



Autoras: Cuetti Moyano, Camila Verónica; Di Falco, Natalia Lucía; Montoya, Rocío Antonella; Nievas, Milagros

Trabajo final de grado

Historia de la psicopedagogía: indagaciones acerca de la perspectiva de género. Experiencias de una Licenciada en Psicopedagogía

Trabajo final presentado para la obtención del grado de Licenciatura en Psicopedagogía.
Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba

Año: 2022

Directora: Oddi, Gisele

Co-Director: Díaz, Ana Carolina y Martini, Carolina

Licenciatura en Psicopedagogía

Trabajo final

Historia de la psicopedagogía: indagaciones acerca de la perspectiva de género

Experiencias de una Licenciada en Psicopedagogía

Autoras

Cuetti Moyano, Camila Verónica

Di Falco, Natalia Lucía

Montoya, Rocío Antonella

Nievas, Milagros

Directora

Oddi, Gisele

Codirectoras

Díaz, Ana Carolina

Martini, Carolina

Córdoba, 6 de junio del 2022

¿Nos preguntamos cómo incide todo esto en la educación, y cómo la psicopedagogía aborda este aspecto de los aprendizajes? ¿Cómo se aprenden relaciones solidarias, afectuosas, complementarias, entre hombres y mujeres? ¿Cómo se aprenden también, lamentablemente, relaciones hostiles, incluso violentas o de sometimiento, entre mujeres y hombres, en la familia, en la escuela y la sociedad?

Marina Müller

Índice

Resumen.....	p. 5
Introducción.....	p. 6
Capítulo 1: Contribuciones feministas	
1.1. Devenir feminista.....	p. 12
1.2. Viejas luchas y nuevos debates.....	p. 13
1.3. Saber de dónde venimos para ver hacia dónde vamos.....	p. 18
Capítulo 2: Lazos entre la psicopedagogía y el contexto	
2.1. Primeros trazos de la psicopedagogía.....	p. 27
2.2. Aconteceres del campo disciplinar.....	p. 29
2.3. Psicopedagogía en el escenario actual.....	p. 31
2.4. Hacia una psicopedagogía con perspectiva de género.....	p. 33
Capítulo 3: Aspectos metodológicos	
3.1. Diseño de la investigación.....	p. 37
3.2. Historias de vida.....	p. 38
3.3. Entrevistas en profundidad.....	p. 39
3.4. Categorías de análisis.....	p. 40
Capítulo 4: Análisis e interpretación de datos	
4.1. Categorías apriorísticas.....	p. 42
4.1.1. Incorporación de la perspectiva de género.....	p. 42
4.1.2. Modos en los que la entrevistada incorpora la perspectiva de género.....	p. 46
4.1.3. Desafíos actuales de la psicopedagogía.....	p. 49
4.2. Categorías emergentes.....	p. 52
4.2.1. Instituciones.....	p. 52
4.2.2. Educación Sexual Integral.....	p. 53
4.2.3. Deconstrucción.....	p. 54
Conclusiones.....	p. 57
Referencias bibliográficas.....	p. 61
Anexo.....	p. 67

Resumen

La presente práctica de investigación, enmarcada en la línea histórica de la psicopedagogía, pretende analizar cómo es el trabajo con perspectiva de género de una psicopedagoga en la ciudad de Córdoba. Para llevarla a cabo, se parte desde la metodología cualitativa, empleando el método biográfico a partir de la historia de vida temática de una psicopedagoga que trabaja con perspectiva de género. A su vez, como instrumento de producción de datos, se utilizó la entrevista en profundidad.

Se propuso realizar un proceso de historización de la psicopedagogía, para reconocer cómo se fue complejizando su objeto de estudio y cómo la perspectiva de género en tanto herramienta para la psicopedagogía, se torna valiosa al propiciar lecturas críticas de las demandas emergentes. De esta manera, resulta interesante poder conocer y analizar el trabajo psicopedagógico con perspectiva de género, recuperando la voz de una profesional.

Es por esto que, se propusieron como objetivos, contextualizar históricamente el proceso de incorporación de la perspectiva de género en el ejercicio profesional de la psicopedagoga; reconocer los modos en que la entrevistada incorpora la perspectiva de género; y, analizar cómo ante los desafíos actuales de la psicopedagogía, emerge la perspectiva de género.

Su experiencia, constituyó aportes significativos y relevantes para seguir reflexionando en torno a las conclusiones obtenidas. Estos, evidencian cómo el contexto social, histórico y cultural de los últimos años en Argentina, atravesado por las luchas feministas, ha interpelado a la entrevistada. Esto llevó a que paulatinamente incorpore la perspectiva de género en su praxis psicopedagógica, por lo cual en la actualidad la incluye de diversos modos en su día a día.

Palabras clave: Historia de la psicopedagogía – praxis psicopedagógica – perspectiva de género – feminismo

Introducción

La presente investigación se constituye en el marco del Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Provincial de Córdoba, en la Facultad de Educación y Salud. Se desarrolla dentro de la línea histórica de la psicopedagogía, la cual tiene como antecedente el trabajo de investigación de Gianonne y Gómez (2006) “Historia de la Psicopedagogía en la ciudad de Córdoba”, quienes fueron pioneras en la reconstrucción de la disciplina. Esta práctica de investigación, busca contribuir a la producción de conocimiento psicopedagógico, siendo el principal interés, indagar en la experiencia de una Licenciada en Psicopedagogía de la ciudad de Córdoba que trabaja con perspectiva de género.

Tal como desarrollan Gianonne y Gómez (2006), la psicopedagogía en Argentina surge para dar respuesta a demandas educativas que se empezaron a percibir con la escolarización masiva, a partir del establecimiento de la Ley de Educación 1420 en el año 1884. De esta manera, algunas décadas después, la disciplina surge históricamente con características compensatorias en torno al fracaso escolar, donde la formación docente ocupó un rol central en los intentos de dar respuesta a esta problemática. En sus inicios el objeto de estudio de la psicopedagogía aludía al “niño que no aprende”, teniendo en cuenta sólo el rendimiento académico. Con el paso del tiempo, y a partir de la inclusión de otras perspectivas y teorías, sumadas a las demandas del contexto, se produjo un cambio paradigmático que posibilitó una apertura hacia otros modos de pensar al sujeto que aprende, proponiendo dimensiones de análisis que atienden a diversos aspectos.

La disciplina continuó nutriéndose de diferentes teorías y construyendo a su vez, un corpus teórico propio. Esto posibilitó un cambio de paradigma que permitió pensar en los aprendizajes de los sujetos no sólo limitados a lo escolar, sino a lo largo de toda su vida y en múltiples ámbitos. Para Müller (2006) “el aprendizaje tiene que ver con la inserción de cada persona en el mundo de la cultura y de lo simbólico, mundo pre-subjetivo, por el cual el ser humano adquiere un sentido” (p. 17).

En los últimos años, retomando los aportes de Laino (2012), se destaca la importancia de contextualizar las prácticas profesionales teniendo en cuenta que los sujetos se constituyen a partir de las prácticas y discursos sociales. Algunos referentes teóricos, hacen alusión a un posicionamiento crítico y situado para el desempeño de su praxis. Este posicionamiento, implica poder registrar y reconocer que existen lógicas de poder que atraviesan a las sociedades configurando un orden social.

Según lo expuesto por Tarducci y Zelarallán (2016) “al orden social donde la diferencia sexual se transforma en desigualdad social se lo denomina patriarcado” (p. 21). Este sostiene la

desigualdad entre varones y mujeres, siendo las mujeres quienes se encuentran sometidas ante numerosas violencias y opresiones, a raíz de sus diferencias sexuales. El movimiento feminista surge como respuesta colectiva de las mujeres, quienes comenzaron a visibilizar estas opresiones y a luchar para tratar de modificarlas. “En este sentido, el feminismo se convierte en una poderosa opción de cambio al buscar, defender y proponer la construcción de relaciones de género basadas en la equidad y generar alternativas de acción ante los mecanismos de reproducción de desigualdades” (Martínez Martín, 2015, p. 131).

El feminismo fue ocupando diferentes ámbitos tanto de lo público como de lo privado, convirtiéndose en un movimiento político, social, teórico y filosófico que busca la ruptura de estas desigualdades. De esta manera, se desprenden diversas conceptualizaciones y teorías que permiten comprender el mundo. Tal es el caso del género como concepto teórico, que se define como “una construcción cultural de los comportamientos, roles, valores, asignados a las mujeres y a los varones” (Alonso, Herczeg, Lorenzi y Zurbriggen, 2007, p. 113). El mismo, se problematiza desde las teorías feministas para poder analizar y cuestionar las diferencias de género, históricamente atribuidas a las diferencias biológicas.

Otro de los aportes que se proponen es la perspectiva de género, en tanto herramienta que posibilita una resignificación de aquellas prácticas sociales, históricas y culturales naturalizadas e invisibilizadas a lo largo del tiempo. La misma se entiende como “una mirada crítica que recupera diversos lugares de análisis –y transformación– elaborados en la praxis y la teoría feminista con el fin de desnaturalizar las formas de relación de dominación que históricamente favorecieron a los varones” (Páez, 2021, p. 4). Esta visión crítica y analítica, se puede trasladar a todos los ámbitos de la vida. De esta manera, surge en pos de transformar las diferentes concepciones del mundo, los valores y las prácticas cotidianas que refuerzan la brecha entre los géneros.

Si bien los movimientos feministas tienen una larga historia de luchas y logros, en las últimas décadas fueron tomando mayor protagonismo en la sociedad, en los medios de comunicación, en la agenda pública y en la cotidianeidad de las personas. Los movimientos “Ni Una Menos”, 8M, “Yo sí te creo” y la conquista del derecho al aborto legal son sólo algunos ejemplos. De este modo, se generaron debates y controversias al visibilizar las desigualdades y estereotipos de género, discriminaciones, opresiones, y los distintos tipos modalidades de violencias a las cuales las mujeres fueron y son sometidas desde la infancia. Al respecto, se lograron avances significativos que generan un acercamiento a una sociedad más justa y equitativa, aunque es necesario tener presente que aún no es suficiente. En este sentido, según

los datos estadísticos provistos por el Observatorio “Ahora que sí nos ven”¹, desde el 1 de enero hasta el 31 de marzo del 2022, se cometieron 79 femicidios en Argentina, es decir, un femicidio cada 27 horas. Esto evidencia claramente la urgencia de actuar desde el lugar que ocupa cada profesional.

Tal como sostiene Laino (2012) “cabe pensar que todas las acciones profesionales son acciones políticas, vinculadas con una sociedad, a supuestos culturales y teórico-epistemológicos” (p. 5). Considerando que la psicopedagogía tiene como objeto de estudio a los sujetos en situación de aprendizaje, resulta importante comprender que los sujetos están inmersos en un contexto histórico, social, cultural y económico. En el mismo, irrumpen constantemente múltiples demandas a las cuales hay que atender y problematizar. A raíz de esto, la perspectiva de género como herramienta para la psicopedagogía, se torna valiosa ya que permite realizar lecturas críticas de las demandas emergentes. De esta manera, resulta interesante poder conocer y analizar el trabajo psicopedagógico con perspectiva de género, recuperando la voz de una profesional. Es por esto que, la pregunta que guía esta práctica de investigación es: ¿Cómo es la experiencia del trabajo profesional con perspectiva de género de una psicopedagoga en la ciudad de Córdoba?

A partir de un proceso de búsqueda y lectura sobre las investigaciones vinculadas con la temática, se puede vislumbrar que, sobre la historia de la psicopedagogía, se destaca el aporte de Giannone y Gómez (2006) “Historia de la psicopedagogía en la ciudad de Córdoba”. Las autoras realizan un recorrido histórico de la disciplina en la ciudad de Córdoba desde los años ‘30 hasta su institucionalización académica. En ella, resaltan la importancia de reconstruir la historia y producir teoría acerca de la misma. Por otro lado, fue posible observar que existen numerosos aportes teóricos que abordan la temática de la perspectiva de género en relación a la praxis de otras disciplinas, como por ejemplo profesorado (Páez, 2021; Bonavitta y Quargnenti, 2021), pedagogía (Donoso-Vázquez y Velasco Martínez, 2013) o psicología (Bardi y Machado Zubeldía, 2006; Attardo, Ceneri, Cuadra, Gaba, Jeifetz, et al., 2011). No obstante, no fue posible encontrar hasta el momento investigaciones que indaguen y profundicen sobre la praxis psicopedagógica y la perspectiva de género.

De esta manera, la práctica de investigación se propone como objetivo general analizar desde un enfoque histórico cómo es la experiencia del trabajo con perspectiva de género de una psicopedagoga en la ciudad de Córdoba. A su vez, se desprenden los objetivos específicos:

¹ Observatorio “Ahora que sí nos ven” recuperado de: <https://ahoraquesinosven.com.ar/reports/79-femicidios-en-2022>

contextualizar históricamente el proceso de incorporación de la perspectiva de género en el ejercicio profesional de la psicopedagoga; reconocer los modos en que la entrevistada incorpora la perspectiva de género; y, analizar cómo ante los desafíos actuales de la psicopedagogía, emerge la perspectiva de género.

Esta investigación, se enmarca en una metodología cualitativa ya que como afirma Vasilachis (2006) “la investigación cualitativa se ocupa de la vida de las personas, de historias, de comportamientos, pero, además, del funcionamiento organizacional, de los movimientos sociales o de las relaciones interaccionales” (p.31). La misma, permite reconstruir el conocimiento y explorar la realidad social de manera contextualizada, a partir de las significaciones de los sujetos sociales implicados. Desde la investigación cualitativa, se emplea el método biográfico, a partir de la historia de vida temática de una psicopedagoga que trabaja con perspectiva de género, utilizando la entrevista en profundidad como instrumento de producción de datos.

La presente práctica de investigación se encuentra estructurada en cuatro capítulos. En el primero, a partir del recorrido de la historia del feminismo, se desarrollan conceptos tales como género, estereotipos de género, patriarcado, y perspectiva de género, elaborados por las teorías feministas a lo largo de la historia. Asimismo, se reconocen diversos logros, fruto de las largas luchas del colectivo feminista, principalmente en Argentina. En relación a esto, se mencionan algunas conquistas en tanto materia legal, como es el caso de la Ley 26.150/05 de Educación Sexual Integral, la cual se encuentra presente en las instituciones educativas y tiene gran relevancia en la sociedad actual.

En el segundo, se realiza una breve historización de la psicopedagogía, a partir de diversos aportes que permiten caracterizar la disciplina hasta la actualidad, con el objetivo de establecer relaciones entre el estado actual de la misma y algunas problemáticas emergentes que la vinculan con la perspectiva de género. En el tercer capítulo se desarrollan los aspectos metodológicos del trabajo de investigación. A partir de la metodología de tipo cualitativa, se describe la tradición de métodos biográficos, como así también, las técnicas de producción de datos.

Luego de este desarrollo teórico y metodológico, en el cuarto capítulo se organiza la información mediante categorías de análisis de tipo apriorísticas y emergentes. Se prosigue con la tarea interpretativa, teniendo en cuenta dichas categorías y el relato de vida de la profesional entrevistada. A modo de cierre, se comparten conclusiones, y se incluyen algunas posibles líneas de investigación que podrán servir para realizar futuras investigaciones. Posteriormente

se incluye también la bibliografía utilizada en esta práctica investigativa y en el anexo se comparte la transcripción de los intercambios con la entrevistada.

Para finalizar, cabe aclarar que, salvo contadas excepciones, se utilizaron aportes de autoras mujeres latinoamericanas. Consideramos necesario su reconocimiento, ya que se trata de un posicionamiento político, que busca reparar años de silenciamiento y anonimato en el ámbito académico.

Capítulo 1: Contribuciones feministas

En el presente capítulo, se realiza una breve historización de cómo el movimiento feminista, en tanto político, social, teórico y filosófico, fue irrumpiendo en ámbitos públicos y privados. Para esto, se desarrollan distintas conceptualizaciones y teorías que se desprenden del feminismo, siendo la perspectiva de género una de ellas. La misma se configura como una herramienta y posicionamiento, que permite realizar diversas y complejas lecturas críticas de nuestra sociedad, posibilitando así la deconstrucción.

1.1. Devenir feminista

El interrogante acerca del modo de incluir la perspectiva de género en las intervenciones de distintos profesionales de la salud y de la educación, es una constante en la actualidad. Para poder comprenderlo, primero es necesario realizar un recorrido por algunas conceptualizaciones básicas acerca de dónde surge, cómo, y para qué. Resulta relevante recuperar la historia para entender que las mujeres no siempre fueron partícipes ni tenidas en cuenta en los diferentes aspectos de la sociedad, tanto en asuntos públicos y privados. Si bien históricamente son muchos los logros y el avance en la visibilización de las desigualdades y las opresiones que sufrieron durante siglos, actualmente seguimos reconociendo y evidenciando las violencias con las que millones de mujeres nos identificamos a diario.

Tal como sostiene Correa García (2021), “las voces rebeldes de nuestro tiempo no están solas, sino que están acompañadas por una larga y diversa historia de luchas que se remonta lejos en el tiempo” (p. 10). A lo largo de los años se fueron evidenciando numerosos cambios sociales que configuraron los modos de ser, estar, habitar y vivir en el mundo. Si bien han existido diversos movimientos sociales que buscaron y aún siguen buscando un mundo un poco más justo y equitativo, los movimientos feministas surgen como respuesta colectiva de las mujeres que comenzaron a visibilizar las opresiones, desigualdades y violencias, y a luchar para tratar de erradicarlas. “En este sentido, el feminismo se convierte en una poderosa opción de cambio al buscar, defender y proponer la construcción de relaciones de género basadas en la equidad y generar alternativas de acción ante los mecanismos de reproducción de desigualdades” (Martínez Martín, 2015, p. 131).

Ahondando en la historia, resulta una tarea fácil conocer y encontrar información acerca de varones que vivieron y obtuvieron ciertos “logros” y reconocimientos de la época de la Ilustración en Europa, de la época de la conquista en América Latina, o bien de la independencia en Argentina. Sin embargo, poco se sabe de las mujeres que han aportado a la historia en general, ya que aquellas que generaban conocimientos específicos y se mostraban como autónomas, insurgentes e inteligentes, eran inadmisibles para la época, fueron históricamente

invisibilizadas. De esta manera, cuando se alude a que mujeres de diferentes culturas se ocuparon de enfrentar y cuestionar los parámetros establecidos y predominantes, es posible reconocer que antes de que se nombrara al *feminismo* como tal, estos fueron indicios de lucha de mujeres. Tal como sostienen Tarducci y Zelarallán (2016) “hubo precursoras que hicieron su aporte de manera silenciosa, en medio de un contexto donde muchas veces tuvieron que pagar la desobediencia con su propia vida” (p. 18).

Al pensar en el surgimiento del feminismo, resulta complejo identificar un sólo momento en particular, aunque suele caracterizarse históricamente a partir de diferentes “olas”. Cabe aclarar que este no ha sido un camino lineal, sino que han ocurrido de diferentes maneras en las distintas latitudes. Estas “olas”, están planteadas desde una mirada europea y anglosajona, ya que en América Latina y particularmente en Argentina, no se ha desarrollado de la misma manera, ni en el mismo momento. Es posible reconocer que, como movimiento social, el feminismo es deudor de la Revolución Francesa. En ese momento, la clave que marcó al movimiento fue la igualdad, y las sufragistas bregaban por derechos básicos de las mujeres, como el voto, el acceso a la educación, igual salario por igual trabajo, y ser propietarias de sus bienes y tierras (Tarducci y Zelarallán, 2016).

Estas primeras luchas, buscaban que las mujeres dejaran de pertenecer sólo al ámbito de lo privado, a la familia, el cuidado y las tareas del hogar, y empezaran a formar parte de la esfera pública, al igual que lo podían hacer los varones. Si bien esto comenzó a gestarse en las latitudes europeas y anglosajonas, poco a poco se fue haciendo eco en el resto del mundo, tomándolo como referencia, identificando los reclamos propios de cada cultura y sociedad. Es así, como el feminismo fue irrumpiendo en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, no sólo como una lucha con los reclamos en las calles, sino que se comenzaron a producir teorías feministas que aún siguen vigentes. Actualmente estamos en condiciones de afirmar que no se trata sólo de un movimiento social, sino también político, filosófico, cultural y teórico.

1. 2. Viejas luchas y nuevos debates

Tal como se desarrolló a lo largo de este apartado, los feminismos se fueron ampliando a nivel mundial, no obstante, cada región, cultura y sociedad fue teniendo sus propias particularidades. Al hacer foco en América Latina, es sabido que las problemáticas que atraviesan a cada uno de sus países son muy diferentes a las realidades de los países “primer mundistas”. Es por eso que, al pensar en los movimientos feministas, si bien han mantenido las luchas contra la opresión y la violencia machista hacia las mujeres, en general lo hicieron a la par de las situaciones que fueron ocurriendo en el contexto. Tal como sostiene Peker (2019) “la

revolución de las mujeres no llega a vislumbrarse con los ojos puestos en todos los derechos pendientes y sin la perspectiva histórica de todo lo conseguido” (p. 17). Entonces, resulta importante realizar un breve recorrido de algunos sucesos, acontecimientos y logros para poder dimensionar y entender la actualidad.

Los movimientos y las organizaciones feministas en Argentina traen consigo una larga historia de mujeres que han luchado por sus derechos. Retomando los aportes de Pis Diez (2018), estas luchas funcionaron en conjunto con otras, como las obreras y/o partidarias, por lo cual, si bien algunas sí se autoproclamaron feministas, otras luchaban por sus derechos sin hacerlo. Alrededor del siglo XIX, el feminismo “se fue alargando sin prisa pero sin pausa durante ese lapso, y entre sus principios rectores se subrayaron al menos tres: la igualdad de la inteligencia y el derecho a la educación, la igualdad jurídica y la igualdad política” (Barrancos, 2019, p. 189). Las mujeres comenzaron a escribir en diferentes diarios y proclamarse por sus derechos, ya que, en el Código Civil vigente de la época, la subordinación femenina y la inferioridad intelectual, moral y física de las mujeres estaba explícita (Barrancos, 2019).

Tal como sostiene Peker (2017) a principios del siglo XX, las mujeres “eran incapaces, no podían manejar su dinero y ni siquiera una herencia. No podían votar, ni ser votadas. No podían tener sexo sin ser madres. No podían divorciarse de sus maridos si les pegaba o si no estaban más enamoradas” (p. 17). El hecho de las reformas que permitían votar sólo a los varones, hizo que muchas mujeres comenzaran a militar en diferentes partidos y conformaran los diferentes grupos sufragistas. Otras, como sostiene la autora, también fueron un poco más allá y se presentaron como candidatas en puestos políticos, lo que logró un hito importante para luchar por la llegada de las mujeres al poder. Sin embargo, recién en el año 1926 algunas leyes dieron derechos civiles básicos a las mujeres, aunque no fue hasta 1949 que pudimos votar.

Luego de la mitad de siglo, si bien se había logrado un derecho importante como lo fue el voto, aún existían numerosas problemáticas que continuaban siendo materia de reclamos. Entre ellos, el aborto legal, el uso de anticonceptivos, el salario para el trabajo doméstico o el divorcio (Pis Diez, 2018). Además, el país estuvo atravesado por feroces dictaduras y fuertes cambios políticos, en los cuales las violencias machistas se multiplicaron. Una época oscura donde las detenciones, desapariciones y violaciones a las mujeres en los centros clandestinos, se hicieron protagonistas en la sociedad. Años después de la vuelta a la democracia, en 1986, se desarrolló uno de los hitos más importantes en la historia de los feminismos en Argentina: el Encuentro Nacional de Mujeres. En palabras de Peker (2019), una composición “autónoma, federal, organizada, horizontal, plural, democrática, movilizadora, independiente y pujante” (p. 67).

Este principio de siglo, también estuvo teñido de una profunda crisis en Argentina, con la introducción del sistema neoliberalista acompañado de la pérdida de derechos laborales y sociales, y un gran porcentaje de pobreza. Este modelo económico fuertemente instaurado, impactó directamente en los países en vías de desarrollo, que lejos de percibir beneficios comunes para su población, vieron perjudicada su calidad de vida, principalmente las mujeres. En palabras de Barrancos (2019), surgen así nuevas modalidades de resistencia, caracterizadas por las luchas populares, donde nuevamente las mujeres tuvieron un gran papel. Protagonistas de esta época fueron los feminismos populares y barriales con sus grandes ollas, entendiendo que nuevamente “las mujeres volvían a ser las más perjudicadas entre millones de “sin trabajo” y hambreados/as” (Pis Diez, 2018, p. 61).

