



TRABAJO FINAL

Carrera en Especialización en Docencia Universitaria

“ESI en ciclo superior. La experiencia de las prácticas socio-comunitarias en la cátedra de Historia Social de la Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.”.

Autor: Lic. Bruno Gabriel Silva

Tutor: Dr. Luis Moya

Cotutor: Dr. Jonathan Aguirre

Agradecimientos:

En primer lugar me gustaría expresar mi más sincero agradecimiento a mi director, Luis Moya, por su invaluable apoyo y mentoría durante todo el proceso de elaboración de este trabajo final. La generosidad de Luis atraviesa este proceso tanto a la hora de compartir sus conocimientos como de hacer observaciones críticas y valiosas para poder enriquecer los análisis. La figura del director se hizo fundamental y Luis supo estar de la mejor manera.

Por otro lado a el co-director Jonathan Aguirre por sumarse a colaborar y aportar sugerencias de gran valor que me brindaron seguridad y confianza para avanzar en el proyecto y presentarlo.

Quisiera agradecer también a mis colegas del grupo de investigación de Historia profesionalización y enseñanza de la Psicología en países del Cono Sur, especialmente a su directora Ana Ostrovsky quien ha sido también una referencia fundamental en mi camino académico y profesional.

Por último agradecer a mis colegas integrantes de las cátedras de Historia Social de la Psicología y Sistemas psicologicos contemporaneos 1 con quienes aprendo constantemente y disfruto compartir espacios

Tabla de contenidos:

1. Resumen	.... 4
2. Introducción	....5
3. La Formación de Psicólogos en la UNMDP	... 7
3.1. Antecedentes	....8
3.2. Objetivos de la formación	.... 8
3.3. Plan curricular de la carrera de Psicología en la UNMDP	....11
3.4. La asignatura Historia Social de la Psicología: su desarrollo y actualidad	....14
4. Marco teórico	... 16
4.1. Investigar en Representaciones Sociales	.... 16
4.2. Estereotipo, prejuicio y discriminación	... 21
4.3. Complejizando el concepto de actitud	...23
4.4. Hacia una definición de perspectiva de género	... 27
4.5. La importancia de las pedagogías críticas	... 31
4.5.a. Pedagogías y epistemologías feministas	... 33
5. Las prácticas socio comunitarias de Historia Social de la Psicología.	....36
6. Indagando RRSS a estudiantes que atravesaron la PSC	... 38
6.1 Resultados y discusión	... 41
6.1.b. Opinión de los estudiantes sobre el apartado pedagógico de las prácticas.	
7. Propuesta de intervención	... 48
7.1. Contexto actual y propuesta renovada para la PSC.	... 52
7.2. Estructura de la propuesta	... 56
7.2.a. Propósitos de la formación	...57
7.2.b. Fundamentación de la propuesta	
7.2.c. Objetivos del curso	... 58
7.2.d. Objetivos específicos de la propuesta	... 59
7.2.e. Bibliografía obligatoria y complementaria para la propuesta.	...61
7.3. Encuentros desde la propuesta	... 62
7.3.a. Primer encuentro	... 62
7.3.b. Segundo encuentro	... 66
7.3.c. Tercer encuentro.	.... 69
7.3.d. Cuarto encuentro	... 73
7.3.e. Quinto encuentro	... 75
7.3.f Actividad de cierre	... 78
7.4. Modalidades de intervención pedagógica	... 80
7.5. Evaluación	... 80
7.5.a. Fundamentos de la evaluación y mejora continua participativa	... 81
8. Conclusiones finales de la propuesta de intervención	... 83
9. Referencias Bibliográficas.	....85

Resumen:

La incorporación de la perspectiva de género ha sido señalada como un área de vacancia en la formación de psicólogos. Asimismo es una necesidad a nivel social representada tanto en

diversos movimientos sociales (NI una Menos. Colectivo LGTBQ), como en regulaciones jurídicas (Ley de identidad de género de 2012, Ley de Salud Mental de 2010 y Ley de Educación Sexual Integral de 2006, entre otras) que señalan el derecho de las personas a ser reconocidas en su diversidad y en plena igualdad en todos los ámbitos. El objetivo de la presente investigación es indagar representaciones sobre identidad sexual, género y diversidad en una muestra de estudiantes de psicología (N:10) que hayan transitado por la práctica sociocomunitaria de Historia social de la psicología cuya temática es la despatologización de identidades no hegemónicas. Para ello se propone la realización de entrevistas semidirigidas con el objetivo de indagar dichas representaciones registrando además el impacto tanto afectivo como académico de haber transitado la Práctica Sociocomunitaria cuya temática es la despatologización de identidades no hegemónicas. Los datos serán analizados desde la lógica de la curricularización de la perspectiva de género y servirán de insumos para el mejoramiento curricular y la planificación de acciones tendientes a la actualización profesional conformes a la responsabilidad social de la psicología como disciplina regulada por el estado.

Introducción:

Diversas investigaciones en nuestro país, plantean la dificultad de incorporar problemas socialmente relevantes dentro de la formación de psicólogos en Argentina (Vilanova, 2003; Dagfal, 2009; Moya, 2018; González Y Ostrovsky, 2021). Asimismo, investigaciones que han consultado a estudiantes al respecto demuestran altos niveles de adhesión a la idea de que hace falta incorporar contenidos relacionados con problemáticas contemporáneas actualmente poco o nulamente desarrollados en el plan curricular (Moya, L. , Di Domenico, C. y Castañeiras, C. 2009 y Aguilera, N; Hoyos, J; Silva, B. 2017)

Como sostiene Alicia Camilloni (2007) "... es necesario revisar permanentemente los planes curriculares, porque es necesario seleccionar y usar bien las estrategias de enseñanza y crear nuevas maneras de enseñar y de evaluar; porque tenemos el compromiso de lograr que todos los alumnos aprendan y construyan toda clase de saberes que les son indispensables en su vida personal..." (p 21).

Cabe destacar que la preocupación por la formación de psicólogos, cuyos antecedentes se encuentran en los Encuentros del Mercosur y en la conformación de AUAPsi (Asociación de unidades académicas de psicología creada en el año 1991) cobra particular vigor desde la incorporación de la psicología como carrera de interés público y, por lo tanto, regulada por el Estado en el marco de la Resolución 343 y su modificatoria parcial (800/11) de la Ley de Educación Superior (LES) (Di Domenico y Piacente, 2003 y 2011; Klappenbach, 2015). Ello implica que la psicología tiene un rol en el escenario público en tanto su campo de acción refiere al bienestar de las personas. A su vez el código de ética profesional de la Federación de Psicólogos de la República Argentina subraya dicho aspecto:

"Los psicólogos se comprometen a asumir sus responsabilidades, profesional y científica, hacia la comunidad y la sociedad en que la que trabajan y viven; ejercen su compromiso social a través del estudio de la realidad y promueven y/o facilitan el desarrollo de leyes y políticas sociales que apunten, desde su especificidad profesional, a crear condiciones que contribuyan al bienestar y desarrollo del individuo y de la comunidad". (Fe.P.R.A, Principio E. p. 4)

Al respecto, si contemplamos las transformaciones acaecidas en los últimos años en materia de género a nivel social, advertimos que tanto en movimientos sociales como Ni una Menos, el Colectivo LGBTIQ+, La Campaña Nacional por el Aborto Legal, Seguro y Gratuito, como en el marco de leyes específicas que tomaron parte de dichos reclamos, se ha producido

una visibilización y una particular sensibilización en temáticas de género. Dentro de las leyes cabe destacar:

- Decreto presidencial N°476/21 para DNI no binario (2021).
- Ley Micaela, 27499 (2018).
- Ley de Identidad de género, 26743 (2012)
- Ley de Salud Mental. 26657 (2010)
- Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres 28485 (2009)
- Ley de Matrimonio Igualitario. 26.618. (2009)
- Ley de Educación Sexual Integral 26150 (2006)

La perspectiva de género implica la comprensión de los condicionantes socio-culturales en la construcción de las identidades de género así como el reconocimiento de la igualdad de derechos de todas las personas. Esta perspectiva implica: reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros, en general favorables a los varones como grupo social y discriminatorias para las mujeres y otras identidades; que dichas relaciones han sido constituidas históricamente y que las mismas atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión. (Barrancos, 2009; Faur, 2008; Lamas, 1996). Una perspectiva que cuestiona las desigualdades que historicamente han sostenido arbitrariamente diversas teorías y prácticas basadas en las categorías sexo y género de modo binario, esencial y ahistórico. Implica reconocer la diversidad y bregar por la necesidad de revisar nuestra formación y nuestras prácticas profesionales para no reproducir inequidades basadas en la dimensión de poder que atraviesa las lecturas clásicas del sexo y el género (Gimeno, 2010 ; Medina Rosas, 2010 ; Martínez Martín, 2016). Dicha revisión parte de una perspectiva crítica respecto de cómo nuestra disciplina ha sido históricamente una matriz de normalización que en muchos casos colaboró con la patologización de las personas con motivo de sus identidades, deseos y expresiones. Consideramos, al mismo tiempo, la posibilidad y potencialidad de que la disciplina posibilite posiciones des-patologizantes, entendiendo a la problematización de estos tópicos como una oportunidad para revertir la historia hacia un sentido más salutogénico e inclusivo (Más Grau , 2017).

A nivel local existen estudios previos que abordan la formación de los psicólogos en materia de género y la inclusión de la perspectiva de género en la carrera de Psicología de la UNMdP (Leguizamón & Núñez, 2017; Nocelli, 2016; Pili, 2017). Partiendo de dichos antecedentes y de la experiencia del grupo de investigación Historia, Enseñanza y profesionalización de la Psicología en los Países del Cono Sur, respecto del estudio de la profesionalización y la

formación de psicólogos, la presente investigación, tomando como ejemplo la experiencia de la PSC dictada por la asignatura Historia Social de la Psicología en 2022, tiene como objetivo profundizar en el aporte que puede hacerse desde las distintas asignaturas para incorporar contenidos con perspectiva de género y favorecer la construcción de la misma en la formación de futuros profesionales. Los dispositivos narrativos encarnados en estas prácticas se encuentran en consonancia con lo planteado por Anijovich y Capeletti (2011), pretendiendo valorizar las experiencias subjetivas de los estudiantes y poniendo en un lugar protagónico lo vivencial y utilizando como insumos la propia historia, las creencias e incluso los prejuicios.

El objetivo de la PSC consistió en abordar críticamente el posicionamiento a lo largo de la historia de la disciplina psicológica respecto de personas que presentaban identidades de género y orientaciones sexuales no hegemónicas, enfatizando en la perspectiva de géneros y de derechos humanos y su importancia para el ejercicio de la Psicología. Su principal objetivo tiene que ver con la concientización y la sensibilización respecto de estas problemáticas, en la lógica de Perez Gomez (2017), anteponiendo las vivencias a las formalizaciones, dice el autor “El desarrollo de la mente científica y artística, de la mente ética y solidaria, y de la mente autónoma en todos y cada uno de los aprendices, tal y como las hemos definido anteriormente, requiere de manera ineludible el aprendizaje experiencial, basado en las vivencias y la reflexión más rica y rigurosa, sobre problemas y situaciones reales”. Esto supone que no alcanza con abordar teóricamente las problemáticas que constituyen problemas sociales relevantes.

En cuanto a la importancia de esta práctica, al papel de la docencia y su interacción con los planes curriculares, Camilloni (2007) desarrolla "Si creyéramos que la enseñanza debe transmitir los conocimientos disciplinarios con la misma lógica con la que se descubrieron y con la que se organizaron y justificaron en cada campo disciplinario, entonces la didáctica no sería necesaria" (p.21). Trabajar con lo invisibilizado, poner en foco problemáticas que existen pero muchas veces quedan de lado en los currículos oficiales, es un modo de que la docencia se permita ser atravesada por una dimensión política necesaria y abordar lo complejo, dominio que suele dejarse por fuera por la dificultad de abordarlo (Perkins 2010) . En palabras de Monzón (2016) "Cuando tratamos con objetos mutables, cambiantes, impredecibles, los planes no son suficientes." Ahí entra en juego el papel de la estrategia docente, siendo que la labor de enseñar no puede pretender ser estanca, inmutable o universal. Es parte de la estrategia docente presentar a las situaciones problemáticas de un modo tal que convoquen a los estudiantes a abordarlas y profundizar en ellas.

Formación de psicólogos en UNMDP:

Antecedentes:

Presentación del plan de estudios: El Plan Curricular de la carrera de Lic. en Psicología fue aprobado mediante la Ordenanza de Consejo Superior No 143/89 y su modificatoria la Ordenanza de Consejo Superior No 228/04. En el año 2010 se realizó modificación del Plan de Estudios mediante la Ordenanza de Consejo Superior No 553/09, respondiendo a recomendaciones propuestas por la CONEAU, la cual a partir de la incorporación de nuestra carrera en el artículo 43 de la Ley de Educación superior supervisa y regula los contenidos a través del mecanismo de acreditación. Se incorporaron requisitos académicos como las PEPP (Prácticas electivas pre-profesionales, hoy Prácticas Socio Comunitarias), la asignatura Psicodiagnóstico en cuarto año, el renombramiento de Modelos en Psicopatología en Psicopatología y se estableció en frecuencia anual la asignatura de Psicología de Desarrollo perteneciente al segundo año de la carrera.

Dicha carrera de grado tiene dependencia orgánica funcional dentro de la Facultad de Psicología perteneciente a la Universidad Nacional de Mar del Plata. La carrera tiene una duración de 5 años con un total estimado de 3.375 horas de carga horaria.

Presenta como objetivos:

- Favorecer el desarrollo de la Psicología como disciplina del conocimiento e investigación, abierta a las corrientes teóricas y metodológicas del país y del mundo.

