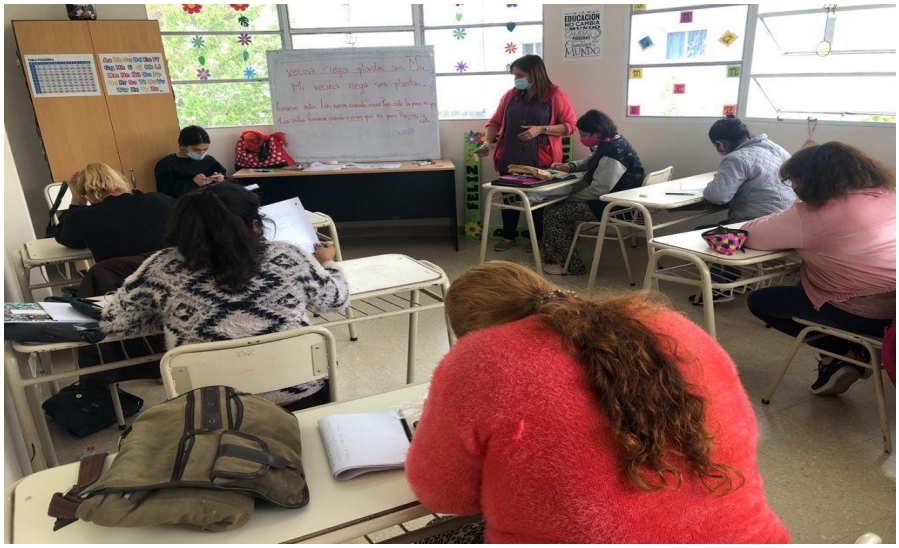

Imagen 3, estudiantes de primer ciclo del Centro Educativo de Nivel Primario para Adultos (C.E.N.P.A) en clase de alfabetización.

Imagen 4, estudiantes y maestra de primer ciclo del Centro Educativo de Nivel Primario para Adultos (C.E.N.P.A) en el festejo del día del estudiante.

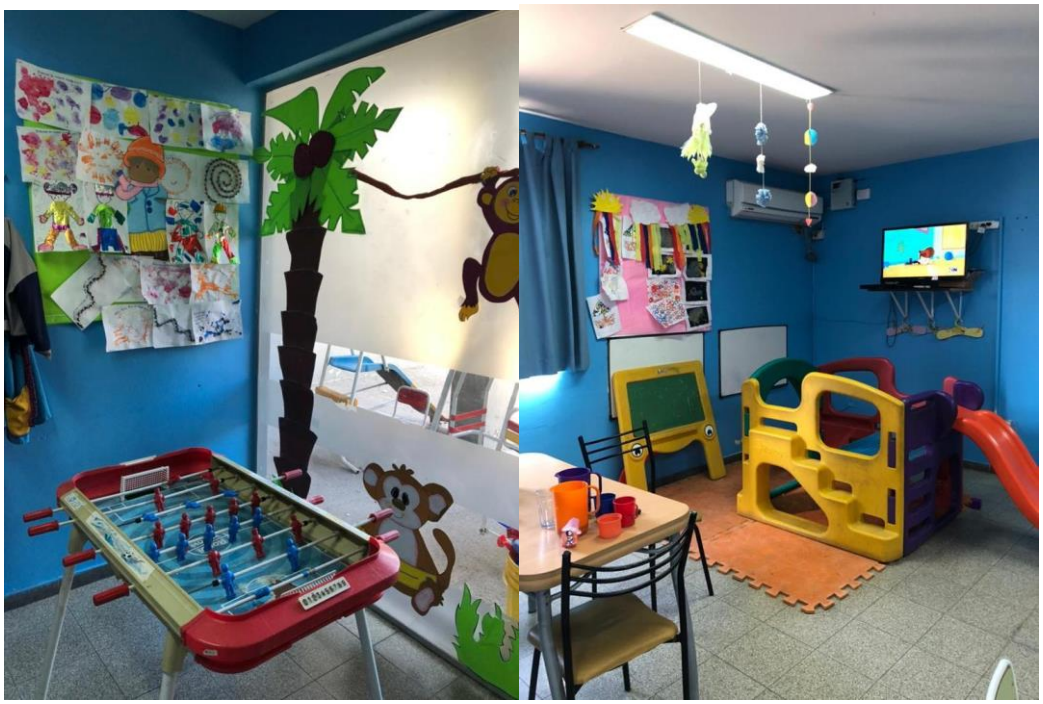

Imagen 5 y 6, Sala Cuna ubicada en el interior del Polo Integral de la mujer.

Imagen 7, aula del Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos (C.E.N.M.A) ASIMRA anexo sede II.