El avance del feminismo se fue evidenciando a lo largo de la década del 2000, logrando así la promulgación de diversas leyes, las cuales otorgaron importantes derechos. Algunos ejemplos son: el logro de la anticoncepción gratuita en el año 2002; el parto humanizado en 2004; la jubilación para amas de casa en el 2005; la educación sexual integral en 2006; la ley de erradicación de la violencia contra las mujeres en el 2009, la cual surge a partir del Acuerdo Belém do Pará (1994); la reforma de la legislación contra la trata en el año 2012, entre muchos otros. Esto visibilizó los resultados de luchas colectivas por la reivindicación de las mujeres como protagonistas activas de la sociedad, y cómo poco a poco fueron ganando espacios en el ámbito público y político. Aunque, si bien en materia legal hubieron avances, en términos sociales en la vida cotidiana las violencias siguen vigentes y recrudescidas en la actualidad.

En el mes de mayo de 2015, en una ciudad de la provincia de Santa Fe, Chiara Páez con 14 años y embarazada, fue asesinada por su novio con la complicidad de la familia. A raíz de este acontecimiento, y el gran número de femicidios en el país, diferentes periodistas mujeres y comunicadoras, comenzaron a visibilizar estos hechos. “La difusión por redes sociales y la repercusión en medios de comunicación generó una convocatoria que marcó un antes y un después en la Argentina y un fenómeno inédito de movilización en rechazo de la violencia machista en el mundo” (Peker, 2017, p. 73). Esto llevó a que el 3 de junio de ese mismo año, se realice la primera movilización con la consigna “Ni Una Menos” en todo el país, hito que se repite cada año, y que se hizo eco en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Tal como sostiene Peker (2019) “la violencia se ve más que antes y se ve en todos los sentidos” (p. 112), es por esto que, ya nada fue lo mismo desde allí, y no sólo para los movimientos feministas.

En el año 2016, no sólo se replicó la marcha Ni Una Menos en el país añadiendo a la consigna “Vivas nos queremos”, sino que también se movilizaron en países vecinos como Chile y Uruguay. Aunque, en palabras de Pis Diez (2018), fue importante por otros dos

acontecimientos claves para el movimiento de mujeres argentino y latinoamericano. Por un lado, el Encuentro Nacional de Mujeres fue multitudinario, llegando a una cifra histórica hasta el momento. Sin embargo, hay otro hito que va a marcar este año, “el 19 de octubre, tras el brutal asesinato de Lucía Pérez, de 16 años, violada y muerta de dolor por dos tranzascarcos de la ciudad de Mar del Plata, fue convocado un Paro Nacional de Mujeres” (p. 75). Este consistió en una hora de paro en las actividades laborales, y luego una masiva movilización en el Obelisco y plazas de todo el país con la característica de vestirse de negro.

Octubre llevaba 19 días y 19 femicidios, es por eso que, convocando a todas las mujeres del país, “esta medida intentaba articular las luchas contra dos tipos de violencias: el reclamo en torno a la persistencia de la violencia machista y los femicidios, y la responsabilidad del Estado; con la situación laboral y económica de las mujeres trabajadoras” (Pis Diez, 2018, p. 75). Acontecimientos similares ocurrieron en distintos puntos del planeta, los cuales repercutieron en algunos países. Estos hechos sentaron las bases para que todos los 8 de marzo desde el 2017, se lleve a cabo el Paro Internacional de Mujeres extendiéndose a más de 50 países. En el año 2018, no sólo se desplegó por casi toda Latinoamérica, sino también tuvo la adhesión de más de 170 países en el mundo.

Durante el 2017 los femicidios no cesaron, sino que se intensificaron aún más, al igual que las luchas en las calles. Este mismo año en la provincia de Entre Ríos, fue el femicidio de Micaela García, activista feminista, a quién se la veía en sus fotos militando con la remera de Ni Una Menos. Es por esto que la Ley 27.499/18 de Capacitación Obligatoria en Género para todas las personas que integran los poderes del Estado, lleva el nombre de “Ley Micaela”. Por otro lado, a fines de 2017, se logró la sanción de la ley de Paridad de Género en Ámbitos de Representación Política, la cual estableció la paridad de género llevando el cupo femenino de un 30 a un 50 por ciento, por lo que las mujeres van a ocupar la mitad de los cargos públicos electivos (Peker, 2017).

El año 2018 estuvo teñido de feminismo, entre marchas, pañuelazos, festivales, vigiliass y debates, en escuelas, en las calles, en las redes, en la mesa familiar, la lucha se hizo cuerpo. “‘Ahora que estamos juntas. Ahora que sí nos ven’ comenzaba una de las canciones que escuchamos en las movilizaciones de mujeres a lo largo y ancho del país durante el 2018, con las jóvenes como protagonistas” (Seca, 2019, p. 83). En febrero, la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto, organizó un “twittazo” y un “pañuelazo” frente al Congreso de la Nación, teniendo una gran repercusión. Esto puso nuevamente sobre las agendas un derecho que aún faltaba, y que desde 1970 los movimientos feministas venían reclamando.

En palabras de Seca (2019), es desde este intenso proceso de movilización en torno al proyecto de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), que se gestó la marea verde como identidad colectiva. Esta estuvo caracterizada por una masividad de mujeres y los pañuelos verdes en sus mochilas y muñecas, y el sorpresivo promedio de mujeres de corta edad. En palabras de Larrondo y Ponce Lara (2019), “el pañuelo verde, es el indiscutido emblema de identidad de las mujeres que apoyan no solo del derecho a la IVE sino que paulatinamente fue convirtiéndose en un guiño, una marca de identidad del feminismo en general y entre feministas” (p. 30).

En ese mismo año, se incluyó en la agenda parlamentaria y se presentó por séptima vez el Proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE). En mayo de 2018, la periodista Luciana Peker, en la intervención en la Cámara de Diputados dijo que esta era la “revolución de las hijas” y esta fue la frase que describió el momento que se vivía no sólo en las calles, sino en la vida cotidiana. Las multitudinarias manifestaciones en todo el país, el apoyo de numerosas organizaciones nacionales e internacionales, hicieron que, por primera vez en la historia, fuera tratado y discutido en el Congreso Nacional. El 13 de junio del mismo año, después de una vigilia nacional en todas las plazas del país y en el Congreso, se consiguió la media sanción de la ley en la Cámara de Diputados, aunque la Cámara de Senadores en agosto rechazó el proyecto.

Este debate posibilitó que se renueven discusiones y reclamos, que con el paso de los años habían perdido protagonismo. “En el Parlamento, un dato llamativo fue el reclamo compartido de la necesidad de educación sexual. Quienes estaban a favor cómo quienes estaban en contra de la legalización del aborto apelaron a su importancia” (Báez, 2021, p. 161). Esto desencadenó que a nivel social resurja este tema lo cual motorizó el interés en la Ley de Educación Sexual Integral desde diversos ámbitos, por lo que dejó ver que no se estaba implementando, a pesar de haber entrado en vigencia 12 años atrás. Sin embargo, existían y en la actualidad aún existen algunos sectores que estaban en contra de lo abordado por la misma.

Si bien estas movilizaciones se centraron en la lucha por el aborto legal, muchos otros reclamos tenían lugar en ellas. A finales del 2018, Thelma Fardín junto al Colectivo de Actrices Argentinas, realizan públicamente la denuncia a Juan Darthés por abuso sexual agravado cuando ella tenía 16 años, y él más de 40. Eso provocó un estallido en el país y nuevamente las redes se tiñeron de fotos y del hashtag #YoSiTeCreo, acompañado de los masivos escraches a varones que abusaron, violentaron o violaron a alguna mujer. Las acusaciones en contra y el pésimo actuar de la justicia, hizo que tome vigor la Ley Micaela. Desde aquí las luchas no cesaron, por el contrario, tomaron más protagonismo que nunca. Es así como el 30 de diciembre

de 2020, luego de una nueva vigilia, el aborto es legal, seguro y gratuito en el país, entrando en vigencia el 24 de enero de 2021.

A pesar de la fuerza que fueron cobrando los movimientos feministas a lo largo de los años, no faltó oportunidad para que surgieran resistencias. Algunas de ellas no se encuentran representadas por colectivos políticos, pero de igual manera se niegan a aceptar estos cambios. No obstante, existen movimientos organizados que generan resistencias ante determinados logros obtenidos, sin dar lugar a estas nuevas concepciones de derechos. En relación a esto Dome (2021) sostiene: “desde una perspectiva de derechos, se entiende que la campaña ‘con mis hijos no te metas’ atentó contra el lugar de la escuela como ordenador simbólico intersubjetivo, garante de una distribución más democrática del poder-saber acerca de la sexualidad” (p. 194).

Sin embargo, las luchas continuaron a pesar de esto, y la masividad del movimiento constituyó una nueva clave. Tal como sostiene Peker (2019) “se asentó como un dardo en un cambio de 180 grados en la vida familiar, educativa, periodística, política, amorosa, cultural y social de la Argentina y, a distintos niveles, pero con una alta incidencia, en Latinoamérica” (p. 99). Es posible vislumbrar entonces, que, como consecuencia de estas emergencias sociales, el reclamo por los derechos de las mujeres ya dejó de ser sólo un pequeño grupo de mujeres que protestaban en las calles. A partir de aquí, se volvió una lucha colectiva que atraviesa todos los ámbitos y la cotidianeidad de las prácticas sociales, y continúa generando debates hacia el exterior, pero también al interior de los movimientos feministas.

1. 3. Saber de dónde venimos, para ver hacia dónde vamos

Las diferentes teorías que se desarrollaron desde los feminismos, marcaron una radical transformación en los modos de analizar las prácticas sociales y todo aquello que se consideraba “normal y natural”. Es por ello que surgieron diversas conceptualizaciones que permitieron teorizar y poner en palabras algunas cuestiones que se comenzaron a visibilizar. Es así como se reconoce la existencia del patriarcado que atraviesa a toda la población, sin hacer distinción de edades, definido como “una forma de organización política, económica, religiosa y social basada en la idea de autoridad y liderazgo del varón, en la que se da el predominio de los hombres sobre las mujeres” (Varela, 2008, p. 145).

Una de las conceptualizaciones que ha surgido desde las primeras teorizaciones feministas, es el género. Lamas (2000) define al género como aquellas “ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, para simbolizar y construir socialmente lo que es ‘propio’ de los

hombres (lo masculino) y ‘propio’ de las mujeres (lo femenino)” (p. 2). Por lo tanto, esta construcción sociocultural está cargada de funciones, expectativas, imposiciones y limitaciones, que designan una diferencia entre varones y mujeres, considerando a las últimas como inferiores. Es así como las concepciones y creencias van determinando patrones y comportamientos, los cuales se van incorporando y reproduciendo nociones que afectan las expectativas y oportunidades para desenvolverse en la vida.

La reproducción de estereotipos condiciona a los sujetos mucho antes de nacer, y a medida que pasan los años se continúan reforzando, asumiéndose como algo natural. “Se aprenden desde el principio de la vida y no son aleatorios, son componentes del propio ser, dimensiones subjetivas arcaicas y en permanente renovación, por ello son fundantes” (Lagarde, 1996, p. 19). De esta manera, se establecen las acciones, actitudes y funciones esperadas para desenvolverse en la sociedad dentro de los parámetros establecidos. “La cultura marca a los seres humanos, y el género marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano” (Lamas, 2013, p. 344).

Se espera que los varones sean fuertes, proveedores del hogar, viriles y que no sean sensibles. En relación a esto, Morgade (2001) desarrolla aquellos aspectos que aún hoy se vinculan con lo femenino:

(...) podemos identificar algunas pocas imágenes que todavía parecen resumir la posición social de las mujeres en nuestra sociedad. Por una parte, la mujer madre, esposa y ama de casa con dedicación exclusiva, por lo general dulce y abnegada. Por la otra, la mujer bella, delgada, siempre joven, objeto sexual, a veces un poco tonta. Por último, de aparición más reciente, la mujer-máquina, que trabaja en forma remunerada, pero sin descuidar su hogar, de buen humor y aspecto, organizada y eficiente. Las diferencias entre estas expresiones ocultan no obstante un rasgo común: lo femenino está, básicamente, definido por su protagonismo en el mundo doméstico. (Morgade, 2001, p. 2)

Asimismo, se fueron acrecentando la subordinación y dominación hacia las mujeres a través de patrones y conductas típicas e identificatorias, como parte de un acuerdo social. Tal como sostiene Morgade (2001), los mensajes acerca de cómo es y debe ser una mujer o un varón, son creaciones humanas: “En este sentido, están relacionadas con la cultura predominante, las formas de producción económica y la distribución del poder social en un espacio y un tiempo histórico” (p. 2). De esta manera, este conjunto de imposiciones que responden a un ideal enmarcados en un orden social, político y de poder, han representado por décadas los roles y papeles que una persona tiene que desempeñar en sociedad, los cuales

responden a estereotipos de género. Estos han sido creados por el sistema patriarcal afectando a toda la población humana sin distinción de edad y género.

A pesar de que el patriarcado alcanza todos los ámbitos de desenvolvimiento de los sujetos, es imperioso problematizar la responsabilidad del Estado. El mismo, contribuye a la problemática al reproducir la violencia patriarcal a través de la omisión y la desidia, al mismo tiempo que continúa sentando las bases de diferencias de desarrollo y posibilidades en torno a los géneros. Pero también se puede reconocer que posee las herramientas, recursos y alcance necesarios para generar acciones concretas acordes al contexto actual en el que vivimos, que demanda respuestas efectivas a la situación de emergencia en la que nos encontramos. Peker (2019) retoma a Malacalza quien sostiene que: “Hasta el momento, el paradigma en el que se han sustentado las políticas públicas por parte del Estado se concentra en la atención judicial y policial de los casos con muchas deficiencias” (p. 131).

Las prácticas cotidianas de la sociedad moldean los modos de vincularnos, de desarrollarnos e incluso de existir. Un claro ejemplo de ello, es poder comprender que se encuentra fuertemente instaurada la utilización de un lenguaje sexista, que invisibiliza a la mitad de la población generalizando sus palabras en masculino por más que no se encuentren sólo varones representados. Es decir, basta la presencia de un varón para que las mujeres sin importar cuántas sean, dejen de existir en ese discurso. Porque cuando algo no se nombra es porque no existe, o en su defecto no importa, pero es a partir de aquí que aquellos que sí tienen voz, poseen, en consecuencia, la prerrogativa del acto mismo de nombrar (Rich, 1983). Si bien, esto puede parecer una nimiedad, educa desde las primeras relaciones con el mundo, sobre nuestro rol en la sociedad.

El sistema patriarcal se encuentra regido por el machismo, el cual sienta sus bases en la creencia de que el varón tiene una marcada superioridad en relación a la mujer. La fuerte predominancia de esta cultura machista, tiende a reproducir ideales, valores y actitudes que fueron propiciando el paso de diversas prácticas de violencia y maltrato. A lo largo de la historia, estos múltiples discursos actuaron y continúan actuando como disparadores de prácticas violentas. Según Varela (2008) es contundente al afirmar que “ser mujer es factor de riesgo”, implica estar en constante desventaja con respecto al varón, estar predestinada a vivir inmersas en una sociedad minada de abusos, por lo cual, se ejercen múltiples tipos de violencias desde lo simbólico hasta lo físico.

Además de esto, es posible reconocer que existen violencias de distinta índole, pero que de igual manera limitan, condicionan y violentan a las mujeres. Hay ejemplos que suelen estar implícitos como la imposición de cánones de belleza en relación a un ideal de cuerpo

establecido por la sociedad, que se refleja directamente en los cuerpos de las mujeres, generando malestares. Tal como sostiene Tomasani (2020), estos mandatos instaurados en la cultura generan presiones, las cuales apuntan a la belleza y a la perfectibilidad física como una meta a cumplir. Esto, “puede ser politizado en la medida que es vuelto visible y compartido en la escena pública, a través de un conjunto de acciones significantes ya sean verbalizadas, actuadas o portadas icónicamente” (p. 6).

Todavía hoy vivimos rodeadas de injusticias, desde violaciones que nos atraviesan en vida, hasta femicidios que nos la quitan. Son los varones quienes en la actualidad continúan con el poder de operar bajo estas “leyes” patriarcales, siendo quienes cometen actos de abusos, violaciones y femicidios. Al respecto, Segato (2003) habla acerca del estatus masculino que poseen los varones y cómo a través de estos actos buscan reafirmarlo constantemente, es decir, “como este estatus se adquiere, se conquista, existe el riesgo constante de perderlo y, por lo tanto, es preciso asegurarlo y restaurarlo diariamente” (p. 38).

Este estatus, se conforma a partir de los estereotipos de género y las imágenes que se construyen socialmente. Como sostiene Morgade, “su fuerza reside en que los sujetos suelen convencerse de que es ‘así son las cosas’ o de que esa es la única verdad, sin reconocer matices y, menos, sus posibilidades de cambio” (Morgade, 2021, p.7). Muchas personas no logran ser conscientes de esto, ya que al encontrarse tan interiorizado y naturalizado, se concibe como algo innato. Nos encontramos en un contexto que, si bien puede condenar a los varones socialmente por estos actos, es también quien los ampara y reproduce. Sin embargo, es necesario resaltar que son quienes tienen la responsabilidad de enfrentar estos actos, y que se comiencen a cuestionar desde el interior.

Sabemos que estamos lejos de estar en una sociedad equitativa, pero los feminismos permiten que se pueda contar otra historia, en la cual no sólo desde el encuentro y hermandad se buscan alternativas y vestigios de soluciones, sino que contamos con herramientas legales y teóricas, que nos permiten reconocerlas siendo la perspectiva de género una de ellas. Las múltiples luchas colectivas permitieron visibilizar la necesidad e impulsar su inclusión en diferentes espacios, donde ha sido y aún sigue siendo un gran desafío. “(...) Es un compromiso ético de propiciar condiciones institucionales y de enseñanza que estimulen espacios formadores y promotores de la dignidad de quienes circulan por ellos. El camino en esta búsqueda requiere del trabajo colectivo y de herramientas que la propicien” (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, p.17). Entonces, incorporar la perspectiva de género, implica asumir un posicionamiento que permita garantizar y promover los derechos humanos.

Las diversas teorías y reivindicaciones feministas, posibilitaron advertir e identificar las múltiples manifestaciones de la violencia machista. Es así como, la perspectiva de género, surge en tanto herramienta que posibilita una resignificación de aquellas prácticas sociales, históricas y culturales naturalizadas e invisibilizadas a lo largo del tiempo. La misma, es entendida como “una mirada crítica que recupera diversos lugares de análisis –y transformación– elaborados en la praxis y la teoría feminista con el fin de desnaturalizar las formas de relación de dominación que históricamente favorecieron a los varones” (Páez, 2021, p. 4). De esta manera, pretende transformar las diferentes concepciones del mundo, los valores y las prácticas cotidianas, que refuerzan esta brecha entre los géneros.

Es pertinente aclarar que estas estructuras y cosmovisiones que predominan, están impuestas por el sistema patriarcal. Es por esto que, la perspectiva de género permite visibilizar e identificar la naturalización de estos aspectos opresivos que se siguen impartiendo en los espacios sociales donde transita cada sujeto, lo cual como expresa Lagarde (1996), implica desmontar críticamente la estructura de la concepción del mundo y de la propia subjetividad. Sin embargo, al hablar de perspectiva de género, no sólo se hace referencia a una cuestión teórica, sino que también ésta implica un posicionamiento crítico, ético y político, asumiendo el compromiso de propiciar la deconstrucción de las estructuras que sostienen las asimetrías establecidas entre géneros. En palabras de Müller (1981):

El estudio del género femenino devela cómo funciones y caracteres que han sido considerados naturales e identificatorios del género, ya sea femenino o masculino, son de hecho producidos por troquelados socioculturales y procesos históricos y manifiestan actualmente profundas transformaciones que replantean los lugares sociales y ocupacionales de las mujeres. Lo cual redistribuye y cambia los roles de los varones, así como las relaciones entre mujeres y hombres. (Müller, 1981, s/p)

Es así como, la introducción de la perspectiva de género en múltiples ámbitos ha posibilitado cuestionar y problematizar formas de organización y condiciones donde prevalecen múltiples actos de opresión y violencia. A través de la misma, es posible hacer diferentes lecturas críticas, por ejemplo, de lo referido a las primeras relaciones con el mundo que surgen en el seno familiar. En palabras de Lagarde (1996) “incluye el propósito de revolucionar el orden de poderes entre los géneros y con ello la vida cotidiana, las relaciones, los roles y los estatutos de mujeres y hombres” (p. 20). El paso del tiempo fue posibilitando otros modelos de crianza, que buscan alejarse de estos mandatos y estereotipos, y aspiran a llegar a un futuro con infancias más libres, con más posibilidades. Si bien hay prescripciones, aprobaciones, prohibiciones y expectativas para varones y mujeres que se originan en la familia (Tarducci y

Zelarallán, 2016), también se continúan reproduciendo en todos los ámbitos de la vida cotidiana.

Los estereotipos de género también se reproducen en el seno de las instituciones. Tal como sostienen Tarducci y Zelarallán (2016), “cuando nos referimos a las instituciones lo hacemos considerándolas como parte constitutiva de la trama social, donde, a la vez que influyen en los procesos sociales, son influidas por ellos” (p. 36). Estas son construcciones sociales que organizan y reflejan a la sociedad en la que se encuentran, atravesando a los sujetos desde el primer momento de su vida. Asimismo, la producción y reproducción de estereotipos de género, condicionan a los sujetos mucho antes de nacer y a medida que pasan los años se continúan reforzando en las diferentes instituciones. Cada situación, discurso o acción, puede ser influyente a la hora de transmitir -o no- ciertos valores patriarcales. Entonces, resulta fundamental dar cuenta del papel que cumplen como reproductoras y reeditoras de diferentes estereotipos, transmitidos en torno a las pautas sociales, y del “deber ser” de un varón o una mujer.

Una de las instituciones protagonistas de la introducción al mundo social, es la escuela. “La escuela se transforma, de este modo, en un nuevo espacio en constitución, en un nuevo ‘lugar’ donde se puede proyectar, desplegar, confrontar y modificar aspectos esenciales de la individualidad” (Schlemenson, 1997, p. 61). Si bien es un espacio de transmisión de los contenidos académicos, también se suelen reproducir mandatos que son funcionales al patriarcado. Sin embargo, existe la posibilidad de que las personas al interior de ellas, generen cambios. Tal como expresa Garay (2000) los movimientos instituyentes son productores de nuevas ideas, códigos, símbolos o valores. Es desde estos movimientos que se propone lo novedoso o disruptivo, con el objetivo de que se propicien diversas transformaciones.

En una de sus publicaciones sobre género, el Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2021) menciona:

Las transformaciones normativas, de políticas públicas, institucionales y pedagógicas inciden en las formas que adquieren las experiencias escolares, pero no abarcan todas las dimensiones que se anudan a procesos. A su vez, queda mucho que recorrer para seguir profundizando y garantizando los derechos en materia de género (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2021, p. 52)

Asimismo, la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150/05, como se mencionó anteriormente, es uno de los grandes avances en materia legal en el país. Si bien fue promulgada en el año 2006, no fue hasta el año 2008 que se creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, el cual el año siguiente publicó sus lineamientos curriculares. Dentro de la misma, se

contempla el derecho de los niños, niñas y adolescentes a recibir una educación sexual integral. A su vez, incluye la perspectiva de género como uno de los ejes centrales a trabajar y desde el cual se abordan las distintas temáticas. “La ESI constituye una política pública que instaure también una estrategia comunitaria, institucional y áulica que permite transformar todas aquellas prácticas que mantienen componentes pedagógicos sexistas y heteronormativos que reproducen estereotipos, relaciones desiguales y legitiman las violencias entre los géneros” (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2021, p. 54).

Si bien debe aplicarse en todos los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privados, y la formación docente, funcionó como puntapié para seguir pensando en estos temas en otros ámbitos o áreas del saber. De esta manera, diferentes profesionales se interpelan por las múltiples demandas sociales y de su efectiva implementación. Fink (2016) desarrolla algunos aspectos que se abordan en la Educación Sexual Integral, lo cual permite ilustrar su relevancia ya que “en algunas escuelas se oculte, no se fomente o, simplemente, se ignore” (p. 68), es una ley que debe implementarse. Al respecto afirma:

(...) existe la Ley 26.150/05 de Educación Sexual Integral (ESI), que implica la ‘promoción de una educación para una sexualidad responsable desde una perspectiva de género, incluyendo además aspectos de la diversidad sexual. También apunta a la prevención de los problemas de salud -en particular de la salud sexual y reproductiva-, reconociendo a los estudiantes como sujetos de derecho’. (Fink, 2016, p. 68)

Para finalizar, al igual que Bonavitta y Fioretti (2020) nos preguntamos, ¿qué se busca al impulsar y fomentar la perspectiva de género? Que se entienda por qué las diferencias biológicas se convirtieron en desigualdades sociales, para erradicar los estereotipos de género y las explicaciones por diferencias basadas en sexo. Y a su vez, que se revisen los roles atribuidos a los géneros, identificando las subordinaciones y violencias hacia las mujeres, en pos de la equidad y un mundo mejor.