- Garantizar la promoción de un psicólogo con:
 - * una formación acorde al estado actual de la disciplina en el mundo y a las nuevas exigencias de una sociedad en proceso de transformación y cambio.

 - * un nivel de capacitación que le posibilite un desempeño adecuado en los diferentes campos ocupacionales en que puede ejercer su profesión.

- Formar recursos humanos en áreas de interés prioritario: salud, educación, legal, comunitaria, laboral.

Sus incumbencias profesionales corresponden a las dictadas por la Resolución No 2447 del Ministerios de Educación y Justicia (20 de septiembre de 1985).

El Perfil profesional del egresado de la carrera de Lic. en Psicología se caracteriza en varias vertientes:

- En lo científico pluralista:

1. Formación Científica.
2. Generador de conocimiento científico.
3. Apto para integrarse en campos inter científicos.

- En lo profesional:

4. Capaz de lograr un desempeño interprofesional idóneo.
5. Capaz de desempeñarse en los ámbitos institucionales y comunitarios.
6. Dotado de criticidad respecto de su rol profesional.
7. Apto para contextualizar los conocimientos de su ciencia en el marco cultural general.
8. Crítico respecto de sí, de sus posibilidades y limitaciones.

- En lo social:

9. Éticamente comprometido con la realidad.
10. Capaz de evaluar y modificar su realidad social.
11. Capaz de percibirse como prestador de servicios sociales.

Con respecto a la finalidad de la carrera, se espera que quienes hayan cumplido con las exigencias de la formación profesional, al concluir sus estudios hayan logrado:

- Una formación académica pluralista, actualizada e integrada, posibilitadora de acceso al saber psicológico desde múltiples enfoques y teorías, con claro conocimiento de los fundamentos epistemológicos que los sustentan.

- Una visión totalizadora de la realidad que le permita reconocer a la misma, como una unidad pasible de ser abordada desde diferentes planos de análisis, así como apertura, a nuevas prácticas socio-intelectuales que habilitan para interactuar en grupos

interdisciplinarios, a partir de un conocimiento exhaustivo del campo de su disciplina.

- El conocimiento de las raíces histórico-sociales de su disciplina, del carácter relativo y siempre fluyente de ésta, y de cómo las modificaciones histórico-estructurales generan cuerpos de conceptos y tecnología, comprensibles sólo en los marcos de tal contexto y destinados a un permanente devenir.

- El dominio producción de técnicas y procedimientos para el desarrollo de una práctica eficaz en situaciones reales o simuladas que garantice un nivel de idoneidad, en cada uno de los aspectos que configuran su perfil científico, profesional y social.

- La formación de un pensamiento científico que posibilite una visión problematizadora tanto de la realidad como de las formulaciones científicas existentes.

-Suficiente capacidad y disposición para intentar la producción de nuevo conocimiento mediante el manejo idóneo de metodología, técnicas y prácticas de investigación científica.

- Necesaria visión sociopolítica para abordar el análisis de las prácticas profesionales vigentes, confrontándolas con las cambiantes necesidades y demandas de la realidad nacional, regional y local.

- Suficiente conciencia de la necesidad de adoptar roles protagónicos en el proceso de transformación que su sociedad requiere, como provisto de conocimiento de la gestación de su profesión a partir de necesidades sociales.

El Plan Curricular de la Lic. en Psicología está conformado por las siguientes asignaturas distribuidas a lo largo de los 5 años de su cursada:

PLAN ANALÍTICO

Año	Código	Asignatura	Carga	Correlativas
I Año	I Cuatrimestre			
	001	Introducción a la Psicología	75hs.	
	041	Filosofía del Hombre	75hs.	
	042	Epistemología General	75hs.	
	007	G.R.A.P. I	25hs.	
	II Cuatrimestre			
	043	Historia Social de la Psicología	75hs.	
	044	Antropología	75hs.	
	013	Biología Humana	100hs.	
	045	Introducción a la Investigación Psicológica	50hs.	
	007	G.R.A.P. I (1)	25hs.	
	184	PEPP (4)	10 hs.	

II Año	I Cuatrimestre			
	046	Sistemas Psicológicos Contemporáneos I	75hs.	001 – 041 – 042 – 043
	047	Sociología	75hs.	
	048	Introducción a la Teoría Psicoanalítica	75hs.	001 – 043
	049	Núcleos Problemáticos	25hs.	042 – 045
	050	Psicología del Desarrollo	50hs.	001 – 013
	014	G.R.A.P. II	25hs.	001 – 007
	II Cuatrimestre			
	050	Psicología del Desarrollo (1)	50hs.	
	051	Sistemas Psicológicos Contemporáneos II	75hs.	046
	052	Problemas Sociales Latinoamericanos	50hs.	044 – 047
	020	Neuropsicología	100hs.	001 – 013
	014	G.R.A.P. II (1)	25hs.	001 – 007
	185	PEPP (4)	10 hs.	184

	I Cuatrimestre		
	010	Teorías del Aprendizaje	75hs. 001 – 050
	053	Estrategias cualitativas y cuantitativas en Investigación Psicológica	100hs. 001 – 042 – 045
	019	Psicología Social	75hs. 001 – 044 – 047
	054	Psicología Cognitiva	100hs. 001 – 020
	021	G.R.A.P. III	25hs. 014 – 048
III Año	II Cuatrimestre		
	015	Desarrollos del Psicoanálisis	50hs. 048
	056	Instrumentos de Exploración Psicológica I	75hs. 010 – 046 – 053 – 054
	057	Psicología de los Grupos	75hs. 019-048
	058	Instrumentos de Exploración Psicológica II	100hs. 046 – 048 – 053
	059	Núcleos Problemáticos 2	25hs. 049 – 053
	021	G.R.A.P. III (1)	25hs. 014 – 048
	186	PEPP (4)	20 hs. 185

I Cuatrimestre			
IV Año	182	Psicopatología	100hs. 051 – 020 – 054 – 015
	061	Psicología Institucional y Comunitaria	75hs. 051 – 052 – 057
	027	Epistemología de la Psicología	50hs. 051 – 053
	183	Psicodiagnóstico	75hs. 056 – 058
	028	G.R.A.P. IV	25hs. 021 – 052 – 057
	187	PEPP (4)	20 hs. 186
	II Cuatrimestre		
	063	Psicología Clínica (1)	75hs. 182-061-183-187
	064	Psicología Jurídica (1)	75hs. 182-061-183-187
	065	Psicología Educativa (1)	75hs. 182-061-183-187
	066	Psicología Laboral (1)	75hs. 182-061-183-187
	028	G.R.A.P. IV	25hs. 021 – 052 – 057

I Cuatrimestre			
	063	Psicología Clínica	75hs.
	064	Psicología Jurídica	75hs.
	065	Psicología Educacional	75hs.
V	066	Psicología Laboral	75hs.
Año	062	Deontología Psicológica	50hs. 051
II Cuatrimestre			
	067 / 068 / 069	Seminarios de Orientación (2)	150hs. 063 – 064 – 065 – 066
	070	Residencia (3)	200hs.

(1) se cursan anualmente

(2) Seminarios de Orientación: Se pueden cursar en forma simultánea o sucesivamente entre sí.

(3) Residencia: Se deberán tener cursadas las cuatro asignaturas del área ámbitos: Psicología Clínica, Psicología Educacional, Psicología Jurídica y Psicología Laboral y se deberá tener aprobada con examen final la asignatura correspondiente al ámbito elegido.

(4) Prácticas: se cursará según los Criterios de intensidad de la formación Práctica, respetando el orden secuencial progresivo de acuerdo al nivel de complejidad.

La asignatura Historia Social de la Psicología:

Presentación de la asignatura:

- 1.- Propósitos de formación. Objetivos generales del área de Sistemas: Proveer a los estudiantes una visión que permita el logro de un egresado dotado de criticidad en lo conceptual con una visión pluralista de su campo científico y consciente de la interpenetración y concurrencia de los diversos campos del saber. Objetivos particulares: Proveer a los estudiantes una visión clara que les faculte para analizar metateóricamente los modelos y sistemas de la psicología. Tomar contacto crítica pero no selectivamente con el espectro teórico en psicología. Conocer los diversos objetos y los métodos adecuados para su abordaje.
- 2.- Fundamentación del objeto de estudio del curso: Historia Social de la Psicología introduce temporalmente en las dimensiones científica y profesional de la disciplina. Permite la contextualización de la psicología entre el resto de las ciencias; describe y explica las condiciones sociohistóricas de su emergencia y analiza el linaje intelectual de los sistemas que la integran.

3.- Objetivos del curso: De acuerdo al Plan Curricular vigente en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, y también de los propósitos del área Sistemas Psicológicos, el curso tiene por fin desarrollar en los estudiantes competencias que lo habiliten para la detección de los criterios metodológicos y epistemológicos de los iniciadores y desarrolladores de la psicología, y también para la localización de las condiciones académicas, sociales, económicas y políticas que permitieron la gestación de la profesión de psicólogo.

5.- Descripción de Actividades de aprendizaje: La cursada tendrá una modalidad presencial en los espacios de teóricos y prácticos. En el aula virtual de la asignatura (psicocampus) encontrarán el espacio oficial de la cátedra. Allí tendrán disponible:

- PTD, Hoja de Ruta, el link a la bibliografía obligatoria.
 - Cartelera de novedades que les sugerimos revisar semanalmente
 - Ejercicios de autoevaluación previos a los exámenes, así como otros recursos pedagógicos
- En las clases teóricas se orientarán las actividades de aprendizaje del estudiante, las que se centrarán, principalmente, en la contextuación de las fuentes primarias correspondientes a autores que han sido fundadores de líneas de investigación o de escuelas de pensamiento dentro de la psicología a nivel mundial. En los trabajos prácticos se analizarán teórica, histórica y metateóricamente los textos obligatorios empleando diversos recursos: sesiones de discusión, respuesta a guías, estudio de casos puntuales, organización de debates, etc. En el espacio de seminario se trabajarán los contenidos referidos a profesionalización y formación de psicólogos desde la perspectiva de género. Este espacio tiene una modalidad virtual. En las horas de consulta se atenderán las inquietudes de los estudiantes sobre los temas programados y se brindará orientación para la preparación del tema que constituirá la apertura del Examen Final Oral de la materia. La cátedra ha previsto la posibilidad de contar con profesores invitados

8.- Requisitos de aprobación:

- a- La asignatura se aprobará: cumplimentando los requisitos de aprobación de cursada y aprobando el examen final. Examen final: este será de carácter oral, a través del cual se procurará evaluar el grado de intelección por parte del

estudiante de la totalidad de temas y problemas planteados en el curso. Podrán presentarse a rendir el examen final los estudiantes que hayan aprobado previamente la cursada de la asignatura. Requisitos de aprobación de cursada: A.A.V.V. 50 años después de Boulder. -Di Doménico, Ostrovsky, Moya, Giuliani & Visca A.A.V.V. 50 años después de Boulder. -Di Doménico, Ostrovsky, Moya,, Giuliani & Visca Recuperatorio del segundo parcial sábado 2 de diciembre 20

1.- Aprobación de ambos exámenes parciales o sus respectivos exámenes recuperatorios. Los parciales y sus recuperatorios se calificarán con nota de 1 a 10 puntos, siendo 4 la calificación mínima de aprobación. Para aprobar (obtener 4) se requiere un 60 % del examen correctamente respondido.

2.- Presencialismo del 80% a las clases prácticas. Se recuerda a los estudiantes el Régimen de Justificación por inasistencias.

b. Criterios de evaluación: La precisión terminológica, la adecuación a los propósitos del programa (criticidad), y las habilidades demostradas en la detección de conceptos principales y secundarios constituyen los criterios evaluativos centrales, así como el ajuste a la presentación de autores.

c.- Descripción de las situaciones de pruebas a utilizar para la evaluación continua y final. Los estudiantes deberán asistir a los trabajos prácticos con los materiales leídos. Los exámenes parciales tendrán un formato escrito. El examen final será oral e individual, y comprenderá todos los temas y bibliografía obligatoria del programa. Se calificará con una nota de 1 a 10 puntos. El mismo comenzará con un tema propuesto por el estudiante que se desprende del presente programa. Se sugiere ampliar con la bibliografía complementaria.

Marco teórico para la elaboración del proyecto:

Investigar en representaciones sociales:

La representación social es una forma de conocimiento basada en el sentido común, cuya función es la de significar y ordenar conductas y comunicaciones interindividuales. Es una manera de representar al mundo, que vuelve a este de alguna manera accesible e inteligible, ordenando el caos de estímulos constantes que rodean al sujeto a través de los conocimientos. (Moscovici, 1979 pp. 17-18)

Implica una estructura de bienes simbólicos con los que interactuamos y podemos negociar sentidos dentro de las diferentes dimensiones de lo social, y con nosotros

mismos. Al mismo tiempo esa estructura se construye y nutre a partir del intercambio social. De algún modo las representaciones sociales implican poner de manifiesto sentidos que circulan de un modo más abstracto en los discursos y prácticas sociales. Por esto también se nombran como un modo de pensamiento social, según Robert Farr: Las representaciones sociales tienen una doble función: "hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible"

Las representaciones sociales aparecen cuando un tema cobra cierta relevancia, interés o urgencia. Ya sea nacido desde las personas que interactúan en un momento dado, o que esa avidez derive desde la aparición de cierta temática en distintos medios de comunicación.

Son sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios. No representan simplemente opiniones acerca de, "imágenes de", o "actitudes hacia" sino "teorías o ramas del conocimiento" con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal. (Farr, 1983 p. 655)

Según Banchs (1984) son una manera de lidiar con los bombardeos constantes de información que nos ofrecen los medios de comunicación. Son formaciones de sentido común, pero no por eso menos relevantes o determinantes que las formaciones científicas o académicas. A su vez las nombra en tanto contenido y también en tanto proceso.

Pensando en estas definiciones de rrs, a la hora de indagar representaciones en nuestras entrevistas, se busca no solo saber con qué representación singular cuenta cada estudiante respecto de los temas solicitados, sino conocer si acaso esos temas se consideran de relevancia y cuando han cobrado importancia para la persona. Es interesante el hecho de que en todas las entrevistas se ha nombrado a la temática de perspectiva de géneros como muy relevante en cuanto a la psicología, y en general parece que el contacto principal con estas temáticas pasa por los discursos y movimientos sociales, en algunos casos por las propias personas que participan y en otros por llegada de terceros.

Anteriormente definimos a las representaciones sociales y hablamos de su importancia para entender cómo se gestan desde el sentido común conocimientos y pareceres respecto de temáticas socialmente relevantes. Pero ¿Cómo se forman las representaciones sociales?

Según Moscovici hay tres maneras en las que emerge una rrs:

A) Dispersión de la información: La información que tenemos a la hora de formar opinión sobre algo nunca es suficiente y a la vez está desorganizada. Si bien vivimos cada vez más en una época en la que la información parece circular abiertamente y con un acceso ilimitado, organizarla y formar posturas sólidas conlleva un tiempo y una pericia que en general no llegamos a tener del todo. Los datos de que disponen la mayor parte de las personas para responder a una pregunta, para formar una idea a propósito de un objeto preciso, son generalmente, a la vez, insuficientes y superabundantes (Moscovici, 1979 pp. 176-177)

Los desajustes esperables entre la cantidad y la calidad de la información, refuerzan este mecanismo en el que la información se dispersa y una manera de lograr cierto orden que nos permita operar en el mundo es formarnos alguna representación otorgando sentido a ese caos informativo y estimular. En general, respecto de la mayoría de los temas, nuestras opiniones pueden ser más precarias de lo que quisiéramos.

En cuanto a esto , podemos notar en las respuestas de les entrevistades un intento constante de conceptualizar fenómenos de los que se habla mucho y circula mucha información, pero que al mismo tiempo se complejizan constantemente, siendo difícil poder dar con desarrollos suficientemente abarcativos de aquello sobre lo que se indaga.

B) Focalización del sujeto individual y colectivo:

Una persona o una colectividad -dice Moscovici (1979)- se focalizan porque están implicadas en la interacción social como hechos que conmueven los juicios o las opiniones. Aparecen como fenómenos a los que se debe mirar detenidamente. Básicamente nos enfocamos más en aquellos elementos que resultan relevantes tanto en base a nuestros intereses personales, como a los intereses de los grupos que integramos. Esto implica que no todos los elementos serán igual de prioritarios a la hora de formar representaciones y buscar más información. Algunos serán muy predominantes y otros quedarán parcial o completamente excluidos.

Aquí podemos destacar que en la totalidad de les entrevistades las temáticas asociadas a la perspectiva de género eran percibidas como altamente necesarias de representar o de poner en palabras, por lo que se reconoce la importancia de ese área de conocimiento y se notan esfuerzos por interiorizarse con ella.

C) Presión a la inferencia:

Socialmente se da una presión casi constante a tomar postura por todo, a conocer sobre todo y a poder emitir juicios o valoraciones para intercambiar. (Moscovici, 1979 p. 178) Hay ciertos tópicos en los que incluso no tener nada para decir puede implicar quedar fuera, en cuanto a esto Banchs (1984) habla de lo proporcional que es la relevancia que cierto tema adopta dentro de un grupo con el riesgo de quedar excluido si no se conoce de este. Lo mínimo a aspirar es poder realizar inferencias ágiles, opinar de alguna manera y lograr cierto desarrollo del tema. Banchs agrega que a mayor controversia en los temas, mayor operará la presión a la inferencia.

Esto se ve claramente en algunas entrevistas en las que a pesar de la persona poder desarrollar “algo” al respecto de lo que se consulta, en general la robustez de ese desarrollo no es mucha y los sentidos son erráticos. Si bien no hay respuestas correctas o incorrectas, se deja ver la diferencia cualitativa en lo expuesto por personas implicadas activamente en las temáticas abordadas y quienes no lo están.

El hecho de que mediáticamente hace unos cuantos años las temáticas relacionadas a perspectiva de géneros y diversidades hayan cobrado tanta representación (aunque aún no sea suficiente), sin dudas pueden operar como canales que lleven a la formación de representaciones por presión a la inferencia. De alguna manera, alegar “No saber” o “No interesarse” por temáticas que están tan nombradas y representadas socialmente, aunque puede tener la función de excusarse de exponerse a tocar temas que sin dudas son controversiales, también puede muy probablemente dejarme fuera de intercambios y negociaciones de sentido que son muy frecuentes y transversales a muchos espacios.

Por eso es tan importante que el foco de las entrevistas trascienda la posibilidad de que les entrevistades “pretendan” dar una imagen de saber e incluso afinidad con las temáticas, apuntando a los sesgos que aparecen de un modo más automático y con menos alcance de la conciencia. Allí podemos realmente medir cuanto se nos escapa e identificarlo para de alguna manera volverlo más consciente y poder operar distinto.

Además de sus mecanismos de formación, se puede hablar de 3 Dimensiones de la representación social según Moscovici:

A) La Actitud: Tiene que ver con la evaluación positiva o negativa que hacemos de cierto objeto, en este caso el objeto de la representación social. Diríamos que es la que primero notamos, ya que para representarnos algo, primero contamos con algún tipo de orientación positiva o negativa hacia ese algo. (Moscovici, 1979 p. 49).

En ese sentido, al hablar de representaciones sociales en relación a conceptos asociados con perspectiva de géneros y diversidades, la actitud de base con la que se cuente respecto de estos temas será fundamental a la hora de tener una predisposición a “aceptar” y “acompañar” estos discursos, o por contrario mostrarse “neutrales” o “en contra”.

B) La información: Se trata básicamente del conocimiento con el que cuenta una persona acerca de cierto objeto de naturaleza social. Con diferencias en cada caso respecto de la cantidad y la calidad de la información que se tiene. Responde a la abundancia o escasez de datos con la que cuenta un individuo y a partir de la cual formará representaciones más o menos robustas o sólidas informativamente. (Moscovici, 1979 p. 45)

En cuanto a la información es importante retomar la pregunta respecto de si les entrevistades se han o no formado en perspectiva de géneros y diversidades o temáticas afines, ya que es fundamental identificar las fuentes de las que obtiene los datos que luego van a formar parte del núcleo de su representación.

C) El campo: Tiene que ver con cómo se va organizando y jerarquizando esa información con la que se cuenta respecto de cierto objeto social, puede cambiar entre grupos e incluso intra grupalmente. Banchs (1984) hace suya la definición de Moscovici aunque agrega que "debe analizarse en función de la totalidad del discurso sobre un objeto y no sólo en un párrafo o en una frase".

Implica una reorganización de la información que procede de distintas fuentes, para crear una estructuración original, en el que deben tenerse en cuenta factores ideológicos y subjetivos de cada grupo que forma y estructura un campo de representación.

Entonces, en cuanto a nuestros entrevistades, entenderemos al campo como su manera singular de estructurar las distintas experiencias, datos, formaciones e informaciones

que a lo largo de su vida han tenido en relación a perspectiva de géneros y conceptos relacionados. Es importante dar valor a ese modo particular de organización ya que brindará información cualitativa y permitirá trazar lógicas entre los elementos del discurso.

Estereotipo, Prejuicio y Discriminación:

Al investigar en el campo de las representaciones sociales y más aun respecto de tematicas como la perspectiva de generos y diversidades, se juegan constantemente las fronteras con conceptos relacionados como lo pueden ser el estereotipo, el prejuicio y la discriminación. Resulta apropiado delimitar y desarrollar cada uno de estos conceptos para perfilar mejor la información obtenida en este proceso. Debemos tener precaución de no utilizar estos conceptos de manera homologada como si fuesen sinónimos. Es fundamental comprender la particularidad de cada uno para poder tornarlos herramientas de análisis discursivo.

Comencemos por los *estereotipos*. Los estereotipos simplifican nuestra forma de categorizar y organizar la información social, lo que nos ayuda a procesar más rápidamente. Sin embargo, también pueden ser reducciones exageradas y distorsionadas. Siguiendo a Smith Castro (2006), estos estereotipos se basan en generalizaciones y pueden originarse en diferentes fuentes, como la cultura, los medios de comunicación, la educación y nuestras interacciones sociales. Muchas veces los estereotipos son transmitidos a partir de la crianza de manera intergeneracional, por lo que es fundamental el proceso de habitar otros mundos más allá del familiar y reconocer que en general la realidad excede los marcos con los que pretendemos leerla. Los estereotipos influyen en nuestra percepción, actitudes y comportamientos hacia los demás, por lo que cuestionar visiones estereotipadas es parte fundamental de cualquier movimiento que atine a valorizar la idea de diversidad en lugar de la de homogeneidad. Asimismo, las visiones estereotipadas atentan contra una perspectiva que valore la singularidad de las personas y la posibilidad de ser y existir más allá de lo esperado o de la imagen que ciertas personas tengan o pretendan de mí (Velandia y Rozo, 2009)

En cuanto a los *prejuicios*, se consideran como actitudes derogatorias respecto a alguien en tanto perteneciente a cierto grupo o categoría social. Al hablar de una actitud, como

desarrollamos anteriormente, nos referimos a una evaluación que en estos casos es siempre negativa.

Es interesante pensar nuestro contexto actual en el que, la combinación entre una ampliación de conciencia y una gran necesidad de corrección política los prejuicios parecen mostrarse de modo cada vez más sutil. En ese sentido, podríamos retomar a Oskamp (2000) quien, refiriéndose a los prejuicios hacia minorías étnicas, percibe un “desvanecimiento” de prejuicios a partir de la década de los 80.

Pensándolo en cuanto al género como categoría de análisis, podríamos retomar los dos sentidos referidos por un lado al innegable mejoramiento en cuanto a la coexistencia entre personas de diferentes géneros y al mismo tiempo a los modos de visibilización, señalamiento y repudio cada vez más fuertes y sostenidos desde movimientos sociales hacia quienes manifiestan prejuicios al menos de los modos más clásicos y peyorativos. Por lo anterior, no podríamos decir que estas maneras socio-culturales de reaccionar frente a los prejuicios basados en el género alcanzan para erradicarlos, sino incluso algo que debe seguir llamando nuestra atención y pericia: Parece volver a esos prejuicios aún más sutiles y difíciles de pesquisar.

Al calor de este debate, Pettigrew y Meertens (1995) teorizan respecto de los prejuicios *abiertos* y los prejuicios *sutiles*, para introducir escalas diferenciales entre los prejuicios explícitos y directos respecto de los implícitos y aparentemente lejanos en cuanto a la hostilidad interétnica. En cuanto a los prejuicios abiertos o directos, el prejuicio apunta directamente a un rechazo basado en un sistema de creencias abiertamente racista, mientras que el prejuicio sutil se construye en base a la exageración de diferencias culturales, la negación de actitudes positivas frente a las minorías y sus miembros, y la reivindicación de valores “tradicionales”.

Podemos retomar esto para pensar lo que sucede en cuanto al género. En nuestras entrevistas no han aparecido prejuicios directos, lo cual podemos relacionarlo con ese desvanecimiento del que habló Oskamp (2000) o con la presión a la inferencia mencionada anteriormente en relación a las Representaciones sociales.

En cuanto a la nos referimos a la dimensión conductual del prejuicio, es decir cuando una actitud pasa a ser comportamiento. Implica modos desiguales de trato hacia personas por motivo de pertenecer a un cierto grupo o categoría social. Básicamente es un mecanismo que intenta profundizar diferencias con el fin de negar o limitar la igualdad a ciertas personas o grupos. (Allport, 1954).

Aquí debemos puntualizar algo importante respecto de nuestra investigación, que refiere a la posibilidad de que cierta actitud derogatoria (prejuicio), pase a la acción volviéndose discriminatoria. En ese sentido, identificar prejuicios o actitudes negativas frente a personas con identidades de género no hegemónicas puede implicar la puesta en acto de comportamientos (conscientes o no) potencialmente ofensivos y en consecuencia excluyentes para les consultantes. Debemos aclarar que no todo prejuicio deriva en un comportamiento discriminatorio, a veces queda solo en la actitud, aunque toda discriminación tiene un sustento prejuicioso.

Complejizando el concepto de actitud.

A lo largo de este desarrollo hemos mencionado distintas veces el concepto de actitud, ya sea como una de las dimensiones de la RRSS, así como la materia prima del prejuicio. Complejizando la cuestión de las actitudes, podemos pensar en tres tipos.

Las actitudes implícitas son aquellas actitudes que poseemos de manera inconsciente y automática, y que pueden influir en nuestro pensamiento y comportamiento sin que necesariamente seamos conscientes de ello. Se activan automáticamente y en general sin que la persona lo note. Las actitudes implícitas pueden ser el resultado de la socialización, la exposición a estereotipos culturales y los prejuicios internalizado (Dovidio et al, 2001)

Las actitudes explícitas son aquellas actitudes que tenemos de manera consciente y deliberada. Son las actitudes que somos capaces de expresar y comunicar abiertamente. Las actitudes explícitas pueden ser influenciadas por diversos factores, como la educación, las experiencias personales, la influencia social y cultural, así como el procesamiento activo de la información. Pueden estar en línea con nuestras creencias y valores conscientes, y a menudo se basan en un proceso de deliberación y evaluación de la información disponible.