A lo largo de este capítulo, se pudieron reconocer numerosos cambios y logros gracias a la lucha de los feminismos. Sin embargo, la realidad actual nos muestra día a día que todavía queda mucho por hacer, derechos por conquistar e injusticias que evitar. Indudablemente, existen cada vez más voces “legitimadas” que posibilitan que estos discursos sean tenidos en cuenta en lugares en los que se toman las decisiones. Existen a su vez más desarrollos teóricos, por lo cual en la actualidad contamos con un gran bagaje de recursos que pueden utilizarse como herramientas para la transformación social. Es por esto que, en el capítulo siguiente, se realizará una breve historización de la disciplina psicopedagógica, para luego establecer

relaciones entre la psicopedagogía en la actualidad y algunas problemáticas emergentes que la vinculan con la perspectiva de género.

Capítulo 2: lazos entre la psicopedagogía y el contexto

Como se expuso en el capítulo anterior, los debates y luchas feministas fueron impregnando la cotidianeidad de los sujetos en diferentes ámbitos, disciplinas y profesiones de los cuales la psicopedagogía no es ajena. De esta manera, y con el objetivo de dar cuenta de esto, en el presente capítulo se lleva a cabo una historización de la psicopedagogía. Se contextualiza brevemente los diversos avatares y cambios que atravesaron la disciplina a lo largo de los años. Asimismo, se establecen relaciones entre la psicopedagogía en la actualidad y algunas problemáticas que emergen a nivel sociocultural, las cuales se vinculan con la perspectiva de género.

2. 1. Primeros trazos de la psicopedagogía

La psicopedagogía es una disciplina reciente, cuyo origen en Argentina se remonta a la década de los '60, respondiendo a una demanda específica de un momento histórico determinado. En esta oportunidad, resulta interesante recuperar aquello que demandó la creación de esta nueva figura profesional, a la luz de la realidad actual. Si bien la psicopedagogía recorrió un largo camino de crecimiento y reconocimiento, en la actualidad se presentan nuevas demandas a nivel social que no pueden ser ignoradas. El mundo y particularmente el país está cambiando, y así como la psicopedagogía fue actuando frente a los sucesos de cada momento histórico, podría pensarse qué demanda el hoy la sociedad actual.

A partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional 1420 en el año 1884, se establecía a la educación común como gratuita, obligatoria y como derecho, por lo cual toda la población tuvo la posibilidad de acceder a la escuela primaria. Esta institucionalización del Sistema Educativo, estaba basada en “una pedagogía normalizadora que estableció las bases y los parámetros ideales desde donde se medía y corregía al que no se adecuaba a los cánones educativos establecidos por dichas normativas” (Olivieri, 2021, p. 43). Esto respondía a la idea de formar nuevos sujetos políticos que respondieran a las concepciones de lo que se consideraba “normal” vigentes en la época, no sólo en el país, sino en el mundo entero. Concepciones que estaban (y aún están) sustentadas por lógicas autoritarias y de poder, legitimadas por estructuras de clase, etnia y género.

Esto significó que diversos sujetos de todos los sectores de la sociedad, se encontraran inmersos dentro de un sistema masivo y homogeneizante, donde el desviado, el díscolo, el deficiente e insuficiente era excluido porque escapaba a los parámetros impuestos (Olivieri, 2021). A partir de lo que se visualizó en las aulas, se comenzaron a percibir ciertas problemáticas en lo que respecta al aprendizaje. Diferentes disciplinas, como la psiquiatría infantojuvenil, la medicina clínica, la neuropsicología, la psicometría, la psicología y la

pedagogía, “intentaron encontrar tanto el perfil del buen alumno y su correcta orientación educativa y laboral, como estudiar a aquellos que no respondían a dicho perfil, estableciendo categorías dentro de las llamadas patologías en el aprendizaje escolar” (Gianonne y Gómez, 2007, p. 35).

Tal como mencionan Gianonne y Gómez (2007), esto fue una problemática a nivel nacional, sin embargo, en las décadas de 1930 al 1950 en la ciudad de Córdoba, comenzaron las investigaciones acerca de los factores que influían en el rendimiento escolar. Desde allí diferentes disciplinas se involucraron en pos de dar respuestas a dichas problemáticas. Sin embargo, “era un abordaje fragmentado, las disciplinas no se salían de sus campos de quehacer. No existía un trabajo interdisciplinario sino más bien multidisciplinario” (Bussano López, Cordier, Ferrer, Gadea Bacci, 2019, p. 11). Es decir, que cada una compartía su teoría y luego, se sumaban todos estos “aportes múltiples”. Sin embargo, como estas disciplinas no surgieron específicamente para abordar las dificultades de aprendizaje, fueron evidentes sus limitaciones.

Ante los fracasos de estas, entre las décadas de 1950 y 1960 se ubican los orígenes de la disciplina psicopedagógica en busca de respuestas a las problemáticas mencionadas precedentemente. A raíz de conocimientos provenientes de la psicología, pedagogía y medicina, el objetivo era llevar a cabo una lectura de las situaciones y poder abordarlas “valorando los problemas de aprendizaje como déficit, en los sujetos, por el alejamiento que los mismos mostraban respecto a lo considerado norma-normal-normativo” (Gómez, 2016, p. 13). A partir de las diferentes investigaciones realizadas para indagar los factores que incidían en los problemas de aprendizaje, se comenzaron a brindar formaciones y cursos específicos a maestras, es desde allí que se fue construyendo el perfil profesional psicopedagógico. Esto es así, debido a que eran docentes las que trabajaban con los sujetos en las aulas, por lo cual, quienes evidenciaban lo que ocurría en ellas.

En estas primeras formaciones, diferentes profesionales de la medicina y las ciencias de la educación, buscaban especializar a las docentes en los abordajes de los problemas de aprendizaje. Como mencionan las primeras psicopedagogas entrevistadas por Gianonne y Gómez (2007), era requisito indispensable ser maestra para ingresar: “La Psicopedagoga era considerada una Maestra capacitada, personal pedagógico especializado en la enseñanza a niños con déficit mental” (p. 86). Esto ha sido uno de los motivos por los cuales, en la actualidad, la carrera está altamente feminizada. Al igual que la docencia, se puede suponer que la psicopedagogía sea vista como una carrera preferentemente para mujeres, ya que “cumplían” con aquellas “funciones maternas” impuestas como el amor, el afecto, la contención (Barragán, Cáceres, Campolungo, Elizondo, Quagliotti, 2015).

El objeto de estudio aludía al “niño que no aprende” teniendo en cuenta sólo el rendimiento académico, por lo cual, la disciplina surge históricamente con características compensatorias en torno al fracaso escolar. “Su especificidad pasa por considerar el síntoma como un error a corregir y centrar el tratamiento en una ejercitación que atacando las funciones descompensadas produzca un conocimiento sintomático” (González, 2001, p. 20). Continuando con los dichos de la autora, la psicopedagogía tenía un enfoque reeducativo, orientado a corregir mediante la aplicación de técnicas proyectivas y test diagnósticos, abordando a los sujetos como objetos universales de manera descontextualizada y con una mirada hegemónica de los mismos.

Como estos diagnósticos eran cerrados y rotulantes, los tratamientos consistían en una serie de ejercicios para tratar cada dificultad. Tal como sucedía en las disciplinas que sirvieron de sustento a la psicopedagogía, “esta búsqueda de respuestas y de intervenciones responden al Modelo Médico/Rehabilitador de la discapacidad, ya que el porqué de las problemáticas pasó a ser respondido por las ciencias, con una fuerte predominancia de la medicina.” (Bussano López et al., 2019, p. 10). Como desarrolla Gómez (2001), este tipo de intervención psicopedagógica se sustentaba en el supuesto de que las dificultades estaban directamente relacionadas con causas orgánicas, lo cual se relaciona con una lectura positivista de detección de síntomas, por lo cual la medicalización tiene un papel primordial en los tratamientos.

2. 2. Aconteceres del campo disciplinar

Con el paso del tiempo la psicopedagogía se fue nutriendo de otras corrientes teóricas tales como el psicoanálisis, la psicología genética, la psicología social, la lingüística, entre otras. De esta manera, comienza a conformarse la psicopedagogía clínica. Esta nueva perspectiva produjo un cambio paradigmático que permitió una apertura hacia otros modos de comprender al sujeto que aprende, la cual no necesariamente invalidó la anterior, sino que las complejiza. “En psicopedagogía significó un giro de gran importancia el cuestionamiento de la reeducación psicopedagógica, que en general está solo al servicio de la exigencia de una adaptación mecanicista” (Fernández, 2002, p. 62).

Los aportes psicoanalíticos permitieron cambiar la concepción de individuo, para pensar en sujetos con un aparato psíquico, que no se constituyen en la singularidad, sino que lo hacen a partir de un Otro, inmersos en un contexto histórico. Tal como menciona González (2001), esta ruptura permite pensar en “un sujeto particular, único, histórico, irrepitible, inserto en una trama familiar que le dio o no un lugar, que marcó o no su posibilidad de ser sujeto sexuado, autónomo y deseante” (p. 23). De esta manera, se plantea como un cambio significativo la

delimitación del objeto de estudio propio de la psicopedagogía, siendo estos los sujetos en situación de aprendizaje.

A su vez, se incorporan los aportes teóricos de la psicología genética, que permiten comprender cómo los sujetos construyen nuevos aprendizajes. Los mismos interpretan la realidad según sus estructuras intelectuales, las cuales se van modificando para poder adaptarse a la realidad. Gracias a la inteligencia, se asimila la realidad exterior a partir de diferentes factores: herencia o maduración, medio físico, medio social y los procesos de equilibrio-equilibración. Con respecto a estos últimos, afirman que se deben poner en marcha para la complejización de las estructuras, es decir para el logro de nuevos aprendizajes (Amblard de Elía, Cartechini, y Civarolo, 2010).

Asimismo, se tienen en cuenta los aspectos particulares de cada sujeto en cada intervención, ya que resultan significativos para pensar en el aprendizaje y lo que acontece en relación a él. Es por eso, que los aportes de la psicología social y la sociología resultan fundamentales para pensar en “la constitución de los sujetos, que responde a las relaciones familiares, grupales e institucionales, en condiciones socioculturales y económicas específicas y que cualifican todo aprendizaje” (Müller, 2006, p. 21). Es decir que contribuyen a la comprensión del valor que tiene el contexto y de qué manera este va a influir en las modalidades de aprendizaje.

La psicopedagogía aborda las subjetividades, al respecto, Cambursano (2020) sostiene que la constitución de la misma, no tiene que ver sólo con las cuestiones fundacionales y los vínculos primarios, sino que también deja marca el contexto y la cultura en la que se está inmersa. La constitución de la subjetividad, en palabras de Bleichmar (2010) “varía en las diferentes culturas y sufre transformaciones a partir de las mutaciones que se dan en los sistemas histórico-políticos” (p.93). Con esto alude a que la subjetividad no se constituye de una vez y para siempre, sino que esta se va modificando acorde al contexto histórico-social en el que se encuentre. De esta forma, los sujetos constantemente toman aspectos y dinámicas de la realidad social y su contexto.

De esta manera, implicó una ruptura significativa en los modos en los cuales se comprende al aprendizaje y sus dimensiones en tanto aspectos sociales, culturales, institucionales, afectivos e inconscientes involucrados entre sí. Es entonces que se reformula la intervención psicopedagógica, entendiendo que ya no sólo se va a ocupar de las dificultades de aprendizaje, ampliando sus horizontes. Se deja de focalizar en la infancia, ya que se entiende que se aprende en todas las etapas de la vida y en contextos diversos.

Este modo de entender el objeto de estudio del campo psicopedagógico, está lejos de centrarse simplemente en las problemáticas de estudiantes en el sistema educativo, sino que a lo largo del tiempo, la disciplina fue construyendo y redefiniendo diversas estrategias de indagación e intervención que configuraron nuevos interrogantes. Este giro epistemológico no sólo se vio reflejado en los aportes teóricos y la formación psicopedagógica, sino que a su vez se tradujo en cambios en el desempeño profesional. “Esta historia sirve para darnos cuenta de lo que significó en términos de construcción y reconstrucción permanente. Eso quiere decir que permanentemente estuvo sujeta a cambios y hoy también está sujeta a cambios” (Martínez, 1995, p. 32).

La psicopedagogía continúa transformándose desde una concepción amplia y compleja del aprendizaje, de la constante revisión y profundización del conocimiento profesional como así también los avatares de las condiciones socioculturales que atraviesan el ámbito psicopedagógico. Cabe mencionar que a partir de la necesidad de la construcción de un conocimiento profesional situado y de aportes del propio campo teórico, la psicopedagogía atraviesa ámbitos y espacios en constante reformulación y resignificación debido a las propias experiencias tanto personales como contextuales, vinculadas a las demandas a las que se enfrenta diariamente.

2. 3. Psicopedagogía en el escenario actual

La psicopedagogía continúa transformándose, a la vez que se pregunta, cuestiona y modifica a sí misma, en tanto producción teórica y praxis. Garay (2016) propone el concepto de praxis para explicar que todas las acciones que se realizan como profesionales tienen un sentido, siendo el significado y el valor de la acción. En el caso de la psicopedagogía, “está dado por los sujetos con quienes se interviene, sean sujetos individuales, grupos colectivos, comunidades, de ahí proviene el sentido” (p. 78). La autora desarrolla cómo este sentido que orienta la praxis se sostiene en relación a los intereses, necesidades de los sujetos involucrados, es decir, a las demandas de los mismos. Las mismas, se construyen desde la subjetividad y nacen en un contexto sociohistórico determinado.

En ocasiones, como expresa Callari (2019) las demandas se traducen en desafíos: “Los desafíos son oportunidades que nos enfrentan con los procesos personales de aprendizaje, nos hacen reestructurar, romper viejos paradigmas, construir nuevas formas de mirar, sentir, hacer y pensar” (p. 24). En relación a esto, resulta imperioso prestar atención a las nuevas problemáticas y demandas que puedan surgir en el contexto en el que se desempeñe. Esto es así ya que, tal como plantea Valle (2012) todos aquellos procesos sociales que conllevan a una

fragmentación generan situaciones de extrema vulnerabilidad subjetiva, que inevitablemente impactan en los aprendizajes de los sujetos.

Tal como se mencionó anteriormente, “los contextos evidencian un proceso permanente de transformación, no sólo en relación a los avances científicos tecnológicos, sino procesos sociales, políticos, económicos y culturales que dan cuenta de otras maneras de transitar el cotidiano” (Etchegorry, 2019, p. 17). Es a partir de allí, que la autora sostiene que en estas realidades se constituyen diversas maneras de aprender y a su vez de relacionarse con el aprender. En relación a estos procesos de cambio propios del contexto, es imprescindible comprender los aprendizajes en todas sus dimensiones desde la diversidad, y para eso, resulta necesario involucrar los debates y complejizaciones de las problemáticas y cuestiones sociales emergentes que nos circunscriben. De esta manera, resulta interesante recuperar las dimensiones de la cognición, lo subjetivo, lo social y la corporeidad propuestas por Laino (2006):

La subjetividad, en primer lugar, constituida a partir de los rasgos distintivos que brinda la estructuración edípica descrita por Freud. La inteligibilidad, por otro lado, considerada como las estructuras cognoscentes definidas por Piaget más el acervo de saber acumulado por cada sujeto, dependiendo de la trayectoria de vida del mismo. La sociabilidad, en la que se constituyen los habitus en función de la pertenencia a un cierto mundo de la vida, y por último, la corporalidad, es decir: la forma en la que el cuerpo se construye como un constructo psico-social, a partir de determinados modelos. (Laino, 2006, p. 87)

En esta sociedad en la cual se encuentra inmersa la psicopedagogía, hay referentes teóricos que aluden a un posicionamiento crítico y situado para el desempeño de su praxis. Este posicionamiento, implica poder registrar y reconocer que existen lógicas de poder que atraviesan a las sociedades configurando un orden social que constituye a los sujetos. “Se hace necesario develar las lógicas del poder encriptadas en las situaciones cotidianas de la intervención psicopedagógica, pues estas lógicas de poder —efectos de un control mayor y globalizado— funcionan como parámetros en los que el pensamiento está inmerso” (Olivieri, 2021, p. 23). Para ello, resulta interesante retomar nuevamente a Laino (2006), quien sostiene: “Necesitamos prácticas psicopedagógicas que permitan hacer prevención primaria y/o secundaria a través de muchas formas de comunicación, pero siempre a través de la que contempla la combinación de diferentes aspectos, el cognoscente, el social, el subjetivo y el corporal” (p. 7).

Habitamos un mundo capitalista, en el cual el mercado global y neoliberal tiende a beneficiar a las clases burguesas, y grandes empresas, causando fuertes consecuencias sobre la población. Es así como Olivieri (2021), retomando aportes de Duschatzky y Corea, afirma que el contexto actual se encuentra caracterizado por “la agudización de la recesión económica y el consiguiente incremento del desempleo y la dificultad para satisfacer las necesidades básicas, el descreimiento en las instituciones del Estado, y los fenómenos de desintegración de los lazos colectivos, exclusión y violencia social” (p. 22). Por tanto, los sujetos se encuentran inmersos en estas realidades complejas que indudablemente atraviesan sus trayectorias educativas, sus aprendizajes y su constitución subjetiva.

No sólo esto atraviesa al mundo en términos económicos, sino también en términos sociales, y culturales. En este sentido, existe un orden que organiza conocimientos, en los cuales algunos se jerarquizan por encima de otros. No es casual que los referentes de las teorías más influyentes para la disciplina psicopedagógica sean europeos, como es el caso de Freud o Piaget, sino que también son varones, lo cual evidencia el androcentrismo instalado en la producción de conocimiento. Al respecto, Correa García (2021) desarrolla cómo por medio de una “violencia epistémica”, se homogeneizan los conocimientos, perdiéndose así la voz de la otredad, y la posibilidad de narración propia. “Nuestra sociedad es producto de muchas desigualdades y demasiadas injusticias, lo que hace fundamental el compromiso ético-político en la práctica de producción de conocimientos (...) implica pensar en y desde nuestro contexto, nuestra historia y nuestros desafíos futuros” (p.15).

Allí reside la relevancia de poder continuar produciendo conocimiento psicopedagógico desde y para nuestra región, que no responda a lógicas eurocentristas o anglosajonas, sino que respete, conciba y contemple a los sujetos con los que trabajamos. Laino (2012) destaca la necesidad de una psicopedagogía crítica y situada en América Latina “que respete las relaciones intersubjetivas entre sujetos que se entienden en un mismo mundo de la vida, en donde se comparten supuestos y, por lo tanto, se pueden comunicar con lo dicho y con lo implícito” (p. 7). Asimismo, refiere a la importancia de contextualizar las prácticas profesionales, al tener en cuenta que los sujetos se constituyen a partir de las prácticas y discursos sociales.

2.4. Hacia una psicopedagogía con perspectiva de género

Asumir un posicionamiento crítico, implica trascender y complejizar los abordajes que han prevalecido dentro de la psicopedagogía, posibilitando así un accionar ético, sosteniendo esta lectura crítica ante los nuevos escenarios y realidades emergentes. “Bourdieu (1994) sostiene que las distintas formas culturales de distribución, apropiación, producción de bienes

materiales y simbólicos constituyen identidades que marcan las formas de habitar el mundo, las que se ordenan colectivamente creando, a su vez, los espacios sociales” (Olivieri, 2021, p. 44). Esta perspectiva supone desnaturalizar la herencia social y los mecanismos que reproducen la desigualdad.

Es por esto que “una sociedad emancipada, más justa, precisa de sujetos educados como seres autónomos, con una inteligibilidad crítica, relacionados entre sí éticamente. Para ello la psicopedagogía puede brindar sus aportes” (Laino, 2012, p. 5). Entonces, es importante preguntarse por la realidad en la que se vive, reflexionar sobre la actualidad, y posicionarse políticamente. De igual manera, resulta necesario poder reconocerse como profesionales aprendientes que viven y se constituyen a partir de los discursos y prácticas sociales de este momento histórico. Y como explica Juárez (2012) que vean a las comunidades como espacios que lo desafían a la construcción de nuevos sentidos y respuestas (Aghemo, et al., 2019).

Partiendo de que la psicopedagogía trabaja con sujetos de derechos, es menester tenerlo en cuenta y adoptar abordajes específicos en todas las acciones profesionales. A raíz de esto, Segovia (2016) afirma que es parte de la responsabilidad compartida de quienes “intervienen con niños y niñas y la comunidad toda generar acciones de difusión, formación, y exigibilidad para que estas obligaciones asumidas por el Estado se cumplan y se conviertan en derechos garantizados” (p. 17). Es por ello que se debe velar por el cumplimiento efectivo de los derechos que contemplan la integridad física y psicológica, el acceso a la cultura, y a una educación y salud integral.

En este sentido, es posible vislumbrar cómo a lo largo del tiempo, los diversos avatares y problemáticas contextuales atraviesan constantemente a la praxis psicopedagógica. De este modo, es necesario que, desde un posicionamiento ético, se asuma el compromiso de problematizar y poner en debate aquellos cambios, realidades y desafíos actuales que enmarcan las líneas de intervención de la psicopedagogía. “Esto implica también un compromiso ético para responder a las necesidades y demandas de los sujetos desde una escucha calificada. Las intervenciones psicopedagógicas parten así de una posición que involucra principios éticos y teóricos” (Achával y Olivieri, 2021, p. 17).

En relación a lo planteado, resulta oportuno hacer alusión a lo argumentado por Fernández (2007) quien afirma que el aprendizaje también es una cuestión de género, argumentando que la figura de cuerpo femenino o masculino se encuentra dotada por la manera en que se simboliza el hecho de haber nacido varón o mujer. De este modo, como profesionales que ponen el foco en sujetos en situación de aprendizaje constituidos en un contexto, resulta menester que se preste vital atención a aquellos aspectos que responden a lógicas patriarcales.

Gracias a la perspectiva de género, es posible detectar y visibilizar dichas representaciones construidas y aprendidas a lo largo de la vida y poder, desde nuestra postura profesional, deconstruirlas y no reproducirlas. Esto es así ya que, “la mirada a través de la perspectiva de género feminista nombra de otras maneras las cosas conocidas, hace evidentes hechos ocultos y les otorga otros significados” (Lagarde, 1996, p. 20).

Por lo cual, preguntarnos y reflexionar dentro de la propia praxis ante las demandas actuales, relativas y concomitantes a los diversos aprendizajes, nos convoca a un compromiso personal y profesional. Esto implica repensarnos y construir nuevas miradas y herramientas necesarias para continuar deconstruyendo prácticas y discursos en relación a las opresiones, violencias de género, desigualdades dentro de la sociedad, y que atraviesan insoslayablemente a los aprendizajes y la praxis en particular. Esto permitiría abordar las problemáticas de manera ética, crítica, responsable y con una mirada inclusiva. Ya que “constituye una mirada potente que se actualiza y redimensiona al calor de las luchas y transformaciones sociales, de las producciones generadas desde los diferentes movimientos (...) y de los debates académicos” (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2021, p. 16).

Con el objetivo de indagar los modos de incorporar en la praxis psicopedagógica la perspectiva de género, se llevaron a cabo intercambios con una Licenciada en Psicopedagogía de la ciudad de Córdoba, quien realiza sus abordajes con la perspectiva de género en su ejercicio profesional. A continuación, se realizará un breve desarrollo teórico sobre los aspectos metodológicos que enmarcan la presente investigación, y los intercambios con la entrevistada. Asimismo, se explicarán las categorías desde las cuales se analizan los datos construidos.

Capítulo 3: Aspectos metodológicos

A continuación, en este capítulo se desarrollan los aspectos metodológicos de la presente práctica de investigación. Primeramente, se teoriza acerca de la investigación cualitativa y el paradigma interpretativo. A su vez, se recuperan los aportes acerca del método biográfico, profundizando en las historias de vida temáticas. Por último, se abordan las entrevistas en profundidad y las categorías de análisis elaboradas para el posterior análisis interpretativo de los datos (Achilli, 2005).

3.1. Diseño de la investigación

La presente práctica investigativa, parte de la pregunta problema sobre cómo es el trabajo profesional con perspectiva de género de una Licenciada en Psicopedagogía en la ciudad de Córdoba. Para dar respuesta a este interrogante, se optó por una metodología de tipo cualitativa con diseño flexible, ya que como afirma Vasilachis (2006) “la investigación cualitativa se ocupa de la vida de las personas, de historias, de comportamientos, pero, además, del funcionamiento organizacional, de los movimientos sociales o de las relaciones interaccionales” (p.31). La misma permite reconstruir el contexto y explorar la realidad social de manera contextualizada, a partir de las significaciones de los sujetos sociales implicados.