Y las más problemáticas, las actitudes duales, que se dan cuando una actitud implícita y otra explícita coexisten y se contradicen. Se refieren a la coexistencia de sentimientos y evaluaciones positivas y negativas hacia un objeto, persona o tema en particular. Las actitudes duales son comunes en situaciones donde hay aspectos contradictorios o conflictivos. La presencia de actitudes duales puede generar una sensación de conflicto interno en las personas, ya que existe una falta de coherencia o consistencia en las evaluaciones. Las actitudes duales pueden ser resultado de diversos factores, como la

información contradictoria o ambigua, las experiencias personales divergentes, la presión social o la falta de claridad en los valores y creencias individuales. Además, las actitudes duales pueden ser moldeadas por procesos cognitivos y emocionales complejos que implican el equilibrio entre evaluaciones contradictorias.

Las actitudes, tienen estrecha relación con los valores, los cuales son creencias perdurables sobre metas importantes en la vida que trascienden situaciones específicas (Rohan, 2000 ; Rokeach, 1973). Las actitudes pueden estar influenciadas por los valores. Nuestras actitudes pueden reflejar y expresar los valores que consideramos fundamentales. A su vez, nuestras actitudes pueden influir en la formación y expresión de nuestros valores. Nuestras actitudes hacia diferentes objetos y temas pueden reflejar nuestras prioridades y lo que consideramos importante en la vida. A través de nuestras actitudes, podemos manifestar y reafirmar los valores que sostenemos. Según Rohan, los valores psicológicos son aquellos que reflejan las diferencias individuales en términos de metas y aspiraciones personales. Estos valores están influenciados por factores como la cultura, la educación, las experiencias personales y las influencias sociales. Los valores psicológicos pueden variar ampliamente entre las personas y pueden incluir cosas como el logro, la autonomía, la intimidad, la creatividad, la igualdad, entre otros. Los valores suelen operar como principios rectores, siendo tan alta su relevancia que luego los retomaremos desde la perspectiva de Ana Talak (2004, 2019).

La importancia que le damos a un valor particular determina si influirá en nuestras actitudes y comportamiento. Los valores no son estáticos, sino que pueden cambiar y evolucionar a lo largo de la vida de una persona. Además, los valores pueden entrar en conflicto entre sí, lo que puede generar tensiones internas y decisiones difíciles. Será determinante la dualidad entre apertura al cambio versus conservadurismo.

Ahora bien ¿Cómo se forman las actitudes que tienen tanta incidencia en los comportamientos? Retomaremos a Franzoi (2017), destacando la existencia de diversas fuentes de formación, las más investigadas son:

La simple exposición: Pareciera ser que a más exposición con cierto objeto, más propensión a formar actitudes positivas. (Podríamos pensar la importancia de tener instancias vivenciales en las cuales los estudiantes vayan teniendo contacto con personas que cuenten en primera persona las vivencias, más allá de lo teórico). Se basa

en la idea de que nuestra exposición previa a un estímulo crea un sentido de familiaridad y seguridad, lo que nos hace sentir más cómodos y positivos hacia él. Esta familiaridad puede deberse a la repetición de la exposición, pero también puede ocurrir debido a una exposición inicial que dejó una impresión duradera en nuestra memoria. Además, la teoría de la simple exposición no garantiza que todas las exposiciones repetidas generen actitudes positivas. Pueden existir límites en cuanto a cuánta exposición es necesaria o cuándo se produce un punto de saturación en el que la exposición excesiva puede generar aburrimiento o aversión.

El condicionamiento clásico: Un objeto que inicialmente tiene valoración neutra o insignificante, empieza a cobrar sentido en asociación a otros elementos que aparecen con él. En el contexto de las actitudes, el condicionamiento clásico puede contribuir a la formación de actitudes tanto positivas como negativas. Si un estímulo neutral se presenta repetidamente junto con un estímulo positivo, es probable que se desarrolle una actitud positiva hacia ese estímulo neutral. Por otro lado, si un estímulo neutral se asocia repetidamente con un estímulo negativo, es probable que se desarrolle una actitud negativa hacia ese estímulo neutral. El condicionamiento clásico puede ocurrir de manera consciente o inconsciente, y puede ser influenciado por diversos factores, como las experiencias pasadas, la exposición repetida a ciertos estímulos y la influencia social. Además, el condicionamiento clásico puede ser generalizado a otros estímulos similares, lo que significa que una actitud condicionada puede extenderse a estímulos relacionados.

El condicionamiento operante: Las conductas hacia ciertos objetos se van alentando o desalentando, incluso castigando. Aquí podemos ver el peso de la crianza, los discursos sociales, y de los contextos que vamos integrando al crecer. Puede influir en la formación de actitudes a través de la experiencia directa de las consecuencias de nuestras actitudes y comportamientos. Las consecuencias positivas o negativas que experimentamos pueden moldear nuestras actitudes y determinar si las mantenemos o las modificamos en el futuro.

El enfoque funcional, quien toma al sujeto como más activo en comparación con la teorías anteriores, afirma que las actitudes se forman para satisfacer necesidades actuales. Actitudes iguales pero con distintas necesidades psicológicas.

El enfoque funcional de las actitudes es una teoría en psicología social que sostiene que las actitudes cumplen funciones psicológicas específicas y satisfacen necesidades individuales. Según este enfoque, las actitudes no son simplemente evaluaciones

positivas o negativas de objetos o ideas, sino que tienen propósitos adaptativos y desempeñan roles funcionales en la vida de las personas.

Existen diferentes enfoques funcionales de las actitudes propuestos por varios investigadores, pero uno de los enfoques más comunes es el propuesto por Daniel Katz (1960) Estos investigadores identificaron cuatro funciones principales de las actitudes:

1-Función de conocimiento: Las actitudes ayudan a las personas a organizar y simplificar la información social. Actúan como marcos de referencia cognitivos que nos permiten clasificar y comprender el mundo que nos rodea. Por ejemplo, una actitud hacia una determinada religión puede servir para organizar nuestras creencias y valores relacionados con esa religión.

2-Función de utilidad instrumental: Las actitudes nos ayudan a maximizar recompensas y minimizar castigos en nuestras interacciones sociales. Nos guían hacia comportamientos que son beneficiosos y nos alejan de aquellos que son perjudiciales. Por ejemplo, una actitud positiva hacia el ejercicio físico puede llevarnos a adoptar hábitos saludables.

3-Función de expresión de valores: Las actitudes nos permiten expresar nuestros valores y creencias fundamentales. Reflejan nuestras identidades y nos ayudan a comunicar nuestras afiliaciones y pertenencias a grupos sociales. Por ejemplo, una actitud positiva hacia la igualdad de género puede reflejar nuestros valores de justicia y equidad.

4-Función de autoprotección del ego: Las actitudes nos ayudan a mantener una imagen positiva de nosotros mismos y a proteger nuestro sentido de autoestima. Nos permiten reafirmar nuestra identidad y sentirnos seguros y coherentes. Por ejemplo, una actitud negativa hacia ciertos estilos de música puede servir para distinguirnos de un grupo social al que no queremos pertenecer.

El enfoque funcional de las actitudes destaca que las actitudes no son estáticas, sino que pueden cambiar según las necesidades individuales y las demandas del entorno. Las personas pueden tener múltiples actitudes hacia un mismo objeto o idea, y estas actitudes pueden cumplir diferentes funciones en diferentes contextos.

Aquí podríamos retomar lo mencionado sobre el inicio de este trabajo, teniendo en cuenta que muchos estudiantes mostrarán explícitamente actitudes positivas hacia la diversidad, las necesidades psicológicas motivantes pueden ser muy diferentes. Habrá quienes realmente sean congruentes con su decir y quienes solo lo manifiesten así por presión a la inferencia.

Será diferente cuando la predisposición de una persona a mostrar actitudes sea complacer a otros o una representación más auténtica. En el primer caso, la sensibilización puede ser un instrumento que progresivamente ayude a generar mayor conciencia.

En relación a las actitudes sobre sexualidad y género, es interesante el estudio realizado por Rabbia e Imhoff (2012) en el cual miden actitudes de estudiantes sobre heterosexualidad, homosexualidad y disidencias sexuales en general.

Para Barzani (2000) el saber psicológico ha mostrado una constante preocupación por la génesis de la homosexualidad, pero todas sus perspectivas teóricas han partido siempre del supuesto de que esta conducta era patológica o al menos no era 'normal.

cayendo inevitablemente en la idea del "prejuicio sexual". (Herek, 2000) o, desde perspectivas psicoanalíticas, la "homofobia" (Weinberg, 1972).

Allí se argumenta la idea de que el posicionamiento desde el que en general se forman las representaciones y juicios respecto de las disidencias, es la heterosexualidad, sostenida por la hetero-cisnorma.

Hacia una definición de la perspectiva de género.

Pese a existir un extenso desarrollo teórico al respecto, actualmente no se encuentra consenso respecto de la definición de lo que sería la perspectiva de géneros y diversidades.

Antes de comenzar el esbozo de la definición, amerita aclarar el cambio conceptual que me ha movido de hablar de "Perspectiva de género" a "Perspectiva de géneros y diversidades". Si bien "perspectiva de género" es como suele más común oírse nombrar a este concepto, me he permitido la interpelación de compañeros pertenecientes a colectivos de la diversidad quienes me acompañaron en la reflexión respecto de que cerrar el concepto a "género" en singular era responder a una consideración binaria del

término, y siendo que la búsqueda es la de no restringirlo, me encuentro más cómodo ampliando a “Géneros y diversidades”.

En principio debemos aclarar que hablamos de un concepto profundamente complejo, ya que no hablamos de elementos meramente técnicos, ni teóricos, sino también afectivos. Al hablar de perspectiva, estamos nombrando un modo de leer al mundo y sus sucesos, tiene que ver con un filtro a través del cual nuestro modo de interpretar cotidiano se ve afectado y complejizado. Asimismo, al hablar de una perspectiva, hablamos de algo que no es posible de impostar fácilmente, sino que requiere de un involucramiento interno para poder ser.

El hecho de aclarar que una perspectiva es algo prácticamente imposible de impostar es importante, ya que el gran avance de movimientos sociales ha ejercido presión (presión a la inferencia) poniendo temáticas en torno a la deconstrucción en primera plana y mueve a que mucha gente, encubra posturas discriminatorias y conservadoras bajo discursos con supuesta perspectiva de género. Debemos conceptualizar bien al término para que no se vuelva otro lavado de cara frecuente que se usa para no quedar en el foco de las críticas.

Ahora, definido lo que implica una perspectiva, el paso siguiente es desarrollar lo que involucra que esta perspectiva sea de géneros y diversidades. Una perspectiva de géneros y diversidades sería entonces, un modo de leer al mundo y sus sucesos que tenga en cuenta las relaciones de poder que atraviesan a las personas según atributos como la identidad y expresión de género y la orientación sexual, entendiendo que estas dimensiones han sido históricamente criterios de desigualdad. Esta perspectiva reconoce que el género es una construcción social y cultural que determina los roles, las expectativas y los comportamientos asignados a las personas según su identidad de género (Barrancos, 2009).

Implica tener en cuenta que femineidades cis y trans, masculinidades trans, personas no binarias y personas con otras identidades no hegemónicas han sido históricamente silenciadas, excluidas y violentadas por parte de varones, fundamentalmente hetero-cis, bajo el aval de instituciones sedimentadas sobre un suelo cultural patriarcal y capitalista. En sintonía, Barrancos enfatiza que la perspectiva de género va más allá de la simple consideración de hombres y mujeres como categorías biológicas. Se centra en analizar cómo las estructuras sociales, las normas culturales y las prácticas institucionales perpetúan y reproducen desigualdades de género, así como las formas en que estas

desigualdades afectan a diferentes grupos sociales, como las mujeres, las personas LGBTQ+, las personas transgénero, entre otros. Asimismo, Marta Lamas (1996) ha abordado la importancia de reconocer la diversidad en las experiencias de las mujeres y ha promovido una visión inclusiva del feminismo, que no solo se ocupe de las problemáticas de las mujeres cisgénero, sino que también tenga en cuenta las experiencias de las mujeres transgénero y no binarias.

Otro aspecto fundamental de la perspectiva de géneros y diversidades es que, para quienes no han experimentado en primera persona vivencias de violencia e injusticia por su identidad, expresión u orientación, se puede volver difícil de comprender, por lo que es fundamental que existan procesos de sensibilización siendo estos tanto o más importantes que los procesos de formación técnica-teórica. Hablamos de educación afectiva que predisponga a la empatía, incluso de aquello que quizás nunca viviremos, ni entenderemos del todo, pero que a través de escuchar a otros y valorar sus experiencias podemos respetar e intentar revertir.

No se puede aprender con la frialdad de lo teórico aquello que recorre el cuerpo como experiencia cruda, es necesario acceder de algún modo a los sentimientos que involucra y para ello el rol de la escucha y de la resignación del protagonismo es fundamental. La perspectiva de géneros y diversidades implica un suelo necesario de empatía que me permita decir “Esto lo viví parcialmente, o incluso no lo viví y probablemente nunca lo viva, pero no quiero ser parte de que se sostenga y no quiero ser indiferente solo porque a mí no me toque con tanta fuerza”, es permitir afectarse por el dolor ajeno y profundizar tanto estos pensamientos, que ese dolor deje la ajenidad para sentirlo como una responsabilidad de lucha. Para Morgade (2011), la educación sexual no se limita únicamente a la enseñanza de aspectos biológicos o reproductivos, sino que implica comprender y abordar la sexualidad en su sentido más amplio, incluyendo aspectos emocionales, afectivos, sociales y culturales. La educación sexual se relaciona con la formación de identidades de género, el desarrollo de relaciones saludables, el consentimiento, la prevención de la violencia de género y la promoción del respeto y la diversidad.

La perspectiva de género implica la comprensión de los condicionantes socio-culturales en la construcción de las identidades de género así como el reconocimiento de la igualdad de derechos de todas las personas. Esta perspectiva implica: reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros, en general favorables a los varones

como grupo social y discriminatorias para las mujeres y otras identidades; que dichas relaciones han sido constituidas históricamente y que las mismas atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión. (Barrancos, 2009; Faur, 2008; Lamas, 1996). Una perspectiva que cuestiona las desigualdades que historicamente han sostenido arbitrariamente diversas teorías y prácticas basadas en las categorías sexo y género de modo binario, esencial y ahistórico. Implica reconocer la diversidad y bregar por la necesidad de revisar nuestra formación y nuestras prácticas profesionales para no reproducir inequidades basadas en la dimensión de poder que atraviesa las lecturas clásicas del sexo y el género (Gimeno, 2010 ; Medina Rosas, 2010 ; Martínez Martín, 2016)

Es fundamental romper el pacto de silencio academicista que se escuda en una falsa neutralidad valorativa y versa “Yo de esto no sé” “Yo no tengo una posición tomada” “Es muy difícil para mí”. Difícil es para las personas que sistemáticamente son expulsadas de toda institución en la que pretendan y/o requieran inscribirse, empezando por la familia y pasando por la escuela, el trabajo y el propio sistema de salud. Desde esta perspectiva, Dora Barrancos (2009) ha sido una defensora de la necesidad de integrar la perspectiva de género en la academia, la política y la sociedad en general. Ha impulsado la inclusión de los estudios de género en la educación formal, promoviendo la formación de docentes y la generación de espacios de debate y reflexión sobre las desigualdades de género. Morgade (2011) también destaca la importancia de un enfoque de educación sexual basado en la igualdad de género y los derechos humanos. Esto implica desafiar los estereotipos de género, promover la autonomía y el respeto de todas las personas, y abordar las desigualdades y violencias basadas en el género.

Entonces ¿Es posible “formarse” en perspectiva de género solamente a partir de cursos y espacios académicos sin participación activa de personas pertenecientes a los colectivos LGBTTTIQA+? Solo parcialmente, diríamos que sin la sensibilización faltaría una pata importante y se correría el riesgo de pasar por encima de vivencias, por eso el planteo y el concepto son complejos, porque requiere poner los pies en el barro y mojarse, saliendo de las modalidades de formación tradicionales en las que todo es cuestión de incorporar contenidos e internalizarlos, aquí tiene que atravesarnos afectivamente de alguna manera y esa es la gran deuda pendiente. Complejizando y anudando con el concepto de interseccionalidad, autoras como Marta Lamas (2018) han

investigado y visibilizado diversas problemáticas relacionadas con la discriminación y la violencia de género, así como las formas en que estas problemáticas se entrelazan con otras dimensiones de la identidad, como la clase social, la raza y la sexualidad.

La perspectiva de género implica la comprensión de los condicionantes socio-culturales en la construcción de las identidades de género así como el reconocimiento de la igualdad de derechos de todas las personas. Esta perspectiva implica: reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros, en general favorables a los varones como grupo social y discriminatorias para las mujeres y otras identidades; que dichas relaciones han sido constituidas históricamente y que las mismas atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión. (Barrancos, 2009; Faur, 2008; Lamas, 1996). Una perspectiva que cuestiona las desigualdades que históricamente han sostenido arbitrariamente diversas teorías y prácticas basadas en las categorías sexo y género de modo binario, esencial y ahistórico. Implica reconocer la diversidad y bregar por la necesidad de revisar nuestra formación y nuestras prácticas profesionales para no reproducir inequidades basadas en la dimensión de poder que atraviesa las lecturas clásicas del sexo y el género (Gimeno, 2010 ; Medina Rosas, 2010 ; Martínez Martín, 2016)

La importancia de las pedagogías críticas.

Encarnar un estudio crítico que tenga en cuenta la percepción y valoración que los estudiantes tienen y hacen respecto de los docentes y contenidos de una carrera universitaria nos permite reflexionar al respecto de las pedagogías que se encuentran hoy en perplejidad (Pérez Gómez, 2019). En este contexto, la noción de perplejidad se refiere a la complejidad y las incertidumbres que caracterizan a la sociedad contemporánea. En un mundo en constante cambio y transformación, la educación y la pedagogía enfrentan nuevos desafíos y demandas las cuales incluyen en gran parte la recepción responsable respecto de la urgencia social que implica tomar problemáticas como la perspectiva de géneros y diversidades para que atraviesen nuestros dispositivos de enseñanza y aprendizaje. Esto se ve con mayor claridad en estudiantes de primero y segundo año, que son el público primordial de nuestra práctica sociocomunitaria.

Las pedagogías en tiempos de perplejidad se centran en la necesidad de repensar y reinventar la educación para hacer frente a estos desafíos. Estas pedagogías abogan por

una visión de la educación que va más allá de la transmisión de conocimientos y se centra en el desarrollo integral de las personas, fomentando habilidades como la capacidad de reflexionar, cuestionar, colaborar y adaptarse a nuevas situaciones.

Según Pérez Gómez, en tiempos de perplejidad, los docentes deben adoptar una postura de apertura, diálogo y búsqueda constante de soluciones, en lugar de ofrecer respuestas preestablecidas. Deben ser facilitadores del aprendizaje, crear espacios de encuentro y promover el pensamiento crítico y creativo en sus estudiantes. Se piensa como contraindicado al hecho de cercenar las inquietudes o interrogantes que los estudiantes traen a la situación educativa. Esto puede verse reflejado en la impronta de la PSC desde la cual se valoran las aportaciones y añadiduras al guión de la clase por parte de los estudiantes.

En consonancia con lo trabajado en las prácticas sociocomunitarias, estas pedagogías también enfatizan la importancia de la diversidad y la inclusión en el proceso educativo. Reconocen la necesidad de valorar las diferentes trayectorias, experiencias y conocimientos de los estudiantes, y de fomentar un ambiente inclusivo donde todos los estudiantes se sientan respetados y valorados, lo cual sin dudas no puede dejar por fuera cuestiones ligadas a su identidad y asociadas a la dimensión de género.

Además, las pedagogías en tiempos de perplejidad promueven el uso de metodologías activas y participativas, donde los estudiantes sean protagonistas de su propio aprendizaje. Se alienta el trabajo en proyectos, la investigación, el aprendizaje colaborativo y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas para la construcción de conocimiento. En términos de la psc la participación activa por parte de los estudiantes fue parte fundamental así como el trabajo en equipo manteniendo el agenciamiento en cada uno de ellos.

Las pedagogías en tiempos de perplejidad se centran en la necesidad de repensar y adaptar la educación a un contexto de cambio y complejidad. Abogan por un enfoque centrado en el desarrollo integral de las personas, la promoción del pensamiento crítico y creativo, la valoración de la diversidad y la inclusión, y el uso de metodologías activas y participativas.

Al hablar de pedagogía y de pensamiento crítico, uno de los anclajes teóricos que se vuelve fundamental es la noción de Paulo Freire (Alvarado Arias, 2007) sobre enfoques pedagógicos críticos. La propuesta pedagógica en cuestión se fundamenta en la concepción de la educación como un proceso que trasciende la simple transmisión unidireccional de conocimientos, abogando en cambio por un enfoque dialógico y

transformador. Este paradigma reconoce a los estudiantes como agentes activos y críticos en su proceso educativo y en la comprensión de la sociedad que les rodea.

En contraposición al modelo educativo tradicional, caracterizado por una perspectiva bancaria donde los estudiantes son concebidos como receptáculos pasivos que deben ser llenados con información por parte de los educadores, se propone una orientación educativa emancipadora. En este contexto, se fomenta la participación activa de los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento y en la transformación de la realidad social (Mejía, 2011).

En el marco de las pedagogías críticas, el diálogo se erige como un componente esencial. Tanto estudiantes como educadores participan en un proceso de intercambio horizontal, caracterizado por la escucha recíproca y el respeto mutuo. Este diálogo posibilita a los estudiantes expresar sus experiencias, conocimientos y preocupaciones, así como cuestionar y desafiar las estructuras de poder y opresión arraigadas en la sociedad (Coraggio, 1994).

Además, se concede especial énfasis a la concientización y la reflexión crítica. Siguiendo la premisa de Paulo Freire, se postula que los estudiantes deben tomar conciencia de su realidad social, política y económica, reflexionando sobre las raíces de la opresión y la desigualdad. Esta concientización crítica capacita a los estudiantes para emprender acciones transformadoras y participar en la edificación de una sociedad más justa y equitativa. En este contexto, se considera crucial el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, la capacidad de cuestionar la realidad, la empatía hacia los demás y la disposición para contribuir a la transformación social.

En síntesis, la búsqueda de la PSC implica comprender a la perplejidad como estado característico de esta época y de nuestros estudiantes, a la vez que reconfiguramos las estructuras ya oxidadas para fomentar participaciones más activas y significativas, pudiendo ser un modo de sostener el acto docente sin que pierda su sentido o quede soslayado por un desfase entre los intereses de sus estudiantes y lo ofrecido por la casa de estudios.

Pedagogías y epistemologías feministas.

Las pedagogías feministas buscan promover la igualdad de género, la justicia social y la equidad dentro del ámbito académico. Se basan en los principios del feminismo y

cuestionan las estructuras patriarcales y las desigualdades de género que se manifiestan en la educación superior. Encarnar pedagogías feministas en universidades tiene como objetivo principal desafiar los roles y estereotipos de género, y crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y seguro para todas las personas sin restricciones. Busca visibilizar y valorar las contribuciones de las mujeres y personas con identidades y expresiones no hegemónicas en todos los campos del conocimiento, así como abordar las problemáticas y desafíos específicos que enfrentan las mujeres y diversidades en el ámbito académico. En este sentido se relaciona con la impronta de la cátedra que encarna un modo de hacer historia social de la psicología de manera crítica.

Retomando la línea sobre las pedagogías críticas, las pedagogías feministas favorecen a la adopción por parte de los estudiantes de una posición activa a partir de la cual participan del proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo permite que las voces de agentes históricamente silenciadas tengan lugar y puedan ser valoradas. Desde estas lógicas se dará especial importancia a temas relacionados con la desigualdad de género, la violencia de género, los roles de género y la construcción social del género desde una perspectiva crítica y reflexiva.

Se apunta al desarrollo de una sensibilidad y valoración en relación a la diversidad de experiencias y perspectivas relacionadas con el género, evitando generalizaciones y estereotipos que lastimosamente aún abundan en la sociedad, no siendo el ámbito académico una excepción aunque a veces desde miradas idealizadas se piense que sí. Desde la cátedra de Historia destacamos la importancia de favorecer esa sensibilización. Se apunta a la acción y cambio social la pedagogía feminista en universidades y se busca ir más allá del aula y promover la acción y el cambio social en la lucha por la igualdad de género. Esto puede incluir la participación en movimientos sociales, la investigación y la promoción de políticas inclusivas.

Es importante destacar que la implementación de la pedagogía feminista en universidades requiere un compromiso institucional y la participación activa de docentes, estudiantes y personal administrativo. Se trata de un proceso continuo de transformación y mejora, en el que se busca construir una educación superior más equitativa, inclusiva y libre de discriminación de género.

La PSC de historia podría enmarcarse como un ejemplo de espacio académico dentro del plan curricular que busca extender lógicas pedagógicas feministas, en el que convergen actividades de índole académica con otras más asociadas a la extensión crítica.

En términos de epistemología feminista, Segato sostiene que es necesario cuestionar y deconstruir las formas tradicionales de conocimiento que han silenciado las voces y experiencias de las mujeres. Ella propone la necesidad de una "descolonización del saber" que abra espacio para la diversidad de perspectivas y conocimientos situados, y que reconozca la importancia de la interseccionalidad y la multidimensionalidad de las opresiones (Galarza, 2023). Implica no solo analizar y visibilizar las diversas formas de opresión y violencia de género que afectan a las mujeres y diversidades, sino también proponer estrategias de empoderamiento y transformación social (Lagarde, 2018). En ese sentido, a la vez que pone la temática de género en el centro, la PSC de historia también rompe con la manera tradicional de impartir conocimiento y descentraliza al docente como fuente única y unilateral de esos aprendizajes. Por otro lado, la interseccionalidad con la mirada decolonial se hace clave, enfatizando en los lazos entre patriarcado y colonización que aún siguen vigentes.

El intercambio entre les estudiantes, docentes e invitades será fundamental. Retomamos la idea de Marta Lamas (2018) en relación al "género como discurso", argumentando que el género no es una esencia biológica, sino un sistema de significados y prácticas simbólicas que se transmiten y reproducen en la sociedad. Lamas sostiene que el género es construido a través de la cultura, las normas sociales y las interacciones humanas, y que estas construcciones pueden ser desafiadas y transformadas para lograr la igualdad de género. En este sentido se enfatiza en que todas las experiencias pueden aportar algo para complejizar el análisis ya que de alguna u otra manera, todes hemos tenido experiencias en relación al género como variable de análisis.

Encarnar epistemologías feministas también nos lleva a tomar posición, lo cual ha estado muchas veces velado en cuanto a la psicología en pos de una supuesta abstinencia general. Suscribimos a la perspectiva epistemológica de Ana Talak (2019) se basa en la idea de que el conocimiento no es neutral ni objetivo, sino que está influenciado por las posiciones de poder y las relaciones de género. Se enfatiza en la necesidad de una "mirada feminista" en la producción de conocimiento, que incluya la diversidad de experiencias y perspectivas de las mujeres y diversidades, a la vez que cuestione las formas tradicionales de conocimiento que han excluido o invisibilizado a esas voces. Por eso es fundamental la manera en la que circulan las voces en la práctica sociocomunitaria, así como la inclusión de bibliografía y encuentros presenciales con

agentes que viven, producen conocimiento y militan en primera persona para aprender de y con ellos

En consonancia con lo anterior, Lagarde (1994, 2018) sostiene que la producción del conocimiento debe tener en cuenta las experiencias y perspectivas de las mujeres, así como las desigualdades y opresiones que enfrentan. Para ello, propone la inclusión de la vivencia y la subjetividad femenina como fuente de conocimiento válido y relevante. Lagarde enfatiza en que el conocimiento debe ser construido de manera colectiva y en diálogo con otras voces y perspectivas. Destaca la importancia de la solidaridad entre mujeres y de la creación de espacios de encuentro y reflexión que permitan la articulación de saberes y experiencias. En nuestro caso añadimos también las vivencias y experiencias de personas con identidades y expresiones no hegemónicas, rompiendo los límites de la concepción tradicional de perspectiva de género que solo incluía a mujeres cis.