Asimismo, en esta investigación se utiliza un diseño flexible, el cual, según Mendizábal (2006) abarca no sólo al diseño de la propuesta escrita, sino también a todo el proceso de investigación. Continuando con la autora:

El concepto de flexibilidad alude a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos; a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos; y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación. (Mendizábal, 2006. p. 67)

De esta manera, la práctica de investigación se propone como objetivo general: analizar desde un enfoque histórico cómo es la experiencia del trabajo con perspectiva de género de una psicopedagoga en la ciudad de Córdoba. A su vez, se desprenden los siguientes objetivos específicos: reconocer los modos en que la entrevistada incorpora la perspectiva de género; analizar cómo ante los desafíos actuales de la psicopedagogía, emerge la perspectiva de género; y, contextualizar históricamente el proceso de incorporación de la perspectiva de género en el ejercicio profesional de la psicopedagoga.

Continuando con lo mencionado anteriormente, la investigación cualitativa es interpretativa, multimetódica, reflexiva y profunda. En palabras de Vasilachis (2009):

Acepto, pues, que la investigación cualitativa es una forma de ver (Morse, 2005a: 287), pero entiendo que esa «visión» goza de un plus que es el que le otorga el paradigma interpretativo a través del cual el investigador privilegia lo profundo sobre lo superficial, lo intenso sobre lo extenso, lo particular sobre las generalidades, la captación del significado y del sentido interno, subjetivo, antes que la observación exterior de presuntas regularidades objetivas. (Vasilachis, 2009, p. 49)

Asimismo, se parte del paradigma interpretativo, el cual como expresa Vasilachis (2006), “está en vías de consolidación y su supuesto básico es la necesidad de comprensión del sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (p.25). En otras palabras, este paradigma recupera sentidos y perspectivas, con el objeto de comprender cómo los sujetos interpretan la realidad. Entonces, no se entiende a la realidad desde la objetividad, ya que es siempre diversa y múltiple, por lo que se recuperan las percepciones de los sujetos involucrados.

La autora propone una posición epistemológica, centrada en la voz del sujeto conocido, propiciando que no desaparezca detrás de la del sujeto cognoscente. El foco de interés es aquella persona a quien se está investigando, ya que se la entiende como parte activa de la investigación, siendo iguales en esencia, aunque diferentes en existencia. “Es a partir de esa igualdad que la distancia se acorta, desaparece, y el que conoce se encuentra en su mismidad con aquel que está conociendo” (Vasilachis, 2006, p. 59). En concordancia con esto, es posible afirmar entonces que se sostiene una relación sujeto-sujeto, entendiendo que a pesar de las diferencias que pudieran haber, el trabajo investigativo es una construcción colaborativa. Vasilachis (2009) sostiene:

Sin embargo, para que la tarea de investigación constituya un aporte, es necesario agregar a las palabras de los actores algo adicional; sea una síntesis, sea una interpretación, sea el desarrollo de un concepto, un modelo, una teoría (Morse, 1999a: 163). Es, precisamente, su relación con la teoría, con su extensión, con su modificación, con su creación lo que hace a la investigación cualitativa significativa (Morse, 2002b: 1421). (Vasilachis, 2009. p. 27)

3. 2. Historias de vida

En relación al método elegido para llevar a cabo la investigación, se optó por las historias de vida. A partir de estas, se puede recuperar no sólo aspectos individuales, sino que posibilita la comprensión de diferentes aspectos de la realidad que atraviesan el relato de la profesional entrevistada. “Una historia de vida nos permite conocer también la cultura, la

sociedad, los valores y el imaginario simbólico de una determinada sociedad desde una mirada, un punto de vista, desde una trayectoria que es única, irrepetible y abierta” (Giménez Béliveau y Malimacci, 1999, p. 206).

Aceves Lozano (1999) realiza una diferenciación de los tipos de historias de vida que se pueden utilizar para llevar a cabo una investigación. Entendiendo el propósito de esta, es propicio rescatar las "historias de vida focales o temáticas". Las mismas focalizan en un tema de la experiencia de vida de las personas entrevistadas, de manera que se puedan recuperar aspectos más complejos de acontecimientos vinculados al desarrollo de la temática. En esta investigación, a partir de la recomendación de docentes de nuestra casa de estudios, se seleccionó a una psicopedagoga que actualmente realiza su ejercicio profesional en la ciudad de Córdoba. A partir de su relato, es posible caracterizar a la perspectiva de género y la psicopedagogía, en este momento histórico.

Es a partir de su voz, que se intenta comprender la manera de ver, ser y estar en el mundo de la entrevistada. Asimismo, se interpretan los significados, perspectivas y experiencias que posee respecto del tema de investigación, para poder hacer una reconstrucción de la realidad. Tal como expresa De Garay (1999) esta permite “entender y analizar los variados y diferentes pensamientos históricos y contextos culturales que permean la entrevista y, por tanto, la contextualización que hace el historiador es una parte sustancial de la entrevista” (p. 84). De esta forma, se considera fundamental poder recuperar su relato de modo que permita realizar una reflexión crítica en torno a la temática de investigación.

3. 3. Entrevistas en profundidad

Taylor y Bodgan (1987), plantean que las historias de vida se van a redactar teniendo como base las entrevistas en profundidad que se realicen. Es por ello que, con el objetivo de llevar a cabo esta investigación, se utiliza la entrevista en profundidad como técnica de producción de datos. Los autores las definen como encuentros cara a cara dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas de los sujetos, sobre sus vidas, experiencias o situaciones, expresándose con sus propias palabras. Se realizó una entrevista en profundidad a una psicopedagoga de la ciudad de Córdoba que trabaja con perspectiva de género.

En este sentido, siguiendo con lo mencionado por los autores, es poco frecuente que quienes sean informantes surjan como consecuencia de una búsqueda, sino que suelen aparecer previamente en actividades cotidianas ya que se destacan como alguien con una historia relevante para contar, que ha atravesado ciertas experiencias relacionadas a la temática de investigación. En este caso, el encuentro surgió como consecuencia de una recomendación de

docentes de nuestra casa de estudios, anteriormente se accedió a su perfil profesional en redes sociales donde comparte diversas intervenciones y experiencias con perspectiva de género, sumado a su activismo político.

La entrevistada, a quien nos vamos a referir como “M” a lo largo del capítulo interpretativo, es una licenciada en psicopedagogía de la ciudad de Córdoba. Ha trabajado y trabaja con sujetos de todas las edades, en diferentes escuelas como docente de acompañamiento a la inclusión, en equipo de orientación escolar, en un hospital, en centros terapéuticos y en un consultorio particular. De esta manera, con el consentimiento firmado por su parte, se grabó la entrevista llevada a cabo el día 19 de abril de 2022, en Ethiopia Café ubicado en el barrio Güemes, con una duración de 1 hora 40 minutos aproximadamente. Asimismo, se efectuó un intercambio vía audios de WhatsApp con el fin de continuar profundizando acerca de la entrevista.

3. 4. Categorías de análisis

Antes de efectuar los encuentros con la profesional, resultó esencial el establecimiento previo de los tópicos centrales que guían la práctica de investigación. Esto se debe a que, los mismos “se materializan en el diseño de investigación por medio de las llamadas ‘categorías apriorísticas’ (...) constituyendo así la expresión orgánica que orienta y direcciona la construcción de los instrumentos recopiladores de la información” (Cisterna y Cabrera, 2005, p. 65). Con el fin de alcanzar los distintos objetivos planteados y una óptima organización e interpretación de la información, se llevó a cabo un proceso de construcción de categorías.

En la categoría “incorporación de la perspectiva de género”, se busca indagar cómo el contexto histórico contribuye al proceso de incorporación de la perspectiva de género en su praxis psicopedagógica. En “modos en que la entrevistada incorpora la perspectiva de género”, se profundiza en las distintas intervenciones con perspectiva de género que la entrevistada relata. Dentro de la categoría “desafíos actuales de la psicopedagogía”, se hace hincapié en aquellos desafíos psicopedagógicos que se encuentran presentes su discurso, en los cuales emerge la perspectiva de género.

Asimismo, la revisión de la entrevista, posibilitó que surgieran nuevas categorías, mediante las cuales se pudo ahondar aún más en el análisis interpretativo de los que dan vida a esta investigación. Estas son “instituciones”, “Educación Sexual Integral”, y “deconstrucción”. Es por esto que, en el siguiente capítulo, se profundizará tanto en las categorías apriorísticas desprendidas de los objetivos, como en las emergentes. En ellas se

expondrá lo relatado por la entrevistada, el contexto conceptual explicitado en los capítulos teóricos y nuestra interpretación, posibilitando la triangulación de los datos.

Capítulo 4: Análisis e interpretación de datos

A partir de los intercambios que se llevaron a cabo con la entrevistada, se elaboraron diferentes categorías de análisis en función de los objetivos de esta investigación, en pos de realizar la interpretación de los datos. Sin embargo, luego de la lectura exhaustiva de la entrevista, surgieron categorías emergentes que no habían sido previamente planteadas. Tal como se mencionó, la intención de este capítulo es desarrollar cada categoría con su correspondiente análisis interpretativo de los datos obtenidos.

4.1. Categorías apriorísticas

4.1.1. Incorporación de la perspectiva de género

A partir de lo conversado con la entrevistada, fue posible realizar una breve contextualización histórica de su proceso de incorporación de la perspectiva de género. A lo largo de la conversación, nos fue compartiendo aquellas experiencias que desencadenaron sus primeros interrogantes acerca de los feminismos. A su vez, compartió qué fue sucediendo a su alrededor en relación a estos cambios sociales y culturales. Su discurso sugiere que los distintos debates y problemáticas que fueron surgiendo en relación a la temática, no sólo impactaron en la sociedad y su entorno, sino también en ella, su formación y su posicionamiento.

Como se mencionó al comienzo de este trabajo, en Argentina y en Córdoba ocurrieron hechos que sentaron precedentes en la historia del feminismo nacional, y que permitieron que se produjeran cambios significativos. Particularmente, M menciona el año 2015 como un primer indicio de sus interpelaciones: “(...) *cá en Córdoba hay un hecho que marca mucho a la ciudad y a nuestra generación, que es si no me equivoco en el 2015, el primer Ni Una Menos*” (ver anexo). Entonces, como se expuso anteriormente, si bien es sabido que el cambio no surgió durante ese año, la masividad del movimiento constituyó una nueva clave. Como sostiene Peker (2017) “la difusión por redes sociales y la repercusión en medios de comunicación generó una convocatoria que marcó un antes y un después en la Argentina y un fenómeno inédito de movilización en rechazo de la violencia machista en el mundo” (p. 73). Como muchas personas, a lo largo y ancho del país, a partir de lo que sucedía a nivel contextual se comenzaron a cuestionar las violencias y opresiones en la cotidianeidad.

Entonces, tal como sostiene Peker (2019) esto “se asentó como un dardo en un cambio de 180 grados en la vida familiar, educativa, periodística, política, amorosa, cultural y social” (p. 99). Asimismo, acompañando lo que pasaba a nivel social, la entrevistada hace referencia a cómo sintió que sus interpelaciones, fueron un antes y un después. Comenta cómo a su vez, las vio reflejadas en los pasillos del Cabred, institución donde estaba realizando su proceso formativo como psicopedagoga: “*Recién ahí yo tengo el recuerdo de que en el Cabred empieza*

el 'bum' de que están pasando cosas, qué hacemos, marchamos o no marchamos, hablamos de ESI, qué es la ESI, cómo la comprendemos..." (ver anexo). Esto da cuenta de cómo se produjo un efecto dominó, que fue imposible ignorar, y ya nada fue lo mismo desde allí. Como enfatiza la entrevistada, este movimiento no fue ajeno a los espacios educativos y formativos, viéndose reflejado en ellos.

En lo relatado durante el intercambio, es posible reconocer cómo aquellos primeros acercamientos a la temática dentro de su formación, ocurrieron a modo de conversaciones y debates espontáneos. "(...) *puntualmente una profe nos hablaba de feminismo, que no recuerdo su nombre, pero incluso nos invitaba a repensar desde esta perspectiva nuestro tema de tesis*" (ver anexo). Ante lo mencionado, se puede vislumbrar cuáles fueron los primeros debates y cuestionamientos que comenzaban a interpelarla. Según recuerda, el lenguaje inclusivo y no sexista, fue objeto de debate dentro de los espacios educativos, "*yo recuerdo que se generó esa discusión y ahí todas las personas que quizás estaban muy enojadas con la E, al menos les quedaba una pregunta*" (ver anexo). De esta manera, aquellos primeros diálogos y discusiones que surgen desde experiencias y diversas ópticas, posibilitan nuevos interrogantes y construcciones. Entonces, como sostiene Lagarde (1996) "a pesar de todos los tropiezos, la perspectiva de género avanza, se difunde, se expande. Es la materialización de una parte de la cultura feminista y una puerta de entrada a ella" (p. 26).

En relación a ello, es posible dar cuenta que estos temas eran llevados a las aulas por docentes que evidentemente se sentían interpeladas por el feminismo, invitando a que se involucren en estas problemáticas. Como ella menciona, la perspectiva de género comienza a ser parte de su posicionamiento, por ejemplo: "*Que hoy se podrá debatir un montón si nosotras o nosotres, pero ella incluso me acuerdo muy grabado que ella siempre hablaba en femenino y si le preguntaban por qué si había algún hombre, decía 'nosotras las personas'. Entonces eso, cómo generar ahí, empezar a abrir un poco el lenguaje, y esos son momentos de formación puntualmente, de perspectiva de género o de ESI*" (ver anexo). Al respecto, tal como sostiene Peker (2019), como consecuencia de estas emergencias sociales, el feminismo y la lucha por nuestros derechos, se volvió una lucha colectiva que atravesó todos los ámbitos y la cotidianeidad de las prácticas sociales "de la Argentina y, a distintos niveles, pero con una alta incidencia, en Latinoamérica" (p. 99).

Esta extensión de la lucha por América Latina y muchos otros países, llegó a tal punto que se reconoció en el mundo y en algunos casos hasta se replicó. Al respecto, M nos comentó que viajó a Estados Unidos en el 2018, en pleno auge del debate por el aborto legal y el feminismo en Argentina. En palabras de Seca (2019) durante ese año, a partir del intenso

proceso de movilización en torno al proyecto de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), se gestó la marea verde como identidad colectiva. La misma, “paulatinamente fue convirtiéndose en un guiño, una marca de identidad del feminismo en general y entre feministas” (Larrondo y Ponce Lara, 2019, p. 30). La entrevistada compartió que, durante su viaje, se generaban muchos debates al respecto: “(...) iban surgiendo preguntas de mayor complejidad, de un tinte quizás un tanto más político, (...) porque en Argentina realmente es muy revolucionaria en el tema, y pionera en muchas cosas. Entonces claro, había una argentina y feminista, ‘vi que en Argentina se usa la E’, o le preguntaban a algún compañero y decían ‘no sé, preguntale a M’” (ver anexo).

Retomando a Seca (2019), “Ahora que estamos juntas. Ahora que sí nos ven’ comenzaba una de las canciones que escuchamos en las movilizaciones de mujeres a lo largo y ancho del país durante el 2018, con las jóvenes como protagonistas” (p. 83). Este año estuvo teñido de feminismo, entre marchas, pañuelazos, festivales, vigiliadas y debates, y es así como la lucha se hizo cuerpo. Asimismo, la entrevistada menciona “(...) se empezó a ver si íbamos, no íbamos, dentro de las aulas a ese primer Ni Una Menos, que si aborto sí aborto no...” (ver anexo). El debate que se instaló en su proceso formativo en torno a la IVE, permitió que se expusieran reflexiones, reclamos y acciones sobre la toma de conciencia de esta problemática que nos atraviesa. “Empiezan a surgir temas muy... que estaban muy latentes, muy apaciguado todo dentro del Cabred. Y así empieza a generarse este movimiento instituyente, empieza a irrumpir y empieza a aparecer en las aulas, se empiezan a generar debates” (ver anexo). Al respecto podemos identificar estos sucesos como hitos en nuestro país que nutrieron de fuerza y convocatoria al feminismo nacional, posibilitando romper con el tabú de las violencias y opresiones que históricamente permanecieron silenciadas y naturalizadas.

Si bien la Ley de Educación Sexual Integral está vigente desde el año 2005, Báez (2021) explica que no fue hasta los debates ocurridos en el Senado sobre la legalización del aborto, iniciados en el año 2018, que en el Parlamento se escuchó el reclamo compartido de la necesidad de educación sexual. Esto desencadenó que a nivel social se renueve el debate por la ESI desde diversos ámbitos. La entrevistada, relata haberse sentido interpelada por las problemáticas y cuestiones propuestas por el feminismo, y cómo a partir de su paso por distintas instituciones, pudo profundizar esa interpelación. Esto comenzó en su formación como psicopedagoga, cuando gracias a docentes empezó a cuestionarse el lenguaje, pero puntualmente en su ejercicio profesional sucedió algo similar: “Desde que volví de viaje en septiembre de 2019 estoy trabajando en centro ‘D’, y desde ahí nace también mucho mis interpelaciones, porque en el centro ‘D’ se enfoca sobre todo en Educación Sexual Integral” (ver anexo).

Si bien anteriormente menciona la lucha feminista, los debates y problematizaciones propuestos desde este colectivo, también en su historia cobra relevancia el rol de las instituciones en su incorporación de la perspectiva de género. Tal es el caso de la importancia que se le da a la temática en su lugar de trabajo: *“El año pasado las chicas, la psicóloga y una de las dueñas, hicieron juntas un curso de perspectiva de género y derechos y los tenemos en todos los lugares”* (ver anexo). Entonces, creemos relevante que las instituciones tengan esta impronta, ya que les permite a quienes se inserten en ellas, que se cuestionen acerca de la realidad en la que viven y reflexionen sobre la actualidad desde la perspectiva de género. A su vez, en palabras de Juárez (como se citó en Aghemo, et al., 2019), esto posibilita que se posicionen políticamente como profesionales que vean a las comunidades como espacios que desafían a la construcción de nuevos sentidos y respuestas.

Las múltiples movilizaciones no sólo han permitido visibilizar los femicidios, sino que también permitieron demostrar que hay otros modos de ejercer violencia patriarcal además de la física. Tal como sostiene Peker (2019) *“la violencia se ve más que antes y se ve en todos los sentidos”* (p. 112). Ante ello, la perspectiva de género resulta importante a la hora de identificar y actuar frente a cuestiones que a lo largo de la historia fueron minimizadas y subestimadas. Es desde este posicionamiento, que M a lo largo de su relato realiza distintas lecturas: *“Claro, para que alguien luego abuse, no hace falta que sea un psicópata, un psicótico. Puede ser un neurótico que culturalmente ha aprendido que así demuestra su hombría”* (ver anexo). Esto da cuenta de cómo, desde de que comenzó a incorporar la perspectiva de género, pudo reconocer y problematizar diferentes situaciones que ante el imaginario social, cultural y patriarcal se consideran “normales”.

A partir de los debates que fueron surgiendo, es posible reconocer focos y temáticas que tienen relevancia en la actualidad. M comenta que discute cuestiones relacionadas a teorías feministas y a la perspectiva de género en su vida cotidiana, incluso haciendo mención de autoras y sus postulados para argumentar su postura: *“Lo sé puntualmente por discusiones con un amigo, eso de ir y buscar el material y decirle tomá...”* (ver anexo). Esto se refleja en lo mencionado anteriormente, ya que sostenemos que la perspectiva de género implica un proceso de introspección y deconstrucción, propio de los debates y teorías provenientes del colectivo feminista. La misma *“constituye una mirada potente que se actualiza y redimensiona al calor de las luchas y transformaciones sociales”* (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2021, p. 16).

Todo lo desarrollado hasta el momento, deja entrever la relevancia del contexto en el proceso de incorporación de la perspectiva de género de M en su quehacer profesional. A lo

largo de su discurso, da cuenta de estas interpelaciones, siendo crítica sobre la situación actual: “(...) *si el modelado es patriarcal, ¿cuántas posibilidades habría? si es heteronormativo, ¿cuántas posibilidades habría? Así que si, obviamente tiene que ver con eso, es el contexto sociocultural. Argentina es muy revolucionaria en perspectiva de género y feminismo, pero aún es patriarcal. Falta un montón. Así que bueno, eso todavía en los consultorios lo vemos.*” (ver anexo). Como se sostuvo anteriormente, a pesar de los avances que pueden identificarse en la actualidad, el patriarcado sigue fuertemente vigente en las prácticas cotidianas de la sociedad, y moldea los modos de vincularnos, de desarrollarnos e incluso de existir. Sabemos que estamos lejos de estar en una sociedad equitativa, pero el feminismo permite que se pueda contar otra historia. Como alude Martínez Martín (2015) “se convierte en una poderosa opción de cambio al buscar, defender y proponer la construcción de relaciones de género basadas en la equidad y generar alternativas de acción ante los mecanismos de reproducción de desigualdades” (p. 131)

4.1.2. Modos en que la entrevistada incorpora la perspectiva de género

A partir de lo interpretado en la categoría anterior, es posible dar cuenta que la psicopedagoga entrevistada, atravesó un proceso de incorporación de la perspectiva de género gracias a los movimientos feministas. De esta manera, su relato permitió identificar algunos modos en los que utiliza la perspectiva de género en sus intervenciones.

Resulta menester pensar en la perspectiva de género como herramienta para la psicopedagogía, la cual permite hacer lecturas de estas demandas emergentes y poder intervenir desde una mirada crítica que se ajuste al contexto. En relación a esto, M relató un hecho ocurrido en su lugar de trabajo, donde un grupo de varones se encontraban jugando al fútbol de forma agresiva: “*Entonces intervengo con los varones, por qué no nos comunicamos, que esto que lo otro, y el docente interviene y me dice: ‘pero bueno M, son varones’*” (ver anexo). Es en estas situaciones, donde la perspectiva de género resulta esencial, ya que posibilita identificar y visibilizar la naturalización de estos aspectos opresivos, los cuales se siguen impartiendo en los espacios sociales donde transita cada sujeto. Como expresa Lagarde (1996), implica desmontar críticamente la estructura de la concepción del mundo instaurada.

Esta perspectiva, también se deja ver en intervenciones dentro del consultorio con sus pacientes. Al respecto, la entrevistada comenta que un niño llegó al consultorio con un muñeco en secreto, ya que sostenía que con los bebés juegan sólo las nenas. A partir de ello, interviene: “(...) *yo tenía como un manual de ESI con unas imágenes y le muestro que había un varón con un bebé dibujado. ¿Y esto? le digo. Te voy a contar una cosa, es todo mentira que nada más juegan las nenas, porque te voy a mostrar algo que te lo va a comprobar. Saco el manual y le*

muestro” (ver anexo). Ante esta intervención, el niño responde que eso es un padre de verdad, y no está jugando como él, y que aprendió a mecerlo porque la vio a su mamá. Es posible relacionar esto con lo desarrollado por Lagarde (1996) sobre los estereotipos de género, cuando afirma: “Se aprenden desde el principio de la vida y no son aleatorios, son componentes del propio ser, dimensiones subjetivas arcaicas y en permanente renovación, por ello son fundantes” (p.19). Debido a esto, desde los primeros años se nos enseña cómo debemos comportarnos y a qué podemos jugar de acuerdo a nuestro género. Este ejemplo evidencia cómo los estereotipos de género condicionan y limitan el juego, siendo uno de los procesos de producción simbólica relevante para los abordajes psicopedagógicos, ya que es constitutivo de las subjetividades de las infancias.

De este modo, como profesionales que ponen el foco en sujetos en situación de aprendizaje constituidos a partir del contexto, resulta menester que se preste atención a aquellos aspectos que responden a lógicas patriarcales, poniendo en tensión su reproducción: “(...) *no deberíamos asumir cuestiones que son de un paradigma viejo y peligroso. En cuanto a eso, es importantísimo asegurarles a las infancias la libertad de sus cuerpos, de su identidad, de sus decisiones y ahí es donde falta mucho en cuanto a género*” (ver anexo). En concordancia con lo que menciona M, estas prácticas y discursos circunscritos en el modelo patriarcal, se manifiestan como una forma de producir y constituir la vida de los sujetos. A su vez, su continua reproducción afecta las expectativas y oportunidades para desenvolverse en ella. En este sentido es posible reconocer que M interviene con perspectiva de género, al permitirle al niño ver que realmente no está mal que juegue con un muñeco.

En relación a esto, Morgade (2001) sostiene que estos estereotipos condicionan tanto la subjetividad humana, como su libertad. “Su fuerza reside en que los sujetos suelen convencerse de que es ‘así son las cosas’ o de que esa es la única verdad, sin reconocer matices y, menos, sus posibilidades de cambio” (p. 7). Por consiguiente, muchas personas no logran ser conscientes de esto, debido a que al encontrarse tan interiorizado y naturalizado, se concibe como algo innato. Podemos decir que la perspectiva de género permite cuestionar y problematizar estos aspectos, ya que “incluye el propósito de revolucionar el orden de poderes entre los géneros y con ello la vida cotidiana, las relaciones, los roles y los estatutos de mujeres y hombres” (Lagarde, 1996, p. 20). Si bien esto es una pequeña intervención, consideramos que son momentos claves en los que se puede poner en cuestión aquellos aprendizajes arraigados a las prácticas y discursos culturales que atraviesan la cotidianeidad de las infancias.

Como afirma Bleichmar (2010), las subjetividades se constituyen en las diferentes culturas, y se van modificando acorde al contexto histórico, social, cultural y económico en el

que se encuentren. Es en este contexto donde irrumpen constantemente múltiples demandas a las cuales hay que atender y problematizar. Un claro ejemplo, es cuando M comenta sobre una situación ocurrida en el centro terapéutico en el que trabaja, en la cual, un niño con discapacidad, ante algunas situaciones le pegaba a su hermana, y su madre le decía: *“Bueno ya pasó, si ya te pidió perdón”* (ver anexo). A partir de esto, las profesionales que trabajaban con él, intervinieron con su madre: *“Entonces la citaron las terapeutas a esta mamá e indagaron ahí, diciéndole ¿sabés que le estás enseñando a tu hija? Que cada vez que venga un tipo y le pegue si le pide perdón ya está, ya pasó”* (ver anexo). Esto da cuenta de cómo utilizaron la perspectiva de género para pensar una intervención, ya que, las acciones y palabras, por insignificantes que parezcan, educan.

Si bien en este caso el tratamiento psicopedagógico estaba dirigido al hermano de ella, lo que se plantea desde esta intervención es valorar también la importancia de lo que se está enseñando de manera implícita ante determinados discursos. *“Bueno, abordemos lo que él necesita, pero mientras tanto ella también es su hija y también necesita educación. Es bastante complejo, pero el trabajo con la familia es imprescindible”* (ver anexo). Esta lectura e intervención que trae a colación la entrevistada, refiere a los aspectos aprendidos e interiorizados que históricamente se les ha atribuido a las mujeres. A lo largo de los años, gracias a la perspectiva de género, se han logrado visibilizar y desnaturalizar diferentes imposiciones construidas y reproducidas por el sistema patriarcal dentro del imaginario colectivo. En este sentido, Morgade (2001) sostiene que es posible identificar ciertas imágenes que todavía resumen la posición de las mujeres dentro de la sociedad, la cual ha implicado por siglos la subordinación y la exclusión, ya que esto es lo que se nos enseña a las mujeres. Por lo tanto, al atender el aprendizaje, es relevante pensar en lo que se transmite, en cómo aprendemos, en qué enseñamos, evitando así las posibilidades de que se generen situaciones a futuro.

Desde la psicopedagogía, es posible comprender la importancia del intercambio entre pares, para problematizar, para repensar e incluso para construir en conjunto. La entrevistada, comparte que no sólo lleva sus intervenciones con sus pacientes, sino que también traslada estas inquietudes a sus espacios laborales: *“Bueno ahí, generar el debate”* (ver anexo). En palabras de Páez (2021) la perspectiva de género es entendida como una mirada crítica que recupera diversos lugares de análisis –y transformación– con el fin de desnaturalizar las formas de relación de dominación. M hace énfasis en esto cuando menciona que cada vez es más visible la tendencia a complejizar y cuestionar estas problemáticas. *“Si, pero también creo que hay en los profesionales, bastante consciencia de eso y también una búsqueda de cambiarlo. Eso también se está moviendo”* (ver anexo). En relación a ello, es necesario preguntarnos y

reflexionar dentro de la propia praxis psicopedagógica, lo cual nos convoca a un compromiso personal y profesional para que se intenten deconstruir las prácticas y discursos en relación a las opresiones, violencias de género y desigualdades dentro de la sociedad.

La perspectiva de género, se puede trasladar a distintos ámbitos incluyendo a los políticos, teóricos y profesionales. Como sostiene Mosconi en Araya Umaña (2004), esta “implica, por tanto, una acción directa sobre la sociedad para transformar los términos de las relaciones sociales” (p. 4). Se denota cómo al incorporarla, M realiza lecturas acerca de múltiples discursos y significaciones construidas e instaladas, que responden a estereotipos de género. M identifica estas cuestiones habilitando la discusión con las personas implicadas en pos de problematizarlas, invitando a cuestionar situaciones cotidianas que nos atraviesan. La entrevistada plantea: (...) *pero bueno generar ahí en la escuela y después con la directora también. Bueno ¿qué estamos promoviendo? ¿a qué estamos apuntando? ¿cómo pensamos a los varones? Y cómo pensamos entonces a nuestra sociedad, los abusos*” (ver anexo).

4.1.3. Desafíos actuales de la psicopedagogía

Como se mencionó en los capítulos teóricos, la disciplina psicopedagógica fue modificándose con el paso del tiempo y ante diferentes cambios en determinados momentos históricos. Incluso en la actualidad, se presentan nuevas demandas a nivel social que no pueden ser ignoradas, por lo tanto, podría pensarse qué demanda hoy la sociedad actual. “Los contextos evidencian un proceso permanente de transformación, no sólo en relación a los avances científicos tecnológicos, sino procesos sociales, políticos, económicos y culturales que dan cuenta de otras maneras de transitar el cotidiano” (Etchegorry, 2019, p. 17). Es por esto que, a partir de lo recuperado en las entrevistas, se pudieron analizar diferentes desafíos actuales de la psicopedagogía que interpelan a M.

La entrevistada alega que los primeros debates acerca de la perspectiva de género, el feminismo y el aborto fueron surgiendo en su formación, como cuestiones actuales. “*Así que tengo esos recuerdos, muy escasos como parte de la formación de la currícula digamos. Pero aparecían como pequeños fuegos de la actualidad en debates espontáneos, eso sí porque es indetenible*” (ver anexo). En su discurso podemos entrever como esos debates, posibilitaron que en la actualidad susciten el cuestionamiento y el abordaje desde la perspectiva de género en los centros donde ella trabaja. Consideramos que esto es un gran avance no sólo propio del contexto, sino también de la disciplina, ya que la resignificación y reformulación resulta un desafío constante. Tal como sostuvo Martínez (1995), “esta historia sirve para darnos cuenta de lo que significó en términos de construcción y reconstrucción permanente” (p. 32). Resulta

interesante destacar cómo casi dos décadas después de lo escrito por la autora, la disciplina continúa transformándose.

Como expresa Callari (2019), “los desafíos son oportunidades que nos enfrentan con los procesos personales de aprendizaje, nos hacen reestructurar, romper viejos paradigmas, construir nuevas formas de mirar, sentir, hacer y pensar” (p. 24). La entrevistada sostiene “*en cuanto al género, en cuanto a las violencias, en cuanto a las elecciones, en cuanto qué implica hoy los roles de los géneros, qué estereotipos hay, qué opresiones hay. Bueno, me parece que ahí falta mucho*” (ver anexo). A raíz de ello, podemos identificar estos aspectos como un desafío psicopedagógico actual, ya que, si bien puede existir cierta ilusión de que hay cuestiones ya resueltas, tanto desde la percepción de M como de la nuestra, aún queda un enorme camino por recorrer. Es ahí donde nuevamente se destaca la importancia de la perspectiva de género, y el rol que ocupa ante las problemáticas emergentes actuales.

A raíz de lo mencionado por M, pudimos identificar uno de los desafíos que la psicopedagogía trae consigo a lo largo de los años, como lo es la interdisciplina. Al comentar sobre su trabajo en un centro terapéutico, sostiene: “*(...) es un trabajo muy interdisciplinario que se genera, y constantemente estamos preguntándonos acerca de la ESI también, y compartiéndonos material*” (ver anexo). En este caso, podemos vislumbrar cómo la ESI resulta motivo de cuestionamiento, por lo tanto, la perspectiva de género también, ya que forma parte de la misma. Como profesionales que trabajan con sujetos en situación de aprendizaje, es necesario que se lleve a cabo un trabajo interdisciplinario, debido a que requieren un modo de abordaje que atienda a la diversidad de las dimensiones y de los avatares contextuales que los atraviesan. Por eso, como sostienen Achával y Olivieri (2021), debe existir un compromiso ético para responder a las necesidades y demandas de los sujetos, problematizando y poniendo en debate constantemente aquellas realidades y desafíos actuales que enmarcan las líneas de intervención de la psicopedagogía.

Otro desafío que se deja entrever a partir de un abordaje interdisciplinario explicitado por M, fue la identificación de precursores preocupantes sobre la propia imagen del cuerpo de una niña. Al respecto, menciona: “*Desarmar esas cuestiones, y ver qué percepciones están puestas dentro de los cuerpos, y sobre todo a las niñas, porque a ellas les afecta mucho. No es casual que la mayoría de las personas anoréxicas y bulímicas son mujeres*” (ver anexo). Esto se convierte en un desafío para la psicopedagogía, ya que como menciona Laino (2006), hay que atender a diferentes dimensiones a la hora de trabajar con los sujetos, siendo una de ellas la corporalidad. Esta es definida como “la forma en la que el cuerpo se construye como un constructo psico-social, a partir de determinados modelos” (p. 87). Por lo tanto, haciendo

hincapié en la intervención realizada por la entrevistada, resulta imperioso adoptar una mirada crítica y construir nuevos abordajes psicopedagógicos.

Como sostiene Tomasani (2020), la imposición de cánones de belleza y un ideal de cuerpo son mandatos instaurados en la cultura, los cuales generan presiones. Esto “puede ser politizado en la medida que es vuelto visible y compartido en la escena pública” (p. 6). Por lo tanto, creemos que es importante cuestionar y repensar las intervenciones psicopedagógicas, los modelos socialmente establecidos y aprendidos, teniendo en cuenta que estos tienden a ser homogéneos, patriarcales y misóginos. “La mirada a través de la perspectiva de género feminista nombra de otras maneras las cosas conocidas, hace evidentes hechos ocultos y les otorga otros significados” (Lagarde, 1996, p. 20). De esta forma, ante las nuevas y complejas realidades que emergen en el accionar profesional, se requiere seguir construyendo otras maneras de intervenir en pos de cuestionar lo instituido. En relación a esto, Laino (2012) indica la necesidad de prácticas psicopedagógicas “que permitan hacer prevención primaria y/o secundaria a través de muchas formas de comunicación, pero siempre a través de la que contempla la combinación de diferentes aspectos, el cognoscente, el social, el subjetivo y el corporal” (p. 7).

Durante la entrevista, M reflexiona sobre los abusos y violaciones que son ejercidas por varones. Al describir estas acciones, sostiene que un varón “*no necesariamente tiene una estructura donde no registra, o comprende, no asimila; el ‘chabón’ la tiene re clara y es un violento aprendido. Pensar también qué hacemos dentro de los consultorios con respecto a esto. Esas personas que están ahí, después van a ser, quizás o no esos ‘chabones’*” (ver anexo). A raíz de esto, resulta necesario recuperar los aportes de Olivieri (2021) quien sostiene que esta perspectiva supone desnaturalizar la herencia social y los mecanismos que reproducen la desigualdad. Entonces, como profesionales que trabajan con la subjetividad de los sujetos, y sobre todo atendiendo a sus aprendizajes, es muy importante comprometerse, asumiendo un posicionamiento crítico para prevenir la identificación temprana de aprendizajes y violencias que puedan llegar a reproducirse. El mismo implica un accionar ético y político, sosteniendo esta lectura crítica ante los nuevos escenarios y realidades emergentes. En palabras de Laino (2012), el problema de la violencia y el de la discriminación, no puede resultar ajeno al accionar de la psicopedagogía.

Dando continuidad al relato de sus intervenciones, comparó dos de las escuelas en las que trabaja. Según expresa, en una de ellas hay más formación ante determinadas temáticas. En cambio, en otra, ubicada en un barrio popular de Córdoba, le resulta complejo plantear cuestiones de género. Sobre esto, M sostiene que se debe a la poca disponibilidad de recursos:

“(…) porque también el acceso a movimientos instituyentes, antipatriarcales, de género, la educación en géneros en infancias, no es tan accesible en contextos vulnerados” (ver anexo). Es posible relacionar esto con lo desarrollado desde el Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2021) cuando afirma que existen transformaciones normativas de políticas públicas, institucionales y pedagógicas, que influyen en las experiencias escolares, aunque “no abarcan todas las dimensiones que se anudan a procesos. A su vez, queda mucho que recorrer para seguir profundizando y garantizando los derechos en materia de género” (p. 52).

Esto resulta importante y se convierte en un desafío, ya que es en los contextos en los cuales se produce conocimiento, se enseña, se aprende. *“Digo, cómo puede ser que les brindemos infancias tan distintas y que pase por una cuestión de clasismo básicamente. Eso la verdad es una lucha agotadora y angustiante, porque es complejo, pero bueno, así es”* (ver anexo) Este tipo de lecturas son ejemplo de un posicionamiento crítico, que podría ilustrarse con Olivieri (2021): “Se hace necesario develar las lógicas del poder encriptadas en las situaciones cotidianas de la intervención psicopedagógica, pues estas lógicas de poder — efectos de un control mayor y globalizado— funcionan como parámetros en los que el pensamiento está inmerso” (p. 23). Por lo tanto, consideramos que no podemos ser indiferentes ante los aprendizajes que quedan restringidos y ambiguos ante esto, porque no sólo falta mucho en materia de género, sino que es urgente y necesaria la justicia social.

4.2. Categorías emergentes

4.2.1. Instituciones

Tal como sostienen Tarducci y Zelarallán (2016), “cuando nos referimos a las instituciones lo hacemos considerándolas como parte constitutiva de la trama social, donde, a la vez que influyen en los procesos sociales, son influidas por ellos” (p. 36). Es por esto que, se propone esta categoría emergente entendiendo el rol que tienen algunas instituciones en nuestra sociedad. A partir de lo relatado por M, reflexionamos acerca de cómo reproducen algunas cuestiones, pero también cómo se generan movimientos instituyentes dentro de ellas que tienden a impulsar cambios.

Se hace referencia a que las “(…) instituciones de transmisión de ideas —las familias, las organizaciones religiosas, los medios de comunicación y, en particular, las escuelas— juegan un papel protagónico (...) ya que procesan en forma permanente significados y valores de género” (Morgade, 2001, p.6). Es por esto que, a partir del posicionamiento de M desde la perspectiva de género, pudo realizar lecturas de diferentes situaciones. Un ejemplo fue cuando mencionó: *“A ver, muchas veces, los varones no creen que pueden violar o que pueden abusar,*

creen que deben para demostrar su hombría. Y dónde se asume, dónde se aprende, por supuesto que tiene que ver con la educación” (ver anexo). Como participante activa dentro de la institución como psicopedagoga, da cuenta de la importancia de posicionarse, de hacer lecturas y de atender a qué se está enseñando y qué aprenden los sujetos.

A partir de lo relatado por M, es posible recuperar algunas ideas acerca de sus intervenciones en las instituciones. En este caso, hace referencia a la escuela cuando menciona: *“(…) sí me ha costado en algunas escuelas esto, de asociar bueno se pegan porque son varones. No, esa es la cultura del abuso, de la violencia, de la violación”* (ver anexo). Ella analiza esto, afirmando que, si se sigue esta línea de pensamiento, podrían justificarse los abusos como parte de las modalidades de manifestación de lo masculino. Al respecto ha intervenido no sólo con los varones de la escuela, sino también con docentes y directivos. Es por esto que consideramos que, como psicopedagoga, ella no sólo interviene con perspectiva de género, sino que también intenta generar cambios a nivel institucional, o propiciarlos. Siguiendo los aportes de Garay (2000), los movimientos instituyentes son productores de nuevas ideas, códigos, símbolos o valores, y creemos que estas acciones que lleva a cabo la entrevistada, se pueden considerar como indicios de estos movimientos.

Como se mencionó anteriormente, la psicopedagogía desempeña su praxis con diversas instituciones. Al respecto M reflexiona acerca del abordaje con perspectiva de género, a su parecer: *“(…) lamentablemente hay un abordaje que falta. Que falta en todos los espacios educativos, en las familias, en las escuelas, en las terapias, en todos los sistemas en los que se encuentra ese niño, niña, niñe”* (ver anexo). Las experiencias e intervenciones de la entrevistada, dan cuenta de este abordaje desde un accionar reflexivo crítico. Es por esto que, en relación a la perspectiva de género, *“(…) es preciso atender con seriedad y de manera institucional, en vista de que no puede quedar supeditada a decisiones o preferencias individuales, porque existen sensibilidades y derechos en juego, que no pueden seguir siendo vulnerados”* (Páez, 2021, p. 22). Por lo cual, es necesario que se asuma el compromiso de que se adopte, visibilizando y cuestionando las opresiones y realidades a las que nos enfrentamos.

4.2.2. Educación Sexual Integral

Como afirma Fink (2016) la Ley de Educación Sexual Integral implica la “promoción de una educación para una sexualidad responsable desde una perspectiva de género, incluyendo además aspectos de la diversidad sexual” (p. 68). A su vez, contempla el derecho de los niños, niñas y adolescentes a recibir una educación sexual integral en todos los establecimientos educativos, tanto públicos como privados. La entrevistada al hacer mención acerca de su

proceso de incorporación de la perspectiva de género, destaca esta ley ya que tuvo formación al respecto en las instituciones en las que trabaja. Es por esto que, en esta categoría, se ahondará en cómo M, en su quehacer psicopedagógico, se ve interpelada por la ESI.

La entrevistada sostiene que considera la ESI como un abordaje concreto dentro de su posicionamiento ético, político y profesional. Al respecto afirma: *“En los lugares donde yo trabajo veo que es un interrogante y un abordaje”* (ver anexo). En correspondencia a lo que infiere, consideramos que, aunque la ley está orientada a las instituciones educativas, en la actualidad es centro de debates atravesando las fronteras de lo escolar. Es posible relacionar lo mencionado con la importancia de contextualizar las prácticas profesionales, al tener en cuenta que los sujetos se constituyen a partir de las mismas y de los discursos sociales (Laino, 2012). Si bien no existen especificaciones la ESI para la disciplina psicopedagógica, M focaliza en esta ya que trabaja en instituciones con sujetos escolarizados, por lo que tiene en cuenta los avatares sociales que están presentes y que atraviesan la vida de estos sujetos.

Si bien esta ley es un derecho, Fink (2016) sostiene que en ocasiones en algunas escuelas se oculta, no se fomenta o, puede que se ignore. La entrevistada sostiene: *“(…) hay escuelas donde se presenta esta resistencia a poder ver desde lo cotidiano, desde el detalle y no tan detalle”* (ver anexo). A raíz de esto, Segovia (2016) afirma que es parte de la responsabilidad compartida de quienes *“intervienen con niños y niñas y la comunidad toda generar acciones de difusión, formación, y exigibilidad para que estas obligaciones asumidas por el Estado se cumplan y se conviertan en derechos garantizados”* (p. 17). Partiendo de que la psicopedagogía trabaja con sujetos de derechos, es fundamental velar por el cumplimiento efectivo de dicha ley dentro de las instituciones.

La ESI *“constituye una política pública que instaura también una estrategia comunitaria, institucional y áulica que permite transformar todas aquellas prácticas que mantienen componentes pedagógicos sexistas y heteronormativos que reproducen estereotipos, relaciones desiguales y legitiman las violencias entre los géneros”* (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2021, p. 54). La entrevistada a su vez afirma: *“Además, la ESI requiere también mucha introspección, que una se revise, y después cómo lo comparto, transmito, genero”* (ver anexo). Es por esto que, al haber crecido inmersa dentro de esta sociedad, es necesario que realice un trabajo de reflexión personal. Es posible inferir que estos cuestionamientos provienen de sus interpelaciones acerca de la perspectiva de género, entendiendo que desde esta perspectiva es posible deconstruir aquello que está interiorizado. Al respecto sostiene: *“Idealmente está sí o sí esto, la ESI no es sin perspectiva de género de ninguna manera”* (ver anexo).

4.2.3. Deconstrucción

La deconstrucción, en palabras de López Pérez (2020), “implica cuestionar los discursos (leídos como texto) para visibilizar la otredad que permanece oculta y así tener una visión más amplia de las realidades –por tanto, más que prescribir respuestas, amplía la posibilidad de las preguntas” (p. 21). Fue posible vislumbrar a lo largo de su relato, cómo ella menciona constantemente cómo se cuestiona, se repiensa y se continúa formando. Consideramos entonces, que es posible hacer un desarrollo acerca de su deconstrucción personal, la cual traslada a su profesión.

La entrevistada sostiene: “(...) yo creo que a todes nos pasa que si nos pensamos unos años atrás no éramos quienes somos hoy, mis pensamientos también eran otros y mis maneras también. Pero bueno, por suerte estas ideas nuevas, propuestas, preguntas, abren a que una quiera abrir un poco más, ir más allá” (ver anexo). Recuperando nuevamente a Bleichmar (2010), la subjetividad “(...) Es efecto de determinadas variables históricas en el sentido de la historia social, que varía en las diferentes culturas y sufre transformaciones a partir de las mutaciones que se dan en los sistemas histórico-políticos” (p. 93). Es posible evidenciar, que desde que comenzaron las interpelaciones de M acerca del feminismo, sus maneras de ver el mundo y la realidad, se han ido modificando y deconstruyendo. Esto evidentemente se ha correspondido con las mutaciones y transformaciones contextuales de los últimos tiempos.

A su vez, es posible identificar cómo a partir de la perspectiva de género, M continúa deconstruyéndose constantemente. Siguiendo los aportes de Lagarde, (1996), la perspectiva de género implica desmontar críticamente la estructura de la concepción del mundo y de la propia subjetividad. La entrevistada sostiene: “Pensábamos esto también, si a nosotras mismas nos hubiesen puesto ‘pelis’ donde haya personajes con distintos cuerpos, nuestras vidas hubieran sido diferentes” (ver anexo). En virtud de esto, es posible interpretar que esta es una lectura que se pudo hacer a partir de la incorporación de la perspectiva de género. Ya que, de acuerdo con una situación de su consultorio, pudo revisar y repensar sus propias vivencias. Esto permite pensar en cómo dicha perspectiva posibilita que se identifique y visibilice la naturalización de las opresiones.

Recuperando los aportes de Aghemo et al. (2019), “(...) como profesionales responsables nos convocamos a ser partícipes de una lectura contextualizada de la realidad, atravesada por todos estos avatares, decires y sentires” (p. 15). Esto nos remite a pensar en que M cuestiona su propia praxis e invita a que, como profesionales, también lo hagan: “A cuestionarnos como terapeutas, cómo intervenimos” (ver anexo). Por lo cual, preguntarnos y

reflexionar ante las demandas actuales, convoca no sólo a un compromiso personal, sino también a un compromiso profesional y ético. Es entonces que podemos considerar, que su deconstrucción personal que inicialmente fue vinculada al feminismo, se traslada insoslayablemente al plano de lo profesional. Al respecto reflexionamos acerca del feminismo y la perspectiva de género, ya que nos atraviesan de tal manera que no podemos dejar de lado las intervenciones desde esta perspectiva.

A raíz de esto, recuperamos un fragmento de la entrevista en la cual M expresa: *“Es abrir un poco la comprensión de qué se trata. Y bueno conocer también, porque una tampoco sabe todo, hay que ir aprendiendo”* (ver anexo). Esto permite reflexionar acerca de cómo este proceso de deconstrucción, lleva inevitablemente a construir nuevos aprendizajes. Como mencionamos con anterioridad, aprendemos a lo largo de toda la vida y en múltiples ámbitos y espacios donde nos encontremos. Es por eso que, como psicopedagogas estamos en un constante proceso de aprendizaje en relación al uso de la perspectiva de género, y a su vez, en relación a nuestra propia praxis. Como sostiene Aghemo, et al. (2019) resulta necesario poder posicionarse como profesionales aprendientes que viven y se constituyen a partir de los discursos y prácticas sociales de este momento histórico.

Conclusiones

Con la intención de contribuir a la teorización de la historia de la psicopedagogía, el interés que orientó la presente práctica de investigación, fue relatar la importancia de la confluencia entre la psicopedagogía, disciplina que se ocupa de los aprendizajes, y la perspectiva de género como posicionamiento ético y político. A partir de nuestra búsqueda de antecedentes, fue posible observar que existen escasas investigaciones en relación a esta temática. Entonces, al ser un tema poco desarrollado teóricamente, consideramos que es importante seguir aportando a la construcción de nuestra disciplina en ese sentido. Se partió desde la siguiente pregunta: ¿Cómo es el trabajo profesional con perspectiva de género de una psicopedagoga en la ciudad de Córdoba? Teniendo en cuenta, nuestro eje, y, para responder a esta pregunta, se propuso como objetivo general, analizar desde un enfoque histórico cómo es la experiencia del trabajo con perspectiva de género de una psicopedagoga de la ciudad de Córdoba, teniendo a su vez objetivos específicos.