La práctica sociocomunitaria de historia.

El objetivo de la PSC consiste en abordar críticamente el posicionamiento a lo largo de la historia de la disciplina psicológica respecto de personas que presentaban identidades de género y orientaciones sexuales no hegemónicas, enfatizando en la perspectiva de géneros y de derechos humanos y su importancia para el ejercicio de la Psicología. Su principal objetivo tiene que ver con la concientización y la sensibilización respecto de estas problemáticas, en la lógica de Perez Gomez (2019), anteponiendo las vivencias a las formalizaciones, dice el autor “El desarrollo de la mente científica y artística, de la mente ética y solidaria, y de la mente autónoma en todos y cada uno de los aprendices, tal y como las hemos definido anteriormente, requiere de manera ineludible el aprendizaje experiencial, basado en las vivencias y la reflexión más rica y rigurosa, sobre problemas y situaciones reales”. Esto supone que no alcanza con abordar teóricamente las problemáticas que constituyen problemas sociales relevantes.

En cuanto a la importancia de esta práctica, al papel de la docencia y su interacción con los planes curriculares, Camilloni (2007) desarrolla "Si creyéramos que la enseñanza debe transmitir los conocimientos disciplinarios con la misma lógica con la que se descubrieron y con la que se organizaron y justificaron en cada campo disciplinario,

entonces la didáctica no sería necesaria” (p.21). Trabajar con lo invisibilizado, poner en foco problemáticas que existen pero muchas veces quedan de lado en los planes curriculares oficiales, es un modo de que la docencia se permita ser atravesada por una dimensión política necesaria y abordar lo complejo, dominio que suele dejarse por fuera por la dificultad de abordarlo (Perkins 2010) . Siguiendo a Monzón (2016) Cuando tratamos con objetos mutables, cambiantes, impredecibles, los planes no son suficientes. Ahí entra en juego el papel de la estrategia docente, siendo que la labor de enseñar no puede pretender ser estanca, inmutable o universal. Es parte de la estrategia docente presentar a las situaciones problemáticas de un modo tal que convoquen a los estudiantes a abordarlas y profundizar en ellas.

Desde esta práctica le damos centralidad a las narrativas para la construcción de los aprendizajes. Tanto las narrativas de los estudiantes, como la de los docentes y principalmente la de los agentes territoriales son un recurso central.

Con narrativas en educación nos referimos al uso de historias y relatos como una herramienta pedagógica para facilitar el aprendizaje y la comprensión de conceptos. Las narrativas pueden tomar diferentes formas, de entre las cuales la más utilizadas en la psc son las relacionadas a las autobiografías.

¿Por qué trabajar con narrativas?

Existen varios motivos interesantes para el trabajo con las narrativas, podemos destacar como el fomento de la empatía y la comprensión interpersonal mediante el uso de narrativas es una herramienta poderosa para cultivar sociedades más inclusivas y justas. Por otro lado, hablar de narrativas en torno a géneros y diversidades ,permite trabajar y relacionar los temas con la búsqueda inclusión y el reconocimiento de la justicia social. Las historias se convierten en vehículos que transportan a los estudiantes hacia realidades distintas a las suyas. Al sumergirse en narrativas que exploran la riqueza de la diversidad humana, los estudiantes tienen la oportunidad de ponerse en el lugar de otras personas, experimentando sus alegrías, desafíos y perspectivas únicas. Supone un ejercicio que no abunda a lo largo del tránsito ordinario por la cursada, por lo que enriquece notablemente la formación.

Retomando a Meza Rueda (2008) trabajar con las narrativas también implica reconocer una nueva concepción acerca de que es y que no es aprendizaje, al mismo tiempo que cuestionamos cuáles entornos son susceptibles de enseñarnos y cuáles no, y cuáles de esos

aprendizajes o experiencias pueden ser plausibles de compartir y poner en dialogo en espacios académicos y cuales no. En ese sentido retomamos la noción de Burbules (2014) sobre el aprendizaje ubicuo, que se refiere a la idea de que el proceso de aprendizaje puede ocurrir en cualquier momento y en cualquier lugar, gracias al acceso a la tecnología y a la información en nuestra sociedad actual. Burbules (2014) argumenta que la ubicuidad de la tecnología digital y el acceso a internet han transformado las formas tradicionales de aprendizaje, por lo que ya no estamos limitados a los espacios físicos de las aulas o a los horarios preestablecidos para aprender. Ahora, podemos acceder a información, recursos y comunidades de aprendizaje en línea en cualquier momento y desde cualquier lugar.

Al mismo tiempo esta idea puede extender a considerar que el aprendizaje es un potencial que habita en cada espacio en el que nos movemos, toda situación puede ser una situación de aprendizajes. Al trabajar temáticas de géneros y diversidades, habiendo ya destacada como esa dimensión es tan protagónica en nuestra cotidianidad y media nuestros vínculos tanto formales como informales, entender esta expansión de los límites de lo aprendible y lo pertinente nos posibilita tanto jugar con las experiencias que las personas ya traen y reconocerlas como relevantes para el contenido de la práctica sociocomunitaria, como así prever que los efectos de la misma podrán ir complejizando la lectura que les estudiantes hagan a partir de trabajar esos contenidos en su vida cotidiana. Es decir, les estudiantes comienzan a considerar su experiencia vital cotidiana como algo relevante y que puede tener relación con lo que estudian y al mismo tiempo les estudiantes desarrollan una perspectiva mucho más compleja a la hora de ir significando lo que viven.

Por último, siguiendo a Porta y Aguirre (2015) es importante también que en estos espacios se retomen y valoricen las narrativas propias de lxs docentes, ya que su propia historia y recorrido tanto de la vida cotidiana como académica y profesional enriquecera cualitativamente el intercambio en la medida en la que se encuentra y entrelaza con las otras narrativas circundantes

Indagando RRSS de estudiantes que atravesaron la PSC de Historia.

Estudio y metodología

2.- Definición de la pregunta de investigación ¿Cómo favorecer la transversalización de la perspectiva de género en la carrera de Psicología de la unmdp?

-Objetivo general:

a-Contribuir al análisis de la perspectiva de géneros y diversidades en estudiantes de psicología

b- Aportar insumos críticos para la mejora curricular y la posterior actualización profesional.

-Objetivos específicos

a- Estudiar la perspectiva de género analizando los posibles efectos de haber transitado la cursada “Despatologización de identidades” de la PSC de Historia Social de la Psicología.

b- Indagar conocimientos, actitudes y comportamientos en relación a la perspectiva de género en estudiantes de psicología de la UNMdP.

c- Diseño de una nueva propuesta de PSC que incluya modificaciones y aportes fundamentada en los resultados de las entrevistas con los estudiantes.

-Metodo y tecnica

Se trabajará sobre una muestra intencional de N-10 estudiantes de psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, cuyo requisito es haber cursado y aprobado la práctica sociocomunitaria de historia social de la psicología. Se realizará una entrevista semidirigida en profundidad para indagar representaciones sobre identidad sexual, género y diversidad y la percepción que cada entrevistado haya formado respecto de los aportes que haber transitado la experiencia de la PSC le significó. Los encuentros estarán dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes tal como las expresan con sus propias palabras (Taylor y Bodgan, 1992). La entrevista semidirigida en profundidad consiste en una técnica de recopilación de datos que consiste en la realización de una conversación informal entre el investigador y los informantes. Aun cuando se cuenta con una guía de preguntas o temas a tratar, el diálogo no es restringido y puede variar en el curso de la entrevista según las respuestas de los informantes (De la Peña y Toledo, 2004). En nuestro estudio se indagará sobre

perspectiva de género confeccionando un recorrido donde se traten las temáticas de diversidad sexual, género, identidad sexual, trabajo con el distinto, etc. Las entrevistas serán grabadas y el análisis de la misma corresponderá a los criterios propios de triangulación informativa y saturación propios de la investigación cualitativa.

-Consentimiento informado:

Para la implementación de las técnicas seleccionadas se solicitará de forma escrita y oral un consentimiento informado, de acuerdo al lineamiento de las normas éticas vigentes.

Fuentes a emplear: Se cuenta con acceso a fuentes primarias tanto directas, vinculadas con la temática, como indirectas (proyectos relacionados afines al objeto de estudio). Asimismo se valorará el conocimiento emergente del relato en primera persona de les entrevistades.

-Instrumento y procedimiento:

Ejes de análisis	Preguntas
Condiciones de producción de las representaciones sociales	¿Qué es para vos la psicología? ¿Qué te llevó a elegir esta profesión? ¿Cuál crees que es el rol del psicólogo?
Campo de Información	¿Has escuchado sobre perspectiva de género? ¿Qué es para vos? ¿Dónde escuchas más hablar del tema? ¿Que supuso en cuanto a esto la experiencia con la PSC de historia?
Campo de Representación	¿Con qué otros conceptos relacionas la perspectiva de género?

<p>Campo de Actitud.</p>	<p>¿Consideras relevante hablar sobre esto en relación a nuestra práctica? ¿Te interpela personalmente esta temática? ¿Consideras importante que se aborde en espacios curriculares oficiales? ¿Qué te pareció el dispositivo de enseñanza- aprendizaje? ¿Cuáles son tus preferencias en cuanto al estilo docente a la hora de participar de un espacio académico?</p>
<p>Parte final abierta</p>	<p>¿Podrías comentar alguna crítica o sugerencia para el mejoramiento de la PSC en próximos años? ¿Cambiarías o añadirías algún elemento al espacio? ¿Cuáles?</p>

-Resultados y discusión:

A lo largo de las entrevistas pudimos identificar las distintas nociones que los estudiantes tienen respecto tanto de la perspectiva de género y conceptos asociados, como su percepción de los estilos docentes, preferencias y sugerencias. Fue importante no solamente ver cuán lograda tienen la incorporación de esta perspectiva, sino también que puedan pensarse como agentes activos de los cuales se valora la opinión y se tiene en cuenta. La modalidad de presentación de la información obtenida que escogimos será enumerar fragmentos textuales extraídos de las entrevistas para luego agregar un análisis a la luz del marco teórico y la perspectiva de investigación encarnada.

Cuando invitamos a pensar el rol de psicólogos, pudimos obtener información respecto de qué es lo que hace un psicólogo según los estudiantes. Entre todas las respuestas

encontramos posturas como “ Acompañar y poder ayudar a las personas a transitar sus procesos subjetivos”, “ayudar a desanudar conflictos y mejorar la calidad de vida de las personas”, “Intervenir y acompañar brindando herramientas, entender la complejidad de las personas”

En las respuestas que dan cuenta de cómo les estudiantes perciben el rol y la responsabilidad en el saber-hacer de una psicóloga notamos que se destaca la idea de acompañamiento, de trabajar con el sufrimiento, mejorar la calidad de vida y brindar herramientas a quienes consultan por ayuda. En ese sentido tenemos un punto de partida sobre el cual se podrán erigir las distintas competencias que una persona que se gradúa de la licenciatura en psicología debería tener. En relación a esto, siguiendo los principios para la formación de psicólogos planteados en 1998 (Moya, 2015) destacamos los puntos punto ocho (Garantizar una formación comprometida con la atención a las problemáticas sociales) y el diez (Promover el compromiso ético a lo largo de la carrera, favoreciendo la formación de actitudes críticas y reflexivas), según los cuales se refuerza la importancia de que problemáticas de tanta urgencia social tengan su lugar en el plan curricular oficial y sean abordadas de manera consecuente.

Al indagar respecto del concepto de perspectiva de géneros y diversidades presente en los estudiantes, encontramos distintas aproximaciones con distintos grados de precisión. Algunas de sus respuestas incluyen “Como históricamente se dieron las relaciones entre personas en función de su género. Tiene que ver con la idea de diversidad e identidad.” , “Es de cómo las personas percibimos a las personas más que nada sacando su sexo, sacando su su identidad, digamos, o su biología, por así decirlo. Sino que tener una perspectiva más amplia que va más allá de lo que la persona decide, sacando su orientación sexual, digamos, o biológica. En lo que la persona decide sus acciones, sus deseos o gustos. Ir mucho más allá.” , “Por ejemplo poder ver y nombrar a más autoras mujeres. Porque todos los autores que vemos en general son hombres y las teorías de las que hablamos también son hombres. Las mujeres solo son sujetas de estudio.” “ Tiene que ver con mostrar cierta parte de la sociedad que siempre estuvo relegada. En cuestiones de género, en cuestiones sexuales la mujer y las disidencias siempre estuvieron relegadas y habladas por otros. Y es muy importante visibilizar y problematizar estas cuestiones, entendiendo que ellos mismos y ellas mismas tienen que

hablar con sus propias voces y hacerse escuchar.” , “Sirve para cambiar el pensamiento social o cultural que tiene la mayoría de las personas acerca de de las personas que eligen distinto a su ideología, que es diferente a lo que digamos biológicamente están conformada pura, que es más que nada para cambiar ese ese aspecto de la cultura e que podríamos incluir ahí.”