Para intentar dar respuesta, fue necesario realizar una breve historización acerca de la disciplina psicopedagógica a lo largo de los años. A partir de eso, se pudo vislumbrar cómo determinados cambios ocurridos a nivel sociohistórico, la disciplina fue realizando modificaciones hacia su interior para dar respuestas a las demandas contextuales. A su vez, se recuperaron algunas definiciones significativas del feminismo e hitos importantes de los movimientos feministas en Argentina, para poder caracterizar la situación actual y el contexto en el cual la psicopedagogía se desenvuelve. Posteriormente, se fue delineando nuestro trabajo y con el aporte que pudimos recuperar a través de los intercambios con M, fue posible evidenciar maneras de hacer psicopedagogía con perspectiva de género.

En lo que respecta al objetivo de contextualizar históricamente el proceso de incorporación de la perspectiva de género en el ejercicio profesional de la psicopedagoga, a lo largo de los intercambios mantenidos, fue compartiendo aquellas experiencias que desencadenaron sus primeros interrogantes acerca del feminismo. Su discurso sugiere que los distintos debates y problemáticas que fueron surgiendo en relación a la temática, no sólo impactaron en la sociedad y su entorno, sino también en ella y su posicionamiento. Es posible dar cuenta que M, atravesó un proceso de incorporación de la perspectiva de género gracias a los movimientos feministas.

A partir de su relato, se pudo reconocer cómo las luchas feministas, principalmente las de los últimos años en Argentina, han atravesado a la población en general, haciendo que se comiencen a hablar sobre estos temas en todos los ámbitos de la vida cotidiana. La entrevistada comenta, cómo sus primeras interpelaciones fueron acerca de los primeros Ni Una Menos en

los pasillos y en las aulas de la universidad a la que asistía. Si bien comenzaron como algunas aproximaciones, hoy por hoy ella piensa su praxis desde la perspectiva de género en sus intervenciones profesionales. A partir de esto, podemos pensar en cómo el contexto nos constituye y va transformando nuestra subjetividad, ya que como sostiene la entrevistada, al pensarse años atrás, hoy no es la misma persona, ni sus pensamientos han sido los mismos.

Otro de los objetivos implicó reconocer los modos en los cuales la entrevistada incorpora la perspectiva de género en su praxis. Es por esto que, consideramos sumamente necesario pensar en la psicopedagogía desde la perspectiva de género, en tanto herramienta que permite ampliar la visión que se tenga como profesional en pos de pensar nuevos abordajes con los sujetos involucrados. Es a partir de los relatos de M, que pudimos identificar cómo esta perspectiva atraviesa sus intervenciones. Desde un posicionamiento crítico identificó situaciones, discursos o hechos que respondían a lógicas patriarcales, ante lo cual intervino para argumentar, cuestionar y evitar que se continúen reproduciendo. Los ejemplos recuperados son claves para comenzar a visibilizar y problematizar todos aquellos aprendizajes construidos en torno a los mandatos sociales y que condicionan a cada sujeto. Esto contribuye a ilustrar que es posible y necesario llevar estas lecturas con perspectiva de género a los ámbitos de desempeño profesional, como ella hace en su consultorio y en las escuelas donde trabaja.

Con respecto al objetivo de analizar cómo ante los desafíos actuales de la psicopedagogía, emerge la perspectiva de género, sus aportes dieron cuenta que, al formar parte de las demandas actuales de la sociedad en la que nos encontramos, se hace presente en sus lecturas. Es por esto que pudimos dar cuenta de los modos de ver y hacer psicopedagogía a partir de las demandas actuales. Fue posible evidenciar cómo atiende al compromiso ético, político y moral de una continua formación, de modo que esto le permite problematizar y poner en debate los diversos cambios y realidades que trascienden a lo puramente psicopedagógico. Esto permitió reconocer que, al emerger esta perspectiva en dichos desafíos, su utilización complejiza las dimensiones de análisis relacionadas con el aprendizaje desde las cuales se hacen lecturas.

Por otro lado, se realizó un análisis acerca de las instituciones, profundizando en algunas cuestiones que M fue desarrollando a lo largo de la entrevista. Entendiendo el rol que estas ocupan como productoras de subjetividades de todos los sujetos que en ellas transitan, destacamos la importancia de que dejen de reproducir cuestiones patriarcales y que se puedan repensar desde dentro para generar cambios. La entrevistada, como partícipe activa de la institución fue generando algunas intervenciones, debates, y cuestionamientos tanto con estudiantes como con docentes y directivos, lo que presupone que son indicios de movimientos

instituyentes. Esto, nos permitió reflexionar sobre la posibilidad de generar intervenciones, a través de acciones concretas y debates, en pos de movilizar a aquellas personas implicadas dentro de las instituciones para poder generar transformaciones y cambios hacia el interior de las mismas.

En su relato, M destaca a la Educación Sexual Integral como parte de las intervenciones realizadas en los lugares en los que trabaja. De esta manera, nos resultó importante detenernos en su afirmación aclaración acerca de que la ESI no es, de ningún modo, sin perspectiva de género. Este es un punto clave en su discurso, teniendo en cuenta que como profesionales que se encuentran dentro de las escuelas, resulta importante velar por el cumplimiento de los derechos.

Con respecto a la deconstrucción, si bien no forma parte de los objetivos propuestos, creemos necesario detenernos a reflexionar acerca de este concepto y de cómo M lo retoma varias veces en su discurso. Entendiendo que la deconstrucción implica cuestionar lo socialmente impuesto generando nuevas preguntas, fue posible vislumbrar que ella menciona constantemente cómo se repiensa y se continúa formando. Esto da cuenta de que la deconstrucción es un proceso complejo y tarea de todos los días. Desde el feminismo, la deconstrucción forma parte de uno de los conceptos que más protagonismo ha tomado, al entender que nacimos en un mundo en el cual ciertos discursos y prácticas están permitidos y sostenidos por el sistema patriarcal y que muchas veces naturalizamos.

Sus interpelaciones acerca del feminismo, han permitido que pueda revisar sus propias vivencias, y reflexionar al respecto, evidenciando que las subjetividades se van transformando a medida de que ocurren los cambios contextuales. Puede inferirse que traslada sus propios cuestionamientos a su praxis, lo que provoca que sus abordajes y lecturas psicopedagógicas, sean con una mirada desde la perspectiva de género. Esto significa, en términos de deconstrucción, (des)aprender muchas de las cosas que se han transmitido y que se construyen a lo largo de los años. Tal como dice M, cuestionarnos como profesionales y posicionarnos como aprendientes, es tarea de nuestro día a día.

Entonces, como parte de este compromiso, continuando con la reflexión y problematización de esta temática desde la disciplina, consideramos que se pueden ampliar los conocimientos psicopedagógicos. Sería interesante para futuras investigaciones profundizar en líneas temáticas como la perspectiva de género en la formación psicopedagógica, el uso de la perspectiva de género en los consultorios, o en diversos ámbitos de intervención tales como el sociocomunitario o jurídico forense.

Para culminar con esta investigación, recuperamos a Correa García (2021), quien sostiene que “la historización permite ubicarnos en procesos complejos de los que somos parte como sujetos y sujetas inmersas y emergentes en lo social, siendo la comprensión de esas condiciones lo que posibilita que se genere la potencialidad para poder transformarlas” (p. 19). Es por ello que consideramos pertinente reflexionar en torno al proceso de constitución de la disciplina. Como se desarrolló anteriormente, la misma fue modificándose e incluso transformándose para construir nuevos modos de comprender a los sujetos y sus aprendizajes. Es así que fue cambiando desde enfoques reeducativos, pasando por perspectivas clínicas, hacia un entendimiento desde la complejidad, atendiendo a las diversas dimensiones que constituyen los aprendizajes.

Si se tiene en cuenta el contexto en el cual se construyen estos conocimientos, consideramos interesante la invitación a pensar sobre qué es lo que va demandando cada momento histórico. Los relatos de M nos permitieron ilustrar claramente cómo lleva a cabo sus intervenciones repensando y cuestionando constantemente el contexto, entendiendo que constituye a los sujetos con los que trabaja. La entrevistada fue incorporando paulatinamente la perspectiva de género a la luz de las luchas y transformaciones de la época, la cual le fue permitiendo no sólo repensarse, sino también a su praxis psicopedagógica.

Pudimos observar cómo esta perspectiva le permitió hacer lecturas reales, contextuales y situadas. Es por esto que consideramos imprescindible que la perspectiva de género en la actualidad, esté presente en la praxis psicopedagógica. Como M evidenció durante su relato, este proceso no ocurre de manera inmediata, sino que implica un constante proceso de deconstrucción y construcción de nuevos aprendizajes. Apostamos a que se pueda repensar hoy la praxis para estar a la altura de lo que se está demandando, de lo que está actualmente tan visibilizado y teorizado. Apostamos también a poder proyectar un mañana más justo y equitativo.

Referencias

- Aceves Lozano, J. (1999). Un enfoque metodológico de las historias de vida. En *Proposiciones 29. Historias y relatos de vida: investigación y práctica en las ciencias sociales* (pp. 45-51). Ediciones SUR.
- Achaval, C. y Olivieri, A. (2021). *Una mirada psicopedagógica de las escuelas (en tiempos de COVID-19): ¿hay lugar para la inclusión?* Editorial Universitaria.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Libros.
- Aghemo, A. L., Álvarez, C., Gómez Astorga, J. y Villaroel, S. (2019). *Ningún coser ni bordar, ¡yo me voy a jugar! Una mirada psicopedagógica sobre los roles de género en las prácticas lúdicas de jóvenes mujeres* (Trabajo final de licenciatura). Universidad Provincial de Córdoba.
- Alonso, G., Herczeg, G., Lorenzi, B., Zurbriggen, R. (2007). Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural. En Korol, C. (coord.), *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular* (pp. 107-128). Editorial El Colectivo.
- Amblard de Elía, S., Cartechini, S. y Civarolo, M. (2010). *Bleichmar, Gardner y Piaget: apreciaciones sobre la inteligencia*. Eduvim.
- Araya Umaña, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2), 1-13.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740217>
- Attardo, C., Ceneri, E., Cuadra, M. E., Gaba, M., Jeifetz, V., Lo Russo, A., Melone, L., Reid, G., Roitenburd, F. y Tájér, D. (2011). *Equidad de género en la calidad de atención de niños y niñas. Anuario de Investigaciones*, 18, 375-380. Universidad de Buenos Aires.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139947040>
- Báez, J. (2021). Disputas discursivas en torno a la implementación de la Educación Sexual Integral: un recorrido reciente en Argentina. *Revista Communitas*, 5(9) Políticas públicas e igualdad de género: estrategias de resistência, 156-165.
<https://revistas.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4763/87>
- Barrancos, D. (2019). *Dora Barrancos: Devenir feminista. Una trayectoria político-intelectual*. CLACSO y Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Bardi, D. y Machado Zubeldia, M. (2009). Los estereotipos de género en la construcción subjetiva de las niñas: su relación con las derivaciones a servicios de salud mental. *Anuario de investigaciones, Facultad de Psicología UBA*, 27, 283-291.

https://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/anuario/trabajos_completos/27/machado.pdf

- Barilá, M. I. (2018). Formación inicial. Intervenciones en clínica psicopedagógica, avatares y vicisitudes. En Vercellino, S. y Ocampo González, A. (comp.), *Ensayos críticos sobre psicopedagogía en Latinoamérica* (pp. 215-232). Ediciones CELEI.
- Barragán, C. N., Cáceres, F. D., Campolungo, M. del C., Elizondo Aguirre, E. G. y Quagliotti, F. (2015). *El que hacer psicopedagógico... ¿Una cuestión de género? Una mirada sobre las representaciones acerca de la psicopedagogía como carrera feminizada* (Trabajo final de licenciatura). Universidad Provincial de Córdoba.
- Bleichmar, S. (2010). *La subjetividad en riesgo*. Topía Editorial.
- Bonavitta, P. y Quargnenti, C. (2021). Universidad Provincial de Córdoba. Desafíos y aportes en clave feminista. *RevIISE, Dossier Estado, ciencia y universidad, en clave histórico-sociológica*, 17, 63-75. <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/541>
- Bonavitta, P. y Fioretti, L. (2020). *Perspectiva de género*. En Introducción a la vida universitaria, Módulo 1. Universidad Provincial de Córdoba.
- Bussano López, G. del V.; Cordier, S. I., Ferrer, M. E. J., Gadea Bacci, M. B. (2019). *Un objeto que se reconstruye, una disciplina que crece* (Trabajo final de licenciatura). Universidad Provincial de Córdoba.
- Callari, G. (2019). Desafíos actuales en psicopedagogía. *Revista Psicopedagógica edición 2019*, 15-19. Colegio Profesional de Psicopedagogos de la Provincia de Córdoba.
- Cambursano, M. (2020). De escenarios y trayectorias, una lectura posible de la experiencia en la formación. En Cambursano, M. y Luque Disandro, C. (Ed.) *Psicopedagogía Clínica, Experiencias en escena* (pp. 61-74). Editorial Brujas.
- Correa García, N. (2021). *Trazos feministas sobre las condiciones históricas del trabajo en la producción de conocimiento de mujeres latinoamericanas: capitalismo, patriarcado y colonialidad* (tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Garay, G. (1999). La entrevista de historia oral: ¿monólogo o conversación? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1 (1), 81-89. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15501107>
- Dome, C. (2021). Educación Sexual Integral y Subjetividad: la perspectiva de género en las aulas y desempeño profesional. *Revista de Educación*, 24(1), 191-200. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5480
- Donoso-Vázquez, T y Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado, Revista de currículum y*

formación del profesorado, 17(1), 71-84.
<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171ART5.pdf>

- Etchegorry, M. (2019). Formar psicopedagogos en tiempos de transformación. *Revista Psicopedagógica*, edición 2019, 15-19. Colegio Profesional de Psicopedagogos de la Provincia de Córdoba.
- Fernández, A. (2002). Poner en juego el saber. Editorial Nueva Visión.
- Fernández, A. (1 de noviembre de 2007). Aprendizagem também é uma questão de gênero. *Nova Escola*. <https://novaescola.org.br/conteudo/867/alicia-fernandez-aprendizagem-tambem-e-uma-questao-de-genero/>
- Fink, N. (2016). *De brujas y princesas: la literatura y el cine en la producción de estereotipos de género*. En Fink, N. y Merchán, C. (comp.), #NiUnaMenos desde los primeros años. Chirimbote y Las Juanas Editoras.
- Garay, L. (2000). Algunos conceptos para analizar las instituciones educativas. (cuadernos de posgrado) Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Garay, L. (2016). Las prácticas psicopedagógicas ante los desafíos educativos de las nuevas infancias y nuevas juventudes. *Revista Pilquen Sección Psicopedagogía*, 13(2), 72-80.
<http://www.curza.net/revistapilquen/index.php/Psico>
- Giannone, A. y Gómez, M. (2006). Historia de la psicopedagogía en la ciudad de Córdoba. Desde la década de 1930, hasta su institucionalización académica en el Instituto Superior de Psicopedagogía y Educación Diferenciada “Dr. Domingo Cabred” (Trabajo final de licenciatura). Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Giannone, A. y Gómez, M. (2007). La psicopedagogía...a la distancia. Desde 1930 hasta 1970 en Córdoba. Antinori Impresiones.
- Giménez Béliveau, V. y Malimacci, H. (1999). *Historias de vida y métodos biográficos*. En Vasilachis, I. (coord.) Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.
- Gomez, S. M. (2016). Psicopedagogía. Indagaciones e intervenciones. Editorial Brujas.
- González, L. (2001). Aprender. Psicopedagogía antes y después del síntoma. Ediciones del Boulevard.
- Janín, B. (2011). El sufrimiento psíquico en los niños. Psicopatología infantil y constitución psíquica. Noveduc.
- Laino, D. (2006). Socialización y subjetivación en los fundamentos del entendimiento. Cinta de Moebio: *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales* (27), 314-322.
<https://www.moebio.uchile.cl/27/laino.html>

- Laino, D. (2012). Una psicopedagogía crítica y situada en América Latina. *Revista Pilquen*. Sección Psicopedagogía, 9(1), 1–8.
<http://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/2627>
- Lagarde, M. (1996). Género y feminismo. horas y HORAS.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807>
- Lamas, M. (2013). *Usos, dificultades, y posibilidades de la categoría “género”*. En Lamas, M. (comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. UNAM y Miguel Ángel Porrúa.
- Larrondo, M y Ponce Lara, C. (2019). Activismos feministas jóvenes: emergencias, actrices y luchas en América Latina. CLACSO.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20191202034521/Activismos-Feministas-Jovenes.pdf>
- López Pérez, R. (2020). Deconstrucción del género de los hombres en la práctica. *Gaceta, Políticas. Feminismo y deconstrucción de género: ayer, hoy y mañana*, (274), 21-24.
<https://www.politicas.unam.mx/gacetas/gaceta274.pdf>
- Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5354751>
- Martínez, M. Z. (1995). Una historia reciente. Recopilación de ponencias 1995 - 1996, 28-32. Colegio de Psicopedagogos de la Provincia de Córdoba.
- Mendizábal, N. (2006). *Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa*. En Vasilachis, I. (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-105). Gedisa.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2021). Género. Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela. Ministerio de Educación de la Nación.
<https://www.educ.ar/recursos/157473/genero/download/inline>
- Morín, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Editorial.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Ediciones Novedades Educativas.
- Müller, M. (2006). *Aprender para ser. Principios de psicopedagogía clínica*. Editorial Bonum.
- Müller, M. (1981). ¿Qué es la psicopedagogía hoy? *Revista Psicopedagogía Hoy*, 15(30).
- Olivieri, A. (2021). *Posicionamiento sociopolítico de una psicopedagogía clínico-crítica*. En Achaval, C. y Olivieri, A. *Una mirada psicopedagógica de las escuelas (en tiempos de COVID-19): ¿hay lugar para la inclusión?* (pp. 20-29). Editorial Universitaria.

- Páez, F. (2021). Perspectiva de género y formación docente en tiempos de cambios. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 18(1), 1-26.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7902527>
- Peker, L. (2017). La revolución de las mujeres. No era sólo una píldora. Eduvim.
- Peker, L. (2019). La revolución de las hijas. Paidós.
- Pis Diez, N. (2018). Violencias machistas y resistencia feminista en Argentina: Una reconstrucción y algunos elementos históricos para entender la cuarta ola (Tesis de posgrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil.
- Rich, A. (1983). Sobre mentiras, secretos y silencios. Icaria.
- Schlemenson, S. (1997). El aprendizaje: un encuentro de sentidos. Kapelusz.
- Seca, M. V. (2019). “Estamos haciendo historia”: Activismos juveniles por el derecho al aborto en Mendoza (Argentina). En Larrondo, M. y Ponce Lara, C. (Comp.) *Activismos feministas jóvenes: emergencias, actrices y luchas en América Latina*. (pp. 79-100). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20191202034521/Activismos-Feministas-Jovenes.pdf>
- Segato, R. (2003). *Las estructuras mentales de la violación*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Segovia, E. M. (2016). Intervenir en la vida de los Niños Niña y Jóvenes desde un enfoque de derechos humanos. *Revista Psicopedagógica Edición 2016*, 17-18. Colegio Profesional de Psicopedagogos de Córdoba.
- Tarducci, M. y Zelarallán M. (2016). Nuevas historias: géneros, convenciones e instituciones. En Fink, N. y Merchán, C. (comp.), *#NiUnaMenos desde los primeros años*. Chirimbote y Las Juanas Editoras.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *La entrevista en profundidad*. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-deinvestigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Tomasini, M. E. (2020). ¿Qué mueve a las jóvenes a participar? Activismo de género y construcción de identidades en estudiantes de escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 10(2), 123-149.
<https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/553/430>
- Valle, M. (2012). La intervención psicopedagógica: Problemas y Perspectivas Actuales. *Revista Contextos de Educación*, 12(12).
<https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol12/valle.html>
- Varela, N. (2008). Feminismo para principiantes. Ediciones B de Bolsillo.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos Cualitativos*. Centro Editor de América Latina.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis, I. (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-105). Gedisa.

Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum Qualitative Sozialforschung Social Research*, 10(2).
<https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1299/2778>

Anexo

Se realizó una entrevista en profundidad a MC, una psicopedagoga de la ciudad de Córdoba que trabaja con perspectiva de género. La misma fue llevada a cabo el 19 de abril de 2022, en Ethiopia Café ubicado en el barrio Güemes, con una duración de aproximadamente 1 hora 40 minutos. De la misma participaron la psicopedagoga, y todas las integrantes del grupo. Nos referiremos a la entrevistada como “M” y a las entrevistadoras como “E”. Los fragmentos en letra cursiva, fueron recuperados para el capítulo de interpretación y análisis de los datos.

E: Primero que nada no te vamos a hacer preguntas así concretas, sino la idea es que bueno, nos puedas ir contando quien sos, un poco de cómo fue tu formación para ir empezando.

M: Bueno, mi nombre es María Gracia Colautti soy licenciada en psicopedagogía trabajo en la ciudad de Córdoba. Apenas me recibí me fui de viaje así que empecé a ejercer dentro de la estrictamente psicopedagogía y en su práctica recién en el 2019. A partir de ahí fui ejerciendo. *Desde que volví de viaje en septiembre de 2019 estoy trabajando en centro “D”, y desde ahí nace también mucho mis interpelaciones, porque en el centro “D” se enfoca sobre todo en Educación Sexual Integral.* También trabajo, y entré en el centro “C” y se especializan en el modelo social del neurodesarrollo, y trabajo haciendo integraciones dentro del Hospital Italiano. No sé si me olvidé de algún lugar donde trabajo (risas) porque son muchos. También atiendo por particular a pacientes alquilando consultorio, así que trabajo un poco con todas las edades. En donde trabajo alquilando consultorio, atiendo a personas adultas y en los centros atiendo a niños y adolescencias. Así que ver todas las edades y ver cómo la ESI ha atravesado las consecuencias y prevenciones en toda su globalidad es para bastante reflexión y cuestionamiento. Puntualmente nombro a “D” como motor de toda esta interpelación porque además de que el centro lo promueve, y sus dueños dan cursos de perspectiva de género y derechos. También generalmente los centros están liderados desde el área de psiquiatría, psicología, o generalmente más desde el área, o sea la coordinadora es psicóloga por lo que digamos que está más marcado por ese lado. Es muy provechoso. “D” tiene sus dos dueñas... una es maestra de educación especial, la otra es psicóloga y una de las coordinadoras es trabajadora social. Ahí ya habla de una impronta que tiene que ver más con lo comunitario, lo social, lo identitario, entonces el abordaje parte del trabajo desde la ESI. De igual forma, cuando uno adquiere esa perspectiva la lleva para todas partes, no es con vos sí y con vos no (risas). Así que es algo que se transmite a todas partes.

También los *interrogantes que surgen en “C” como centro más abocado al neurodesarrollo constantemente es un trabajo muy interdisciplinario que se genera y constantemente estamos preguntándonos acerca de la ESI también y compartiéndonos material. En los lugares donde yo trabajo veo que es un interrogante y un abordaje.*

E: En “C”, ¿Con qué otros profesionales trabajas y de qué disciplinas?

M: En “C” trabajo con fonos, hay psicólogas, psicomotricistas, hay terapeutas ocupacionales. La dueña es fonoaudióloga y se trabaja mediante el método LSP es el “Learning Style Profile”. No está planteado desde la perspectiva de género y desde la ESI, pero tiene mucho que ver. Cada vez que lo uso al método, es un método excelente para trabajar sobre todo en autismo y trastornos del desarrollo de lenguaje. Cada vez que lo estoy usando noto cómo lo que busca es, cómo el sujeto, la sujeta, el sujeto pueda generar inferencias. La cuestión es dejarle pensar. Puede inferir no guionarlo, no darle indicaciones todo el tiempo. Eso tiene mucho que ver con una construcción identitaria. Entonces la ESI está, y si nos tomamos el tiempo de reflexionar y a estudiar y de aprenderla, esto está a donde vayamos.

E: ¿Tuviste alguna formación especial en ESI o fueron desde el mismo centro las capacitaciones?

M: Desde “D” sí, *el año pasado las chicas, la psicóloga, y una de las dueñas, hicieron juntas un curso de perspectiva de género y derechos y los tenemos en todos los lugares.* En los dos consultorios donde estoy trabajando son ateneos donde ponemos en discusión algún tema, atravesar alguna área desde la interdisciplinariedad y también trabajamos los casos clínicos, entonces ponemos aportes de todas las áreas para trabajar con los pacientes. En “D” muchas veces los ateneos se tratan puntualmente de ESI, y últimamente estamos abordando mucho lo que es la ESI en adolescentes. Tanto que el año pasado llegamos a la conclusión de que necesitábamos más encuentros entre los adolescentes y cómo afecta la discapacidad en la adolescencia, y cuan soles se sentía cada una que iba porque se preguntaban ¿a qué vengo? si este es un espacio más de niñas... que vergüenza, ¿quién soy? ¿qué vengo a hacer en la vida? (se ríe). Entonces al encontrarse y ver que eran varies en la misma, se generó otra dinámica e iban más animades a sesión encontrando y generando preguntas y razones también. Así que también estuvimos trabajando mucho ESI y encuentros de adolescentes en donde puedan también generar esas nuevas preguntas y podes construir respuestas entre ellos de por qué esos espacios eran para ellos, de por qué tener una psicóloga, una psicopedagoga. En “D” hemos abordado y hemos dejado muchos ateneos.

E: Me quedo pensando en esto que decías antes sobre tu formación y en lo que fue todo tu trayecto formativo en el Cabred. ¿Cómo sentís que fue tu formación en relación a la perspectiva de género?

MC: En el Cabred, los primeros años la formación, es más, *acá en Córdoba hay un hecho que marca mucho a la ciudad y a nuestra generación, que es si no me equivoco en el 2015 el primer Ni Una Menos. Recién ahí yo tengo el recuerdo de que en el Cabred empieza el 'bum' de que están pasando cosas, qué hacemos, marchamos o no marchamos, hablamos de ESI, qué es la ESI, cómo la comprendemos...* Siempre en toda nuestra formación está muy marcada por lo que es el desarrollo sexual. Lo trabajamos desde el psicoanálisis, desde la perspectiva que le quieras poner, y trabajamos mucho lo que es salir de la genitalidad, repensar el género y la sexualidad, ir mucho más allá. Pero puntualmente ESI, o poner en discusión, no. *Además, la ESI requiere también mucha introspección, que una se revise, y después cómo lo comparto, transmito, genero.* Una cuestión así yo puntualmente la vi desde el 2015 cuando *se empezó a ver si íbamos, no íbamos, dentro de las aulas a ese primer Ni Una Menos, que si aborto si aborto no... Empiezan a surgir temas muy... que estaban muy latentes, muy apaciguado todo dentro del Cabred. Y así empieza a generarse este movimiento instituyente, empieza a irrumpir y empieza a aparecer en las aulas, se empiezan a generar debates.* En áreas como psicología dinámica creo que se llama, que trabajamos Freud y psicoanálisis, se empieza a poner en discusión eso. Después recuerdo que se empieza a debatir de ahí de manera espontánea la discusión de temas actuales digamos, no como parte de la currícula pero sí como parte de la actualidad. Y luego fue en los últimos años de carrera tuvimos dentro de institucional, que era una materia super interesante, ahí tuvimos dividida en cuatro la materia. Toda estaba muy atravesada por lo que es la prevención de la salud, por lo tanto eso incluye lo que es la ESI. Pero *puntualmente una profe nos hablaba de feminismo, que no recuerdo su nombre, pero incluso nos invitaba a repensar desde esta perspectiva nuestro tema de tesis,* porque estábamos en el último año, y que usáramos en nuestra tesis el lenguaje inclusivo o lenguaje en femenino. Que hoy se podrá debatir un montón si nosotras o nosotres, pero ella incluso me acuerdo muy grabado que ella siempre hablaba en femenino y si le preguntaban por qué si había algún hombre, decía nosotras las personas. Entonces eso, cómo generar ahí, empezar a abrir un poco el lenguaje. *Y esos son momentos de formación puntualmente, de perspectiva de género o de ESI en institucional, y con la profe "M" y otra profe que trabajábamos expresión corporal sí trabajábamos mucho sobre todo lo que nos pasa por el cuerpo y sobre la expresividad. Que expresividad y ESI van muy emparejadas, sobre todo trabajando con infancias. Así que tengo esos recuerdos, muy escasos*

como parte de la formación de la currícula digamos. Pero aparecían como pequeños fuegos de la actualidad en debates espontáneos, eso sí porque es indetenible.

E: Recién comentabas sobre las primeras charlas que había dado esta profe en particular que tocaba el tema, vos ya venías un poco en contacto con la temática o recién ahí...

MC: Cuando esta profe nos empieza a comentar era el momento en que empezaba a aparecer la E, entonces imaginate, en una institución como el Cabred, que tiene mucha gente... Hay de todo en el Cabred, como en toda universidad, pero hay universidades que tienen un movimiento instituyente y revolucionario muy grande, y el Cabred, quizás no es tan característico de eso (se ríe). Entonces era muy evidente la molestia frente a algo nuevo, a algo que irrumpe, como la E, que viene a irrumpir. Y para mucha gente era desarmar el lenguaje, una falta de respeto al lenguaje con el que tanto trabajamos las psicopedagogas. Entonces que una profe se plante y se pregunte delante de nosotras por qué molesta, o qué es lo que molesta, por qué... Me acuerdo que generó la pregunta en clase, si hay cien mujeres y entra un hombre, antes decíamos nosotras y si entra es nosotros. Y si hay cien hombres es nosotros y si entra una mujer sigue siendo nosotros. Por qué esa diferencia. *Y yo recuerdo que se generó esa discusión y ahí todas las personas que quizás estaban muy enojadas con la E, al menos les quedaba una pregunta.* No te digo que de repente eran nosotres (se ríe) pero se empezaba a generar la pregunta y no el conflicto de ir al choque sino realmente de hacer la pregunta. Después de ahí mucha gente amaba la materia y para mucha gente era un plomo, pero creo que éramos muchas las personas que estábamos como con brillitos en los ojos de al fin haberlo hablado. Para mí era un tema que empezaba a ser conocido, y *yo creo que a todes nos pasa que si nos pensamos unos años atrás no éramos quienes somos hoy, mis pensamientos también eran otros y mis maneras también. Pero bueno, por suerte estas ideas nuevas, propuestas preguntas, abren a que una quiera abrir un poco más, ir más allá.* Eso capaz que sí fueron los primeros momentos, sobre todo de cuestionar el lenguaje, en la facu estuvieron estos indicios, por suerte.

-----hasta acá leí ortografía

E: Y esto que comentabas sobre que en la facu vos notabas que había ciertas resistencias, ¿los has sentido en otros espacios laborales?

MC: Eem, en espacios de trabajo sí mira. Cuando yo recién me recibí me fui a trabajar a Estados Unidos, y estaba trabajando enseñando lenguaje de habla hispana, y la cultura hispana. Igualmente yo latinoamericana porque es de donde soy. En una clase, dábamos clases a adultos, niños, iban en grupos en lugares diferentes. *Y cuando íbamos avanzando iban surgiendo preguntas de mayor complejidad, de un tinte quizás un tanto más político, y surge entre las personas adultas “ví que en Argentina están usando...”*, porque en Argentina realmente es muy

revolucionaria en el tema, y pionera en muchas cosas. Entonces claro, había una argentina y feminista “vi que en Argentina se usa la E” o le preguntaban a algún compañero y decían “no sé, preguntale a ‘M’” (se ríe). Entonces bueno, empezar a contar un poco de esto me generó en ese trabajo algunos conflictos o choques. Porque decía, es tan complejo nuestro lenguaje que encima les querés enseñar la E” (se ríe). Pero la cuestión es ¿qué preocupa, que confunda o qué? En ese momento eso no era puntualmente psicopedagógico, aunque sí educativo, pero mi pregunta era, ¿qué preocupa, que confunda el uso del lenguaje la E? Porque yo no estoy enseñando a conjugar con E, estoy enseñando que hay algo que existe, que pasa, que está pasando, yo solo lo estoy contando. Entonces ahí quizás los intereses eran otros, era un conflicto más de intereses que de preocuparse por el proceso de aprendizaje. Ahí sí, he tenido algunos conflictos y confrontaciones complejas sobre por qué no se puede hablar de la E digamos. Luego al final terminé compartiendo, y me terminaron dando el ok, pero implicó una lucha, como coordinadoras del espacio. Después en Argentina y empezando a ejercer obviamente en “D” las puertas abiertas, sí muchas veces aún los choques son con las obras sociales, con los informes, la burocracia de tener que poner una O... Puntualmente del lenguaje, hablando del lenguaje inclusivo. Hablando del género, no he tenido aún en ningún trabajo en cuanto compartir la ESI. Y tampoco con mapadres.

E: Claro eso iba a preguntar, si por ahí con las familias...

MC: Sí noto a veces cierta preocupación quizás. Yo lo que hago es siempre citar seguido a les mapadres, que ingresen a la sesión. Entonces directamente lo ven, y algunas veces sí: “vamos a trabajar la ESI” “¿por qué?” (se ríe). Por qué no, ¿no? Les pregunto, qué entienden por ESI... Pero bueno generalmente hasta ahora siempre bien recibida. También muchas veces lo que me pasó es “sí sí, nosotros re hablamos de ESI en casa” y bueno, a ver qué comprenden por ESI. Tuvimos por ejemplo el caso de una paciente que por la profesión de les mapadres nos decían, “sí, nosotros trabajamos mucho de ESI”. Bueno imaginate que la madre por la profesión es médica. Y empezamos a ver en esta paciente algunos precursores que nos preocupaban, de la propia imagen, del cuerpo. Me refiero a cuestiones muy relacionadas con la anorexia. Entonces veíamos bueno, qué está pasando en esta niña, porque era una niña, ni siquiera es que estaba pasando por la adolescencia, y de eso también se trata la ESI...

E: De hacer esa lectura

MC: Claro, de hacer esa lectura. No es solamente cómo me lavo, y cómo me cuido, y yo me toco a mí y vos te tocas a vos, pero vos no me podés tocar a mí, que es algo que trabajamos constantemente en la sesión y que es muy importante. Pero también es cómo me veo, qué veo, cómo veo los cuerpos y por qué los cuerpos son distintos. Así que bueno, por ahí sí hay buena

recepción de las familias, pero también hay que ver que entiende de ESI cada una. Es abrir un poco la comprensión de qué se trata. *Y bueno conocer también, porque una tampoco sabe todo, hay que ir aprendiendo.* A nosotras nos pasó que creíamos que estábamos re trabajando ESI con esa paciente, y después nos dimos cuenta que no estábamos trabajando algo que para ella era re importante, que estaba marcado por cuerpos flacos y dietas. Y no trabajábamos diversidad corporal, el disfrutar, el conectar con lo que ingerimos, consumimos. Y bueno, eso también pasaba por la Educación Sexual Integral.

E: (silencio) te vamos a dejar tomar un poco (risas) porque no te dejamos descansar un segundo (risas).

MC: Lo que hicimos, por ejemplo, la psicóloga tiene un par de imágenes, que es de una marca de ropa interior si no me equivoco, que tiene una imagen de princesas, las princesas de Disney, que están en ropa interior, y todas tienen cuerpos diferentes. No son todas hegemónicas. Entonces, ella venía muy marcada, nos dimos cuenta que nosotras insistíamos mucho con un mensaje que sí los pacientes repiten y a veces apropian de “no se opina de los cuerpos ajenos” y entonces la psicóloga le lleva las imágenes y a ella le encantan las princesas. Cuestión, le dice “mira acá trajimos as imágenes de las princesas, a ver, cómo las ves?”, “distintas”, “ah, bueno. ¿Y qué les ves de distintas?”, “no puedo decir porque no puedo opinar de cuerpos ajenos” (risas) la repetición sin apropiarse. Entonces bueno, seguimos y dijimos “si vos ves a ella, por ejemplo, ¿qué decís?”, “que es flaca”, “¿y ella?”.

E: Como que piensa que está bien decir que es flaca.

MC: Claro, exacto. Y no es cuestión solamente de decir esto está bien, esto está mal, esto se puede y esto no, de moralismo absurdo e insípido. Sino en trabajar en ser más amables, es sólo eso, ser más amables con nuestros valores y percepciones. Y entonces bueno, esta princesa, es más flaca, esta es más gorda, y ninguna de las dos tiene algo bueno ni malo. *Desarmar esas cuestiones, y ver qué percepciones están puestas dentro de los cuerpos, y sobre todo a las niñas, porque a ellas les afecta mucho. No es casual que la mayoría de las personas anoréxicas y bulímicas son mujeres.* Entonces parece que hay muchos desafíos puestos ahí que pasa mucho por la imagen y la corporalidad, y la normatividad que es muy difícil desarmarla porque ya una la trae inscripta a la norma. Pero bueno con la psicóloga nos pusimos a jugar con las distintas imágenes y con la autoimagen. *Pensábamos esto también, si a nosotras mismas nos hubiesen puesto “pelis” donde haya personajes con distintos cuerpos, nuestras vidas hubieran sido diferentes.* Entonces es brindarles también lo que merecen, porque no merecen torturarse constantemente por tener un cuerpo hegemónico, ni tampoco merecen asociar gordura con enfermedad, conceptos que son muy nocivos y que nosotres hemos crecido con eso. Bueno

entonces nos pusimos a revisarnos nosotras primero, y después a buscar herramientas. Hicimos después actividades con el cuerpo, contornearlo e identificando a dónde sentimos, no sé, la comida de mamá, ella identificó el abrazo de papá. Entonces hicimos toda una actividad contorneando el cuerpo, y cómo ponemos cada cosa en cada lugar, cada palabra le remitía a algo, entonces iba poniendo adentro palabras, dibujos, y terminamos con un cuerpo lleno de color, de cosas lindas, había garabatos. Pero fue eso, qué habita dentro de su cuerpo y por qué eso tiene valor, mucho más allá de cómo se vea. Entonces eso, es mucho de inventar, de formarse, pero también de creatividad a la hora de transmitir.

E: Me pasa que, como le debe pasar a todas, que vemos mucho de casos clínicos a lo largo de la carrera, y nunca un abordaje desde esta mirada. No sé, en los tratamientos, después de 5 años de formación en un contexto más atravesado por estos temas, así y todo, es la primera vez. Y por eso buscamos esto, recuperar la experiencia de alguien porque realmente no la conocemos, y eso que hemos tenido prácticas, y casos clínicos pero estos abordajes por ahí no se ven.

MC: Muchas veces recuerdo que los casos clínicos en la facultad eran bueno, qué diagnóstico puede tener y cómo intervendrías. Está bueno y es un buen ejercicio también, pero también qué se lleva el otro de ahí, como persona, de manera integral, y sobre todo que cuando se reciban ustedes, las personas con las que van a trabajar seguramente sean personas con discapacidad, neurodivergentes... ¿Cómo pensamos la sexualidad de una persona con discapacidad, neurodivergente? Cómo pensamos la discapacidad en la persona, en el entorno. A mí me pasa constantemente de insistir, insistir, insistir a las familias en que ya tiene nueve años, puede elegir su propia ropa, bañarse solo. Y no hay forma, porque no, qué no va a saber cómo... ¡Claro que va a saber cómo! Si puede venir, entrar al consultorio, sacarse la campera, revolver las zapatillas va a poder ir a ducharse, ¿no? Entonces también pensar en esto, cuántas veces hemos visto en las películas, en las novelas que nos comimos de adolescentes, a una persona con discapacidad, cómo pensamos la genitalidad de una persona con discapacidad, cuáles son sus estructuras mentales y cómo abordar algunos temas, cómo el registro del otro. Hay algunas estructuras mentales que pueden tener más disponibilidad al registro del otro y hay otras que no. Una persona con perversión, una persona perversa. Quizás el abordaje debería ser otro, distinto. Pero esa formación, en mi caso al menos fue post Cabred. Sí igual muy influenciada por algunas docentes del Cabred. No por la currícula pero sí por docentes que indagaban muchísimo en estructuras mentales, a cómo identificarlas y posicionarnos, qué estamos generando en el otro. *A cuestionarnos como terapeutas, cómo intervenimos.* Pero bueno, sobre todo la sexualidad en personas con discapacidad es un tema. Para las familias sobre todo, para nosotras no tanto porque nos capacitamos en el tema porque somos profesionales del área, pero

en las familias. Es casi como si hubiera quedado en el olvido y que una tiene que indagar ahí, ver cómo se trata el tema. Porque después llegamos a tener pacientes que con 12 años no se bañan solos y que tienen la posibilidad y la capacidad de hacerlo. O que no eligen su propia ropa, entonces le digo a es mapadres, fijate, decile o anticipale cómo está el clima. “¡Ay qué fresco está, qué frío que tengo!” y listo fijate, no le digas ponete la campera, porque constantemente se marca al otro y se lo contornea con el imperativo, y ahí la identidad cajoneada. Entonces, después “¡ay que frío que tengo!” (simula con el cuerpo tener frío). En vez de “andá y ponete la campera”, o “ponete tal campera”. Y esperar, “¡ay que frío que tengo!” y eso ofrecerlo como modelo, “yo me puse mi campera” y esperar, dejarle pensar. Bueno, va, busca la campera, por ahí justo buscó la campera amarilla y tenía el pantalón verde y a vos no te gustó. Y... saldrá así a la calle, porque eso es lo que eligió. Entonces bueno, dejarle pensar, ofrecerles eso, respetarle los espacios de intimidad, que muchas veces en la discapacidad no pasa. Ni hablar de pacientes que están en sillas de ruedas, que los ponen, los sacan, los, los, los. Y la persona también tiene que poder decidir un montón de cuestiones que las pueden decidir. Hay que respetar esos espacios también. Así que bueno, mucho para hablar de discapacidad. Es un tema que no me parece para nada trillado (risas). Que me parece muy importante de pensar la discapacidad y qué pasa con la sexualidad de esa persona.

E: No se si se acuerdan de la jornada de sexualidades que hubo en la facu, que nos presentaron y encima se cortó justo en ese momento, distintos casos de una persona con discapacidad viven la sexualidad, y la cuestión de la familia, y cómo como profesionales podíamos abordarla y nos encontramos todas así (expresión de sorprendida). No teníamos ni idea de como abordar la situación, porque siempre la familia no quiere, fue re complejo.

E: Sí, encima capacitación optativa. Bueno, voy un sábado y lo elegimos porque estábamos interesadas en el tema, porque sino...

E: Todo lo que engloba la formación hasta la pandemia díganos, porque creo que este año implementaron lo del seminario obligatorio, todo en cuanto a la formación era optativo porque estabas interesada en el tema o por curiosidad, porque sino...

E: De todas maneras sigue siéndolo porque también es optativo. Como te obligan podes decir, bueno listo hago el de interculturalidad porque me toca uno obligatorio.

MC: Y de ahí eso se ve, se ve en los consultorios, se ve con las familias también. Yo me di cuenta que empecé a atender pacientes en septiembre de 2019 y recién en el 2020 a mitad de año empecé a preguntarme a mí misma, después de ir a una charla de Ramiro Trapesi creo que se llama, búsquenlo es psicólogo y trabaja mucho la ESI en discapacidad. Veo una charla de él y se me abre el interrogante, che yo no sé si mis pacientes se bañan solos, se cambian solos, se

lavan los dientes ellos mismos. Y digo, ¿cómo no voy a saber esto? Claro, sí sé si saben sumar, si saben restar, si saben leer, si saben escribir, si dibujan, si no dibujan, si tienen simbolismo, si no lo tienen, y no sé si se bañan solos (se ríe). Entonces con todo el equipo empezamos a indagar esto y a preguntar y a intervenir con las familias, porque claro que si no hay mayor autonomía en cuestiones básicas, después otros procesos de aprendizajes van a estar trabados. Después nos preguntamos un montón de veces, porque cada vez antes de poner la A, te mira y te dice ¿la A?, cuando ya sabe que va la A. Y claro, si ni siquiera el shampoo solo se está pudiendo poner, como no va a hacer el efecto dominó en un montón de áreas de su vida. Así que bueno, los derechos de las personas con discapacidad muchas veces quedan ahí como olvidados. Porque “creo que no puede”, porque “bueno el tiempo pasó y ya venimos manteniendo esa forma...” Tampoco significa que sea una mala intención de las mapadres, sino que es una cuestión más bien social instaurada. Si vemos una persona no vidente, ahí nomás la agarramos, te acompaño a cruzar la calle. Quizás es preguntar, ¿necesitas que te acompañe?, digamos, preguntemos, no invadir, no guionar constantemente. Creo que tenemos una sociedad muy del guionado y del capacitismo en esto. El capacitismo se ve mucho en la sexualidad, muy marcado. La sexualidad también es esto, poder hacer por uno mismo, por uno mismo.

E: No, me quedé pensando que como te podés cruzar con una profesional que te aborde el tema así (risas), o te podés cruzar con otra gente que directamente ni te lo toque, y digo bueno, la importancia ¿no? No es una pregunta (se ríe) pero me quedé pensando.

E: La importancia de la propia formación. De cuestionarse bueno a ver, somos profesionales que se encargan del aprendizaje, pero el aprendizaje en todos los aspectos, no solamente limitando a lo escolar.

MC: Totalmente

E: Sí o que se dice que es un abordaje integral que se tiene en cuenta lo propio? (no escucho) bueno pero está faltando una parte que es fundamental

MC: Yo creo que si nos preguntáramos o si nos preguntaran a todas las profesionales que estamos ejerciendo, qué tanto sabemos de la autonomía de cada paciente en su casa, seguramente pocas profesionales nos digan sí y mirá pasa esto pasa esto otro. A mí me pasó de estar casi un año atendiendo y no saber algo tan importante como eso, no haber indagado, no haber intervenido y bueno, dan ganas de ir y pedirle perdón al paciente (risas). Decirle mirá todo este tiempo y perdón ¿como no lo ví! Pero bueno, se trata de eso, de ir generando espacios donde se ponga en cuestión y empecemos a tomar cartas en el asunto o mejor dicho, abrir el panorama para que ellos tomen cartas en el asunto por sí mismos. Así que eso, me ha pasado de pedirles incluso en un momento que estaba muy con el tema de la ducha, a un pacientito le pido

bueno, vamos a dibujar, voy a dibujar como me ducho yo, vos podés si querés, dibujar cómo te duchás vos. Se dibuja él, el shampoo, la lluvia y (se ríe) de un momento para otro una mano enorme en el dibujo, enorme chicas, enorme, y le digo ¿y esto? “Mamá” (risas). ¿Qué hace mamá? “shampoo” (risas). Ahí está, bueno eso era una representación, ni siquiera era una mano de te ayudo, era una mano inmensa más grande que todo su cuerpo. Bueno, representación más clara...

E: Es algo que tenemos que aprender, cuestionarse todo el tiempo.

E: Desaprender muchas veces.

E: Sí, un montón de cosas que traemos de toda la vida díganos.

MC: Sí, y trabajar juntas, porque tanto como una se da cuenta a mitad de camino de todas estas cosas, para las familias también. No se trata de, digo siempre sacando la idea punitivista o muy moralista, no se trata de bondad o maldad, se trata de información.

E: Desde el interrogar

MC: Claro, desde interrogantes, informarse, y contagiar esa información de lo que tenés. A mí me pasa que cuando aprendo algo me pongo re pesada con eso (risas). Entonces si estuve viendo una charla de antirracismo, obsesionada con el antirracismo, si veo una de gordofobia, obsesionada con la heteronormatividad y los cuerpos. Así que bueno, también ni hablar de la heteronormatividad (se ríe), ni hablar, también. Eso de por sí llega sólo al consultorio. El otro día con mi compañera la psicóloga, veíamos que un paciente nuestro traía un bebe en se-cre-to, porque su mayorrrr secreto era que amaba hacer ropa para los bebés y dije acá voy. Y bueno, cuando le muestro, *yo tenía como un manual de ESI con unas imágenes y le muestro que había un varón con un bebé dibujado. ¿Y esto? le digo, te voy a contar una cosa, es todo mentira que nada más juegan las nenas, porque te voy a mostrar algo que te lo va a comprobar. Saco el manual y le muestro, “ay pero ese es un padre de verdad con un hijo de verdad”, y le digo y cómo aprendió a hacerle así (simula acunar a un bebé), a mecerlo, si no jugó con un bebé antes, “y bueno, porque la vió a su mamá” (risas). Seguía con la mujer viste.*

E: son esas representaciones que están tan fuertemente marcadas, años de vida...

MC: Ajá, y sí. Y el aprendizaje de los chicos va premodelado socialmente. Si el modelado es patriarcal, ¿cuántas posibilidades habría? Si es heteronormativo, ¿cuántas posibilidades habría? Así que sí, obviamente tiene que ver con eso, es el contexto sociocultural. *Argentina es muy revolucionaria en perspectiva de género y feminismo, pero aún es patriarcal.* Falta un montón. Así que bueno, eso todavía en los consultorios lo vemos, y más aún en clases sociales más vulneradas. Es aún mayor también por una cuestión de acceso. Yo he trabajado en escuelas en villas y trabajo en escuelas privadas. En la escuela privada la orientación a la perspectiva de

género a les niñes es impresionante la consciencia que tienen de no, de crecer en una infancia donde no haya closet directamente. Es maravilloso, porque una cosa es decir “salgo del clóset” pero, ¿por qué tiene que haber closet? Directamente, ¿por qué tiene que haber? Entonces ya les niñes de una escuela en las que trabajo tienen tanta formación en género, en educación emocional, trabajan también con herramientas de respiración y de meditación, es hermosa la escuela. Les niñes en esta escuela una vez discutiendo, sí, me dice uno de los nenes, “sí, porque a mí como me puede gustar él, o aquel otro, no entiendo por qué se hace lío”. Un lugar donde no había closet y ningún niñe daba por sentado que a la nena le gustaba el nene, que al nene le gustaba la nena. Directamente, empieza a circular en 3er o 4to grado quién te gusta, y no había una marcada heteronorma. Y he visto cosas que digo, ¡qué maravilla! Porque estos niñes no necesitan salir del closet porque ya no lo hay. Es muy exclusiva esta situación, en esta clase social, en esta escuela, en esta burbuja bella. Después en la escuela de la villa, es fila de nenas, fila de nenes. “Seño, estás en la fila de los nenes” y ¿cómo sabés que soy nena?, risas por doquier. “Cómo no vas a ser nena si usas rosa, si tenés pelo largo”. Entonces bueno, porque no había esa cantidad de recursos, porque no había tanto recurso. *Y porque también el acceso a movimientos instituyentes, antipatriarcales, de género, la educación en géneros en infancias no es tan accesible en contextos vulnerados.* Así que bueno, es un desgaste muy grande y una tristeza muy grande. Para mí el año pasado trabajando en las escuelas decía, no puede ser que acá les niñes tiren este comentario de que no hay closets, y después voy a la otra escuela y es “¿cuándo te vas a casar? porque sos mujer y te tenes que casar”. *Digo, como puede ser que les brindemos infancias tan distintas y que pase por una cuestión de clasismo básicamente. Eso la verdad es una lucha agotadora y angustiante, porque es complejo, pero bueno, así es.*

E: Bueno ahora te quería consultar un poco cómo es ese trabajo que estás haciendo en las escuelas, si sentís que hay alguna resistencia o no, qué trabajo hacés ahí.