Resulta interesante acceder al concepto que les estudiantes van construyendo al respecto de la perspectiva de género, siendo este un término muy utilizado y nombrado actualmente, incluso dado por obvio o por sabido. En ese sentido, contrario al sentido común que nos diría que por estar muy nombrada una temática, logramos conocer y profundizar mucho sobre ella, lo que se manifiesta en las entrevistas es que la calidad técnica respecto de este concepto se vuelve difusa, cada entrevistade dió una perspectiva distinta respecto del concepto de PPG y esto puede pensarse como consecuencia de que sean temas que aparecen nombrados porque socialmente se consideran relevantes y urgentes, pero que no existan aún espacios académicos transversales desde los cuales profundizar técnica o teóricamente para robustecer el conocimiento sobre el mismo. Si hacemos el ejercicio de comparar las respuestas de les estudiantes, con lo desarrollado anteriormente en relación a las definiciones de perspectiva de géneros y diversidades, notamos como si bien el algunos puntos encontramos cierta coincidencia, mayormente las elaboraciones parecen producciones propias y da la sensación de que les estudiantes no han tenido interiorización con las definiciones académicas disponibles.

Cuando consultamos respecto de cuán relevante consideran a la perspectiva de género en relación a nuestra práctica, encontramos respuestas como “Para mí esta profesión sobre todo, tiene que tener perspectiva de género, porque tratamos con personas. Nosotros trabajamos con personas y estudiamos personas. Queremos entender a las personas. Entonces, si no tienes una perspectiva de género, no puedes ver el panorama completo, no puedes entender a todos, no puedes intentarlo ni siquiera porque estás dejando por lado a todo lo que viven ciertas personas, lo que vivieron, lo que se dio históricamente en relación a esa persona. O sea, creo que una persona que por lo menos yo estudiando psicología quiero ser parte de esa transformación. No ser parte de lo que sostiene las desigualdades.” , “P.P Es importante hablar de esto, nombrarlo, que esté presente. Porque mucha gente no lo ha vivido o no lo conoce. Y desde el lado

profesional es clave, para quitar prejuicios porque el psicólogo no puede ser prejuicioso, tiene que poder ponerse en el lugar del otro.” “Es muy relevante y más en estos tiempos. No se puede tratar con gente y dejar de tenerlo en cuenta. Sobre todo por la parte ética, es una parte del conocimiento que se aplica y no tenerla me parece poco ético.”, “Es muy importante hablar de esto en la facu y más en nuestra carrera (aunque en todas y en todos los ámbitos de la sociedad). Creo que siendo profesional parte de la empatía y de poder estar en contacto con un otro y brindarle herramientas para que mejore su bienestar es muy importante entender esta parte. Sacarnos también los prejuicios al momento de llevar a cabo nuestro trabajo. Por eso me parece super importante.”

En base a esto logramos acceder a la dimensión que les estudiantes le dan al conocimiento sobre estas temáticas relacionadas al género, apareciendo en todas las entrevistas como un área de conocimiento de alta relevancia en relación a nuestra disciplina. Se concibe entonces a la perspectiva de género como algo muy ligado a la práctica de la psicología, que se entiende a la vez desde un rol de acompañamiento y responsabilidad para con el bienestar de quien consulta. Desde las respuestas de los estudiantes se refrenda la idea de que la psicología en tanto disciplina ligada a lo social, debe en consecuencia estar atravesada por las problemáticas más urgentes y que dejar por fuera este área del conocimiento de nuestra formación, podría involucrar una falencia importante a nivel ético.

En continuación, habiendo indagado respecto de la idea sobre la perspectiva de género que tienen los estudiantes y sobre cuán relevante la piensan en relación a la práctica, proseguimos a consultarles qué tan representada notaron esta temática en la currícula oficial en lo que llevan de carrera, entre sus respuestas encontramos “Aparece muy nombrado pero a veces queda corto. Como que no se termina de plantear o está forzado. Aparece en el programa pero después no en la cursada. En otras veo mayor compromiso, todo lo contrario.”, “Lo veo como que está nombrado pero a veces no se profundiza demasiado. No se debate o reflexiona. Cuando surgen ciertos temas no veo mucha intervención de los profes por ejemplo.”, “Me acuerdo que cuando la cursé y era un material complementario, no era tanto. En historia si vi perspectiva de género y el rol de las mujeres sobre todo, pero en otras materias se ve poco sobre diversidad o ni está planteado. También noto que faltan herramientas prácticas para trabajar estas

problemáticas.” , está medianamente representado. Eso vimos en la PSC, debería ser transversal pero en el plan curricular no aparece tanto, aparecen cosas como intentando agregarlo pero se ve un poco excluido y forzado, como que todavía no forma parte de lo que es el plan curricular. O tampoco se menciona mucho quizás en algunas materias en las que se podría hacer hincapié en eso, pero te dicen “si tienen más ganas de investigar, les dejo tal autor” porque claramente no entra en la currícula.” , “Las materias curriculares que cursé no hablan tanto. No siento que sea algo que veamos particularmente, quizás vemos cuestiones generales o referentes con cierto enfoque pero no lo veo tan marcado quizás.”

En este apartado nos resultó interesante ver la continuidad desde la cual les estudiantes perciben un área de contenidos como fundamental para la práctica, pero al mismo tiempo no la encuentran representada de manera sólida en el plan curricular oficial. En sintonía con lo que analizamos a partir de las definiciones que les estudiantes elaboraron sobre perspectiva de género, las cuales parecían quedar en un plano superficial y sin demasiada precisión conceptual, podemos problematizar el hecho de que bajo la percepción de los estudiantes la temática aparece nombrada y muchas veces como parte de los planes curriculares de las asignaturas, pero no son contenidos a los que se le de centralidad o desarrollo pertinente. Lo anterior nos lleva a abrir el interrogante respecto de lo que se denomina “transversalización de la perspectiva de género”, que implicaría que esta mirada o abordaje acompañe a toda la carrera en los distintos niveles ascendentes que van componiendo el trayecto académico, y no solamente espacios específicos, opcionales y de difícil acceso para los estudiantes

Pensando en la dimensión que para los estudiantes tiene la noción de perspectiva de género y su presencia en el plan curricular oficial, preguntamos respecto de qué consecuencias imaginan que puede tener que un profesional de la psicología ejerza sin tener formación ni sensibilidad en cuanto a esto, vemos algunos fragmentos de esas respuestas: “Ser parte de todo eso que funcionó para que se de la discriminación y la desigualdad. Ignorar procesos de transformación que se vienen dando y pueden ser liberadores para las personas. Importancia de la implicación social.” , “ Se puede seguir aislando la diversidad con patología.” , “Conozco casos que dejan al consultante en una situación peor que con la que venían. Quizás es alguien que ya está en una posición

vulnerable y obrar sin tener conocimiento sobre el tema lo deja más vulnerable y puede llevar a que la gente termine mucho más incómoda, o con rechazo frente a la psicología, o peor de lo que estaba.” , “Creo que nunca podemos terminar de comprender al otro si no entendemos los atravesamientos históricos y sociales que tiene, en este caso en relación al género. Es importante tener ese conocimiento y entender por qué la gente es así. Calculo que hay muchas problemáticas que las personas pueden llegar a tener y el día de mañana me gustaría tener las herramientas para poder ayudarlo desde mi lugar. Siento que sin esa perspectiva sería muy difícil también de llevar a cabo o si lo hiciese sería desde el desconocimiento y quizás incurriría en errores. Por eso es clave tener la posibilidad de que de esta carrera se vean estos conocimientos.”

Aquí buscamos dar valor a la percepción que les estudiantes tienen respecto de los efectos negativos que podría tener la materialización de que la perspectiva de género sea un área de vacancia o no esté del todo representada en el plan de estudio. Resulta contundente porque como desenlace de la trama narrativa que se viene formando entre la perspectiva de género y su relevancia para la práctica psicológica, aparece la consideración unánime por parte de los estudiantes respecto de que los efectos iatrogénicos que la no transversalización de la perspectiva de género en el plan curricular de la carrera de licenciatura en psicología en la calidad de atención a los consultantes y por ende a su bienestar y salud mental. Esto resuena con una perspectiva crítica respecto de cómo nuestra disciplina ha sido históricamente una matriz de normalización que en muchos casos colaboró con la patologización de las personas con motivo de sus identidades, deseos y expresiones. Consideramos, al mismo tiempo, la posibilidad y potencialidad de que la disciplina posibilite posiciones des-patologizantes, entendiendo a la problematización de estos tópicos como una oportunidad para revertir la historia hacia un sentido más salugenico e incluso (Más Grau , 2017).

Reforzando el valor a la importancia que les estudiantes dan a una formación con perspectiva de género y las consecuencias que podría tener no tenerla, consultamos específicamente si creen que los contenidos con perspectiva de género deberían ser dados a nivel general como una competencia básica o si más bien deberían darse en espacios específicos y optativos, veamos algunas respuestas: “Debería ser algo para todos. Un egresado tendría que tener perspectiva de género, ser parte de la formación.” ,

“No, yo creo que sería fundamental y más que nada por esto mismo, por los pacientes que vayan a leer más que nada también para uno mismo tener conocimientos y poder tener otra perspectiva de de lo que es nuestra realidad en lo que es nuestra comunidad, porque es una sociedad muy marcada por esas diferencias. Digamos entonces que tengo una perspectiva de género, me parece que es fundamental y sensibilidad ante estos temas mucho más.” , “Creo que todos deberíamos tener aunque sea una base de perspectiva de género y también quien elija profundizar desde ese lado y poder enfocarse y adecuarse a eso también. Es re importante para mi.” , debería ser general. Después si a vos te interesa te especializas o no, pero son conocimientos que uno debería tener como egresado de una universidad.” , “No sé. Justo esta práctica como cada uno elige el tema que le gusta hace que no le llegue a todo el mundo .Estaría bueno quizás que no sea algo que se elija solo voluntariamente, está bueno esto, pero estaría bueno también que sea algo a lo que todos y todas las estudiantes podamos acceder.”, “Debería estar en toda la carrera. También siento que lo que pude ver y aprender en este espacio que era específico yo me lo llevo para toda mi carrera. Siempre que se de un espacio en relación a la temática yo voy a traer a colación esta práctica.”

En función de esto, les estudiantes consideran que la perspectiva de género debería ser una competencia general, es decir, debería haber una efectiva transversalización de la perspectiva de género en el plan de estudio oficial de la carrera. Aquí se abre el interrogante respecto del lugar que le da la academia, en este caso una carrera ciertamente anudada a problemáticas sociales tan vigentes y tan ligadas a disciplina que se imparte como lo son las relacionadas a la perspectiva de género. ¿Que pasa cuando contenidos que se conciben por la comunidad académica como tan fundamentales para una disciplina y que a la vez tienen que ver con aspectos que atraviesan a la vida en general y no solo en aspectos particulares, quedan relegados a ser aprendidos o trabajados por quienes se “especialicen” en ello?

En la totalidad de las entrevistas se observó la percepción de haber recibido escasa información sobre la temática y de manera poco solvente a lo largo de la carrera. Se consideró de forma unánime que esta temática está poco representada en el plan de estudios oficial aunque se destacó que en ciertos espacios no obligatorios hay un buen tratamiento de la misma, por ejemplo en seminarios de orientación o prácticas

sociocomunitarias de carácter específico. Como efecto indirecto de lo anterior se relevó que una cantidad importante de entrevistados parece sostener la idea de que la PGyD es un saber más relacionado con la formación de posgrado que con la currícula del grado académico. Esto supone el riesgo de considerar al interés y conocimiento por estas temáticas como algo de orden opcional o una especialización más que una competencia inherente a cualquier egresado de la carrera. Uno de los prejuicios que están asociados a este sesgo aparece en el espíritu patologizante de poner al conocimiento sobre PGyD en el mismo estatus que las especializaciones focalizadas en problemáticas específicas como son la ansiedad o la depresión, de algún modo concibiendo a las personas (particularmente con identidades u orientaciones no hegemónicas) como portantes de algún problema a resolver y presuponiendo que el criterio de admisión o no al tratamiento girará en torno a esas variables (Tolone, 2021; Argyriou, 2022) Asimismo relega a la responsabilidad individual el hecho de formarse en cuanto a esta temática quedando librada a una preferencia más que un aspecto central en el plan curricular. A su vez, los que se mostraron más interesados en la perspectiva plantearon la necesidad de que la misma esté representada de manera transversal en la currícula. Consecuentemente subrayan la importancia de contar con docentes formados. De ésta forma contemplar la PGyD como saber específico o como competencia general implica pensar la misma como un objeto específicamente académico que circularía en la Universidad ya sea en el grado o el posgrado de manera exclusiva y excluyente de otras posibles fuentes de conocimiento y experiencia (Gimeno, 2010).

Opinión de los estudiantes sobre el apartado pedagógico de la práctica.

Pensando específicamente la práctica, les preguntamos qué impacto tuvo en ellos en relación a esta temática, algunas de sus respuestas fueron: “Me gustó mucho. Me interesaron los textos pero fundamentalmente los momentos de reflexión e intercambio con profes y compañeros.”, “A mi me encantó, me ayudó a poder entender mejor cosas que había vivido a nivel personal y familiar y entrelazarlas con cuestiones teóricas.”, “Me abrió mucho la cabeza. También fue importante porque estos temas muchas veces se tocan con miedo o no se tocan por miedo de decir algo mal o equivocarse, pero es necesario espacios así donde no se de nada por obvio. Para mi fue nuevo poder explorar más.” “Aprendí varias cosas de las que no tenía idea. Por ejemplo la ley de identidad de

género. Por ejemplo ahora estoy cursando de deontología y pensaba que tranquilamente podría estar.” , “Es muy enriquecedor para mi como futura profesional. Se tocaron temas que son muy necesarios de visibilizar .Poder acceder desde la facultad y que los mismos profesores nos puedan traer esta información me pareció muy importante.”