MC: Sí he trabajado, en este momento estoy en una sola escuela que es esta que tiene esta formación educación emocional, de género. Hoy puntualmente hubo un caso de bullying, entonces toda la mañana fue juntar a los grados y debatir el tema, hablarlo, abrir la conversación respirando, cerrar la conversación respirando. Todavía se ven así unas cuestiones de medio de punitivismo de bueno o malo, esta cuestión que es muy difícil quitar de las escuelas. Aún así el abordaje va muy por la empatía. Me parece que ahí la empatía ya genera otro orden de reflexión. Y trabajan mucho en cuanto a la ESI en esta escuela donde estoy trabajando. Pero he trabajado en otras dónde por ejemplo los varones al jugar al fútbol en el recreo con mucha brutalidad se pegaban, se peleaban. Entonces yo intervengo porque justo estaba el niño que yo acompañaba ahí, y se suma a todas las cuestiones, porque las intervenciones no son solamente con el niño

sino en colectivo. *Entonces intervengo con los varones, por qué no nos comunicamos, que esto que lo otro y el docente interviene y me dice “pero bueno María, son varones”.* Yo... (pone cara de enojada, risas). *Bueno ahí, generar el debate,* estaban los chicos con los ojos así (abre los ojos muy grandes) en plena confrontación de repente era medio que una discusión con ellos y de repente entre el docente y yo (risas). *Pero bueno generar ahí en la escuela y después con la directora también. Bueno ¿qué estamos promoviendo? ¿a qué estamos apuntando? ¿cómo pensamos a los varones? Y cómo pensamos entonces a nuestra sociedad, los abusos.* Rita Segato habla un montón y nos dice, la violación no es una cuestión meramente psicopatológica, bueno es perverso. No, son los hijos sanos del patriarcado. *A ver, muchas veces, los varones no creen que pueden violar o que pueden abusar, creen que deben para demostrar su hombría. Y donde se asume, donde se aprende, por supuesto que tiene que ver con la educación.* Entonces bueno, *hay escuelas donde se presenta esta resistencia a poder ver desde lo cotidiano, desde el detalle y no tan detalle,* constantemente estamos alimentando, bueno el golpe es varonil, la brutalidad es varonil, el no saber comunicarse y pegar la patada es varonil, es de hombría. Entonces el abuso es parte de la hombría, porque total son varones y así nos manifestamos. Así que en algunas escuelas me ha costado con motivo de elaborarlo, y también con las mujeres siempre. Bueno no siempre, a veces hay quizás algo más de la sororidad, de la empatía, entonces se trabaja un poquito más desde ese lugar. Pero *sí me ha costado en algunas escuelas esto, de asociar bueno se pegan porque son varones. No, esa es la cultura del abuso, de la violencia, de la violación.*

E: Es toda una cadena.

MC: *Claro, para que alguien luego abuse, no hace falta que sea un psicópata, un psicótico. Puede ser un neurótico que culturalmente ha aprendido que así demuestra su hombría.* Así que bueno, en las escuelas muchas veces hay resistencias. Yo en este momento trabajo sólo en una, me quedé en esa porque realmente es hermoso cómo lo abordan, pero no es la realidad de la mayoría de las escuelas.

E: También mencionaste que trabajas con infancias, con adolescencias y con adulteces. Bueno, ¿cómo es eso?

MC: Bueno la adultez y la discapacidad, ¡qué tema! (se ríe). Qué tema. Bueno en este momento tengo un paciente adulto, y él hace referencia a, pongámosle que se llama Jorge, pongámosle para cambiarle el nombre. Y él habla de un Jorge grande y un Jorge chico dentro de él. Él tiene discapacidad intelectual, ahí empieza a aparecer una disociación constante que incluye toda su identidad. No hablo sólo de genitalidad, del encuentro con otra persona, del vínculo sexoafectivo. Cómo pensar el trabajo, es como por sentido “no el trabajo no porque yo no puedo

trabajar”. Y es una persona que tranquilamente puede ejercer un trabajo y empezar a independizarse. Ahí aparece el Jorge chico y él mismo reconoce que hay un Jorge chico y un Jorge grande y muchas veces veo sus vínculos que la educación ha sido muy del guionado también. Como digo, no se trata de maldad, es la educación usual del hacé, poné, sacá, vení, sentate, parate. Entonces ahí está el Jorge chico, cuando se trata de construir cuestiones adultas, hay mucha resistencia, porque claro, siempre estuvo guionado, ahora que ya es adulto tiene que hacer frente a un montón de cuestiones, aparece la resistencia. En la sexualidad, los vínculos sexoafectivos, aparecen... Lo veo en este paciente como cierta manera aniñada, la vergüenza, la preocupación, el pudor marcado. Aparece en el trabajo la resistencia absoluta, esto no es para mí, cuando es un hombre adulto. La discapacidad y la adultez están muy marcadas generalmente, por lo que yo veo en las personas adultas con lo que he trabajado, muy desde el aniñarlos. Se ve en personas adultas trabajando con la locura también, el aniñarlos constantemente. He trabajado en una escuela especial que tenía un abordaje muy bueno desde el psicoanálisis y cuando arranqué me costaba pensar, porque yo era la gabinetista, me costaba pensar en cómo abordar adolescencia, que eran jóvenes de 18, 19 años. Y cómo abordar y cómo trabajar estas cuestiones de ajustes pedagógicos sin aniñarlos. Ahí me lleve muchos aprendizajes, porque me dí cuenta que yo misma tendía a infantilizar, y eso se hace constantemente en la discapacidad en personas adultas.

E: Claro, desde la inocencia.

MC: Si, pero también creo que hay en los profesionales, bastante consciencia de eso y también una búsqueda de cambiarlo. Eso también se está moviendo... No es donde más experiencia tengo la adultez, son pocos pacientes con los que he trabajado, pero si veo eso... Una infantilización en la discapacidad y muy marcada por el capacitismo social. Pero también se está moviendo... Bueno las marchas por la salud mental vemos sobre todo ese reclamo, bueno tenemos ley de salud mental pero queremos dignidad porque la ley no se cumple ni cerca... Chicas perdón, voy a ver (mira el celular).

E: Si si

MC: Bueno no sé, también esto que hablábamos de la sexualidad en relación a la discapacidad creo que es Skliar que dice... No se si es puntualmente sexualidad la palabra que él dice pero habla... Pero él dice que la sexualidad en la discapacidad es una sexualidad pública. Hacen de él, lo ponen lo sacan, lo visten, lo limpian, no lo limpian, deciden qué comer qué no comer... Una sexualidad pública cuando no debiera. Seguramente necesite mucho apoyo, pero también darle lugar a la pregunta, a la identidad... Habla mucho Skliar de ese concepto que me gusta,

creo que es la sexualidad pública. También habla de la cualquieridad, no se si la conocen o la han escuchado

E: No, no.

MC: Me parece una maravilla. Por qué él habla del slogan de la educación hoy que es “la escuela para todos”, “la educación para todos”. Y en ese “todos” ¿qué se esconde? muchas veces un todo homogéneo. Si no tenés las cualidades del “todos” y no te ajustaste allá, fuiste (se ríe). Entonces él habla, no del lugar para todos, sino del lugar donde haya espacio para cada uno en su subjetividad, en su diversidad. Entonces él habla de cualquieridad. Entonces el cada uno teniendo su espacio. En las escuelas pasa mucho esto de... ay ¿por qué viene acá y no va a una escuela especial? (se ríe). Que bueno es todo un debate, no es que está el no rotundo, hay un debate ahí interesante. Pero bueno, también cómo pensamos. Quienes vienen acá qué condiciones tienen que tener porque ¿es una escuela para todos o para cada uno? Yo muchas veces he pensado, con papelitos de colores revoleando el slogan de un lugar para todos también, con cierta ingenuidad en eso. Cuando empezamos a pensar en cada uno bueno, a este estudiante le irrita mucho los sonidos fuertes, entonces si es para cada uno en clases tendré que bajar el nivel de estímulo sonoro... por decir estímulo... el sonido. Bueno tal otro estudiante me doy cuenta que cada vez que le hablo de lejos... el famoso “está en Narnia” no me capta una. Y bueno, claramente no tiene adquirida la atención a distancia, entonces cada vez que yo como docente, me pare lejos del estudiante, no le estoy hablando a él porque claramente no la tiene adquirida. Entonces todo el tiempo cerquita, desde la distancia próxima. Es empezar desde cosas básicas pero que muchas cosas no las vemos... ¡Ay se distrae tanto! Y bueno, por ahí no tiene adquirido algo, fijate que, fijate como con esa persona. O no sé, Juana tiene autismo y su objeto es el rey león y toda la vida la comprende a través del rey león, no tengo que ir y sacárselo. No es un interés restringido, es su objeto, su pasión. No se trata de quitárselo, se trata de hacer esa ocasión para ella, entonces en lengua podré proponer alguna vez trabajar con el rey león, con una metáfora del rey león. Para hacer una educación para cada uno. Me gusta mucho ese concepto de Skliar de cualquieridad, y tiene mucho que ver con las identidades sexuales también y con romper con la normatividad. La cualquieridad es casi un opuesto de la normatividad y al todos. El famoso todos, así tan feliz y empaquetado (se ríe). También otro autor... ay se me fue el nombre, este autor que dibuja también... italiano.

E: Si

E: Tonucci

MC: ¡Tonucci! Él habla mucho de dejar a los niños jugar soles, de no estar todo el tiempo bajo la lupa del adulto. Y bueno dejarle jugar soles, en pandemia estuvo haciendo muchas charlas fomentando la autonomía de las infancias.

E: En pandemia encima, vos en pandemia estuviste haciendo virtual ¿todo virtual?

MC: Todo virtual, ¡agotador! (risas) ¡muy agotador! Fue el año que nos empujó a ser creativas porque si no morís, morís como terapeuta. Fue el año de obligarse a la creatividad y de sacar recursos, de compartirlos, de remodelarlos. También fue el año de darse cuenta que sin la familia no hay tratamiento y poder ver qué está pasando dentro de la casa en vivo y en directo. Porque las cosas que pasan y que se ven en una videollamada... nunca iban a ser iguales a un relato. Era meterse dentro de la casa y ver un montón de cosas. Que si la mamá estaba al lado del paciente y todo el tiempo necesitaba agarrarle las manos o traerle los objetos, o si quizás se iba y le dejaba su espacio íntimo con su terapeuta. Era ver el espacio y la dinámica, y después empezar a intervenir, si es más por acá o más por allá. Pero fue fantástico poner el ojo ahí como una mosquita y poder ver qué estaba pasando. También ver que a algunos niños el tratamiento virtual le vino de diez porque podían estar en su espacio de seguridad, sea su casa o su habitación. Y a otros niños la virtualidad no, no enganchó. Entonces bueno, ahí está la cualquieridad, no esto les viene de diez a todos y esto es para todos. Bueno ahí empezaron, sobre todo las familias de personas con autismo a insistir en que se habilite a las terapeutas a que puedan ir a sus casas o que vuelva el tratamiento. Porque hubo mucha crisis, muy complejo. Gracias a esas familias nos otorgaron... no es el pase sanitario es.. la habilitación.

E: Sí sí, habilitación.

MC: Y ahí me acuerdo que cuando empezamos a trabajar de forma presencial, fue valorar más que nunca el cuerpo y el estar ahí (risas).

E: Sin compartir pantalla.

MC: ¡Si! Sin las limitaciones que trae la pantalla, mucho mejores volvimos. Porque ya teníamos... Cada vez que hacíamos sesiones virtuales pensamos, ay si estuviera ahí presente podríamos hacer tal cosa y agregarle tal otra. Y cuando volvimos (aplauzo) ahora puedo hacer todo lo que tenía pensado y más. Pero la virtualidad abrió mucho a la creatividad y mucho a darnos cuenta de eso, que a cada uno le va a ir sirviendo distintas cosas. Las sesiones eran completamente distintas con cada paciente ¡Muy distintas! Era adecuarnos mucho a la singularidad de cada quien. Algunas sesiones eran muy con las mamás y papás.

E: Claro, eso mismo te iba a consultar. Hace rato habías contado que cuando querías abordar algo de la ESI a veces invitaban a la familia, en esos casos pudiste mantener esa modalidad o cómo fué.

MC: Dependiendo de cada una, había pacientes que ese era su momento de intimidad con las terapeutas. Era en su habitación, soles. Muchas veces compartimos sesiones, un paciente y dos terapeutas porque también la carga de sostener la atención y el vínculo todo virtual, era obviamente más complejo que presencial. Entonces por ahí preferíamos aunar las sesiones para que no sea tanto el tiempo en la pantalla. Así que iba variando la sesión según cada paciente. Pero si constantemente buscar recursos, formarnos todo el tiempo con mucho material teórico circulando, compartiendo elementos entre equipos interdisciplinarios, sacar herramientas. Mucha herramienta virtual también, fue muy variable. Fue el año en el que dijimos bueno, realmente hay que ajustarse muchísimo a la realidad de cada paciente y de cada hogar. Que era la realidad de todo el hogar las facilidades de cada una. Así que fue un año de mucho aprendizaje y de mucha planificación. Yo creo que nunca planifiqué tanto la sesión en mi vida como en pandemia, porque era llegar a la sesión y el paciente te traía otra cosa, como siempre puede pasar. Pero era fundamental tener claro los objetivos. Fue un año de estudiar y ponerse muy en teatrala, en pintora, en cantante, en youtuber (risas).

E: Te escuchaba hablar de objetivos, si bien obviamente que dependiendo cada paciente va a tener distintos objetivos... ¿Vos tenés algún objetivo puntual o te posicionas desde algún objetivo puntual para planificar?

MC: Yo creo que los objetivos... justo en el trabajo hubo un ateneo sobre eso, pero los objetivos... Si hablamos de objetivos funcionales debieran ser qué se lleva esa persona, qué se está llevando de esa sesión, de ese lugar. No pueden ser nunca pensados desde mí misma y de lo que yo quiera, sino tener en claro qué puede aprovechar ese sujeto de ahí. Después de la burocracia vamos a ver otras cosas, las obras sociales... Esto ya lo van a ver cuando se reciban, te piden un plan de trabajo con objetivos de trabajo, antes de que conozcan a su paciente (se ríe). Entonces obviamente, ves que diagnóstico trae y generalmente ponés... loquísimo porque pones cualquier cosa. Después obviamente vas trabajando los objetivos reales y funcionales pero si tiene que ver con la persona. Cada tratamiento es muy singular

E: Bueno creo que estamos, mucha información para procesar (risas). Vamos a ir viendo, en base a la información que analicemos de esto y hablamos bien con la profe si capaz necesitamos otra reunión.

MC: ¡Genial! Bueno busquen ahí, a Rita Segato le pueden sacar jugo chicas. Hay un escrito de ella que apunta sobre la violencia. Se los puedo pasar si quieren, página 38 y 39 (risas) ahí pueden encontrar... *Lo sé puntualmente por discusiones con un amigo, eso de ir y buscar el material y decirle tomá...* (risas). Habla ahí puntualmente de pensar los abusos y las violencias por fuera de la psicopatologización. Esto de, son sanos hijos del patriarcado, hay toda una

cultura que los está fomentando y alimentando constantemente de eso. Son neurotípicos como cualquiera de nosotres que quieren confirmar su hombría, no es que hay una estructura mental, quizás en algunos casos sí, pero no es que el violador 100% es un perverso o un psicópata.

E: Es un tema que está muy en debate ahora.

MC: Distinto es si estamos hablando de abusos infantiles ahí si es donde podemos pensar en estructuras mentales. Pero muchas veces los abusos, como cualquier famoso “tincho” que podemos encontrar en la ciudad de Córdoba, no necesariamente tiene una estructura donde no registra, o comprende, no asimila. El “chabón” la tiene re clara y es un violento aprendido. *Pensar también qué hacemos dentro de los consultorios con respecto a esto. Esas personas que están ahí, después van a ser quizás o no, esos “chabones”.*

E: Me quedo pensando mucho en como siempre se vuelve al contexto. Nosotras estuvimos charlando un montón sobre el tema contextual y el sistema en el que vivimos. Y siempre se vuelve siempre a eso.

MC: Una colega me contaba una experiencia, ella es psicopedagoga también, que tuvo con el equipo de “CE” con un paciente en el centro donde trabajaba. Que tenía autismo, no autismo no... este diagnóstico horrible que no se lo van a cambiar por ahora. Vieron que el DSM tiene cada nombre. El diagnóstico de él es trastorno posicionista. Entonces el nene cada vez que tenía un episodio o en su cotidianeidad la daba vueltas a la hermana, la mataba a palos. Entonces la nena ya no quería jugar más con el hermano porque la mataba a palos, y la mamá le decía “bueno ya pasó, si ya te pidió perdón”. Entonces la citaron las terapeutas a esta mamá e indagaron ahí, diciéndole *¿sabés qué le estás enseñando a tu hija? Que cada vez que venga un tipo y le pegue si le pide perdón ya está, ya pasó.* Y la mamá le decía, no bueno, mi hijo tiene discapacidad que no entiende. Y bueno de nuevo, tiene discapacidad, sí. *Bueno, abordemos lo que él necesita pero mientras tanto ella también es su hija y también necesita educación.* Es bastante complejo, pero el trabajo con la familia es imprescindible, y la mejor forma que la familia integre este modo comunicativo que une tiene con el paciente es que entre al consultorio. No solamente la entrevista, la charla. Que entre, que realice actividades con el hijo, a la hija dentro del consultorio. Que vean cómo nos dirigimos, qué preguntas hacemos y tirarles algún guiño... ¡ah! ¿viste que cuando yo le propuse después él pudo? Como, yo no le dije que hacer, le mostré y después.... Utilizo mucho ese recurso, modelado social con padres que todo el tiempo guionan guionan... ¡Ay!, ¿viste que cuando pasé yo y exageré la acción, la vió y pudo hacerlo? No hizo falta que se la explique y se la ordene.

E: Este intento de cortar la reproducción que nos viene de arriba.

MC: Cortar el imperativo, lo difícil que es. Todo el tiempo estamos dando órdenes. Yo me doy cuenta en mis sesiones que doy órdenes. Bueno escribí acá, no la S no va acá. Yo cuando hice el curso de LSP me di cuenta, pensarlo desde... ah, yo escribí acá, sobre este renglón... y dejarlo pensar que se va a dar cuenta solito, solita, solite. Así que bueno, es un buen recurso ese, lo recomiendo chicas. Recomiendo mucho eso, poder tomar un poco de neuro, que parece un perno pero bueno es algo básico.

E: Principalmente porque en la carrera casi no tenemos.

MC: Viste, solo neurolingüística. Pero es fantástico, el abordaje del Learning Style Profile es esto que ofrece “C” es... yo entre a “C” primero como alumna y cuando me recibí les envié el currículum y cuando me llamaron estaba como en un sueño (risas). Pero bueno, eso lo recomiendo muchos, más que nada para no ir por el guionado, que todo el sistema educativo está muy sumergido en esto. Así que bueno chiques...

E: Bueno muchas gracias, la verdad...

Anexo II

Se llevó a cabo un intercambio vía WhatsApp con la psicopedagoga MC para profundizar en algunos puntos entre los días 2, 3 y 4 de mayo de 2022. Estos fueron a través de audios tanto de la psicopedagoga como de una de las integrantes del grupo.

Nos referiremos a la entrevistada como “MC” y a la entrevistadora como “E”. Las citas que se han utilizado en las interpretaciones, se consignan en letra cursiva.

E: Estuvimos leyendo varias veces la entrevista y nos quedamos ahí pensando un poco. Bueno, sabemos que la ESI en el marco de las instituciones es una cuestión que está obviamente de manera legal. Pero nos quedamos ahí pensando un poco en relación a la perspectiva de género o al uso de la perspectiva de género en lo que es el ámbito del consultorio, sabiendo que no hay ninguna ley que la ampare digamos. Queríamos saber qué pensabas al respecto de eso, o cómo lo pensabas, o si no lo habías pensado en realidad a este uso de la perspectiva de género, más como una cuestión privada y que no depende de lo legal.

MC: Hola, “M” ¿Cómo estás? Bueno en cuanto a esta pregunta que adhieren ustedes, me parece súper interesante plantearlo desde este lugar. Ok, tenemos ley en educación en salud para la ESI, ¿qué pasa con la violencia de género? Bueno, para las personas que desempeñan algún rol dentro de las funciones públicas en cualquiera de los poderes de la nación, tenemos la Ley Micaela. ¿Qué pasa en las escuelas? ¿Qué pasa en el consultorio? ¿Qué pasa en otros espacios? Considero, obviamente que *la ESI no deja por fuera la educación en cuanto al género, la*

perspectiva de género, en el ideal ¿no? Idealmente está sí o sí esto. La ESI no es sin perspectiva de género de ninguna manera. En lo ideal, en lo lógico, en lo que debiera ser. Ahora, ¿cómo cada escuela aborda la ESI? En cada consultorio y cada vínculo terapéutico que se aborda la ESI, es tan amplia y lamentablemente hay tanta... diría versatilidad. Emm... pero hay tanto distinto, tipo de abordaje, de realidades y maneras de llegar que muchas veces no se abordan cuestiones, y evidentemente no se abordan cuestiones de género porque la mayoría de los pacientes en consultorio que aún les da pudor elegir el color rosa si son varones, o jugar con un bebote y que te digan que es un secreto, y que estas cosas se sigan viendo en los consultorios, en la mayoría de los casos indica que *lamentablemente hay un abordaje que falta. Que falta en todos los espacios educativos, en las familias, en las escuelas, en las terapias, en todos los sistemas en los que se encuentra ese niño, niña, niño.* Me parece que falta un montón, hay muy pocas escuelas por ejemplo que lo abordan desde la diversidad, desde el respeto, desde el deconstruir viejos paradigmas que hacen tanto daño.

En cuanto al género me parece que aún estamos en la sociedad que busca salir del closet y nos falta mucho por ser la sociedad donde ya no exista el closet, que no debiera existir para nadie, que *no deberíamos asumir cuestiones que son de un paradigma viejo y peligroso.* En cuanto a eso, es importantísimo asegurarles a las infancias la libertad de sus cuerpos, de su identidad, de sus decisiones y ahí es donde falta mucho en cuanto a género. Habría que, como bien ustedes lo proponen en su pregunta, la ESI debería tener un enfoque muy importante en la cuestión de género. ¿Por qué? Porque se ve en lo concreto, porque se ve en el día a día y todavía hay closet y si hubiese un abordaje puntualmente en género, eso no debería ser así. *En cuanto al género, en cuanto a las violencias, en cuanto a las elecciones, en cuanto que implica hoy los roles de los géneros, qué estereotipos hay, qué opresiones hay.* Bueno, me parece que ahí falta mucho. En el sistema de los poderes ejecutivo, legislativo, judicial hay una promesa que hace el Estado a establecer la Ley Micaela, y en cuanto a las escuelas y a las infancias me parece que, en lo práctico y en lo que veo en el día a día, les diría que veo que falta mucho, muchísimo. Así que me parece muy interesante la pregunta y también honestamente me interesaría tener más información al respecto de ver si hay alguna cuestión legal que ampare esto... Em, creo que no la hay puntualmente de género pero me gustaría saberlo. Sí sé que hay muchas capacitaciones para escuelas, incluso he visto en terciarios que buscan capacitarse en ley Micaela, que está buenísimo, pero no como, no sé si como obligatoriedad, no tengo el dato fehaciente, estaría bueno chequear esto pero me parece que con obligatoriedad es solo para quienes cumplen un cargo en algunos de los tres poderes.