Las respuestas de los estudiantes aportan otra dimensión a la problemática de la curricularización de la perspectiva de género que tiene que ver con lo nombrado en distintas instancias de este desarrollo alrededor de cómo se “da por hecho” el conocimiento acabado sobre esta temática. En cuanto a eso, los estudiantes valoran el hecho de que existan espacios para poder hablar sobre esto sin tanto atravesamiento del prejuicio o sesgo de que “ya deberían saber” sobre perspectiva de género y contenidos asociados. Esto es importante ya que tanto estudiantes como docentes muchas veces pueden sucumbir ante la presunción de que son temas ya saldados o sobre los que las dudas no son válidas, lo cual no contribuye a poder profundizar los conocimientos y es parte de la superficialización con la que se trabaja la problemática.

Por otro lado, desde la vertiente pedagógica, podemos notar cómo los estudiantes valoran espacios en los que se favorecen aprendizajes significativos, a través de la valoración de sus experiencias, dudas y participaciones sin anular o minimizar los aportes, sino volviéndonos parte de la dinámica. Podemos relacionar esto desde el concepto de configuraciones didácticas (Litwin) son el resultado de decisiones y acciones del docente para planificar, diseñar y desarrollar situaciones de enseñanza que promuevan el aprendizaje significativo de los estudiantes. Estas configuraciones están basadas en una concepción constructivista del aprendizaje, que enfatiza la participación activa y la construcción de conocimiento por parte del estudiante. Litwin destaca la importancia de considerar aspectos como los contenidos a enseñar, los recursos didácticos utilizados, las estrategias de enseñanza, la interacción entre los estudiantes y con el docente, el tiempo disponible, entre otros, al diseñar las configuraciones didácticas. Las configuraciones didácticas buscan potenciar el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales de los estudiantes. Al considerar aspectos como la secuenciación, los recursos, la interacción y la evaluación, se busca generar un ambiente de aprendizaje estimulante y enriquecedor que propicie la construcción activa de conocimiento.

Asimismo, más allá del contenido, les preguntamos al respecto de la modalidad de la práctica, y en relación a eso contestaron lo siguiente: “Me sirve compartir y nutrirse del otro. Es parecido a los grupos de reflexión en el que pueden circular experiencias y pareceres. Me gustó que no solo era escuchar cuestiones teóricas sino también poder hablar y ser parte de eso.”, “Me sirvió, me parece importante salir de la monotonía y de la verticalidad de que uno enseña y los otros aprenden.”, “Me pareció super didáctico, si bien lo teórico tuvo lugar, fué distinto. Estuvo bueno también que a veces se dan las cosas por hecho o te da vergüenza no saber sobre cierto tema de género y en este caso fue super constructivo y no hubo problema. El estilo de circulación de la palabra sumó.”, “Me gustó. Siento que en otras materias los encuentros no son tan charlables o cuestionables, aparecen los contenidos absorbes y chau. Fue buena esta parte subjetiva de contar tu experiencia, ver cómo entendías ciertas cuestiones antes y cómo lo haces ahora y también cómo nos vamos sintiendo.”

En cuanto al estilo docente, consultamos como lo percibieron y que preferencias van formando en su trayecto académico en función de lo que sienten que les favorece más los aprendizajes. En ese sentido algunas respuestas fueron : “ El profe se noto muy flexible y hablábamos de cosas cotidianas que hacen más fácil entender y más interesante participar.”, “Yo creo que esa es la mejor forma de uno a frenar y al mismo tiempo reflexionar. Y si es cierto que hay muchas materias que son bastante más estructurales, mucho contenido dado y aprendido en otro lado y no hay tanto intercambio de esa manera y no sé si sería posible en esa materia. Por ejemplo, no sé en biología humana, no sé cómo sería posible la reflexión, digamos, pero si esa nota no me parece muy buena, que mientras más se puede hacer, mejor para la formación. Veo que hay materias muy estructuradas y que cuando hay momentos de flexibilidad se aprovecha mejor. Poder compartir y reflexionar. Y no es dejar de lado los contenidos, pero sí incluir también esto más humano. A mi generalmente me da más ganas de participar y de otro modo no me siento muy invitada a hacerlo. Poder reflexionar y conversar sobre eso tan teórico que a veces ocupa todo el tiempo de la cursada.”, “Estuvo bueno que gran parte de la clase sea para escucharnos y explayarnos entre nosotros. Me gusto mucho como se dio y lo vi distinto a otra mirada del docente en otras materias.”, “Yo la verdad que por ejemplo tengo, digamos, como mis mis favoritos. Ehm. Por el tema de que son así, muy dinámicos o implican mucho el tema de

con la cotidianidad o con casos que a ellos le han llevado al consultorio, que por ahí es como que marcan digamos más la teoría y ahí. Pero he tenido profesores que eran muy estructurado y que la verdad yo no me llevo muy bien con el lenguaje académico, entonces como que me costaba más desde ese lado, pero a la vez también era un desafío para mí entenderlos desde ese lado para entender la teoría y entender su manera de y de brindar el material.” , “Creo que lo mejor es descontracturar. Vincularse entre todos y lograr así que el estudiante se involucre. Lograr que se puedan relacionar las cosas que se están estudiando con la vida cotidiana.” , “Que se nos pregunte más. Que se nos tenga más en cuenta. Acercarnos a todos un poco más a la reflexión.”

Podemos pensar esos momentos de aprendizaje que rebasan el esquema tradicional verticalista como parte del aprendizaje pleno (Perkins, 2010) que tiene que ver con un enfoque educativo que busca desarrollar en los estudiantes una comprensión profunda y duradera de los contenidos de estudio, así como habilidades y disposiciones para aplicar ese conocimiento de manera significativa en diferentes contextos. Según Perkins, el aprendizaje pleno implica ir más allá de la mera adquisición de información y promover un aprendizaje activo y reflexivo. Se enfoca en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas, creatividad y metacognición, así como en la adquisición de conocimientos conceptuales y procedimentales.

Perkins destaca la importancia de un aprendizaje que sea relevante y significativo para los estudiantes. Esto implica conectar los nuevos conceptos y contenidos con las experiencias previas de los estudiantes, así como relacionarlos con situaciones reales y auténticas. Se busca que los estudiantes comprendan la utilidad y aplicabilidad de lo que están aprendiendo, y que sean capaces de transferir ese conocimiento a diferentes contextos y situaciones. En el aprendizaje pleno, también se valora el desarrollo de disposiciones y actitudes favorables al aprendizaje continuo. Esto implica fomentar la curiosidad, la persistencia, la capacidad para enfrentar desafíos y la disposición para colaborar con otros.

Perkins destaca que el aprendizaje pleno requiere de una pedagogía que promueva la exploración, la indagación y el pensamiento crítico. Se alienta a los estudiantes a plantear preguntas, a buscar respuestas, a tomar decisiones y a reflexionar sobre su

propio proceso de aprendizaje. Además, se promueve la retroalimentación y la evaluación formativa como herramientas para mejorar el aprendizaje.

Al final de las entrevistas, abrimos un espacio para que los estudiantes puedan hacer sugerencias, críticas o comentarios respecto de la práctica para tener en cuenta en su reformulación, algunos comentarios fueron: “Me gustó mucho que nos pregunten a los estudiantes sobre estos temas. Poder dar la opinión y sentir que se tiene en cuenta”, “La presencialidad hubiera sido mejor. Todo lo que acarrea la presencialidad es mejor.”, “Me hubiera gustado el encuentro físico y quizás que pueda participar alguien con una identidad disidente para escucharlo.”, “ Con algunas cuestiones muy teóricas sentí como que faltó más reflexión y notaba una diferencia entre los textos más tradicionales y el momento de encuentro y reflexión de las clases.”

Propuesta de intervención:

Contexto actual y propuesta renovada para la Práctica Socio-Comunitaria

Las PSC proponen una experiencia solidaria y de fortalecimiento pre-profesional a los estudiantes de la universidad como requisito para su graduación universitaria. En la acción, implica la práctica de estudiantes en distintas organizaciones de la sociedad civil e instituciones del Sector Público, colaborando en la elaboración de proyectos que contribuyan a la comprensión y resolución de problemas sociales, medioambientales, económico-productivos u otros que comprometan a la sociedad en su conjunto con especial énfasis en los sectores más vulnerables.

El Programa de PSC (RR N° 3687/2012), que depende tanto de la Secretaría Académica como de la Secretaría de Extensión, está integrado por representantes de las diferentes Unidades de gestión y es coordinado desde Extensión. Fue creado para acompañar la formación de los docentes, estudiantes y responsables de la implementación en cada Unidad Académica; organizar los recursos institucionales y comunitarios que posibiliten la actividad interdisciplinar; brindar a la comunidad universitaria información sobre el avance de la implementación; así como contribuir a la detección de demandas comunitarias que requieran abordaje universitario.

En base a los resultados de la indagación y a la valoración que les estudiantes fueron haciendo de su experiencia tanto con la temática como con la configuración pedagógica y el estilo docente implementado, esbozaremos una propuesta de práctica sociocomunitaria que busque resaltar los aspectos que funcionaron y marcaron para bien a les estudiantes y también incluir o reforzar aquellos que supusieron algún ruido u obstaculizaron el contacto profundo con la temática y la práctica en sí.

En cuanto a los contenidos bibliográficos, consideramos que continúan siendo adecuados para la temática de la práctica. En ese sentido les estudiantes han valorado positivamente los materiales con los que se trabajó, a pesar de que la impronta de la práctica marcaba claramente que resultan tan importante los textos en sí, como el intercambio en las clases y el contacto con el aprendizaje experiencial. Como anexo a lo que ya se tiene será importante que, además de la ya existente presencia de mujeres en la bibliografía, aparezcan algunos textos escritos por personas con identidades no hegemónicas en primera persona, para reforzar la lógica del saber experiencial que atraviesa esa práctica, a la vez que se sale de la mirada meramente academicista que se pone en revisión (Susy Shock, Paul Preciado, Marlene Watar, Lohana Berkins, Diana Sacayan, entre otras). Cabe aclarar que desde una perspectiva crítica no consideramos que transversalizar la perspectiva de generos y diversidades signifique linealmente “añadir autoras mujeres a la bibliografía” puesto que sería una visión reduccionista que homologa ser mujer a ser feminista o al menos contar con una perspectiva de deconstrucción. En ese sentido, será muy importante el foco desde el que se escriban y sostengan los textos escogidos, además de la identidad y postura política de sus autores.

En relación a la modalidad, resultó unánime la consideración de que la presencialidad hubiese favorecido aún más a la circulación de lo que da mayor valor a esta práctica y que tiene que ver con el saber desprendido de juntarnos con otras a pensar y problematizar una temática, armando y desarmando colectivamente y pudiendo hacer aportaciones que complejicen cada vez más el análisis. Si bien diversos estudios académicos concluyen en que la calidad del proceso de enseñanza y aprendizajes no se ve mermada en entornos virtuales, lo particular de esta temática incluye el encuentro más allá de la palabra y lo teórico. En ese sentido, entendemos que la práctica sociocomunitaria resultará más satisfactoria desde una modalidad presencial, en la que

esa coexistencia en el espacio sume potencia a la finalidad

Con la presencialidad como punto de partida, sumamos otra de las pertinentes sugerencias que les estudiantes comentaron en las entrevistas, la cual manifestaba una percepción de que los espacios de acceso a relatos o experiencias en primera persona habían sido insuficientes o que aun no siéndolo, hubieran aportado de ser más. En ese sentido es necesario comentar que en la edición de PSC que cursaron los estudiantes entrevistados aquí, existe una instancia de “práctica” que consistió en escuchar una entrevista realizada a alguna persona que se dedique a militar en relación a temáticas de género. Esto suele ser un estímulo importante para la vertiente afectiva del aprendizaje que involucra la perspectiva de género, favoreciendo la empatía y el compromiso con la formación en cuanto a ese área del conocimiento. Sin embargo, al ser una entrevista grabada se perdió la potencialidad de generar un ida y vuelta o de que los estudiantes puedan experimentar la sensación de esta co-presencialmente con quien comenta este relato. Asimismo la persona entrevistada aportó la mirada desde la organización, pero no existió la posibilidad de escuchar a una persona desde su vertiente militante o de transitar las problemáticas a lo largo de la vida.

Pensando en robustecer este segmento de la práctica, sería muy satisfactorio pensar en un cupo reducido de estudiantes para que sea factible su participación grupal en talleres que la Asociación por un mundo igualitario (AMI) dicta para la comunidad, específicamente talleres de sensibilización sobre perspectiva de género y diversidades dirigido tanto a adolescentes y jóvenes con identidades u orientaciones no hegemónicas, como a sus familias. La participación en estos talleres favorece el contacto de los estudiantes con la práctica de actividades destinadas a concientizar y extender la perspectiva de género y diversidad dentro de la comunidad. Les permitiría hacer un aporte a organizaciones que se encargan día a día de laborar con estas problemáticas de urgencia social y tan entrelazadas con nuestra disciplina, al mismo tiempo que podría generar un mayor compromiso con la temática y ayudaría a gestar el valor de forma autónoma y cooperativa, favoreciendo también a su autoestima y autopercepción de competencias como estudiantes. La experiencia de poner el cuerpo para trabajar en escenarios de tanto impacto social y cultural es un facilitador importante para que se generen aprendizajes significativos.

En cuanto a los aspectos relacionados a lo pedagógico, didáctico y al estilo docente, aparecen aristas a reforzar o agregar en base a herramientas concretas. Por un lado consideramos que la noción de saber didáctico (Camilloni, 2007) debe estar en la base de todo lo que se planifique, entendiendo al saber didáctico como al conjunto de conocimientos, habilidades y competencias específicas que posee un docente para planificar, implementar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje. El saber didáctico va más allá del dominio de los contenidos disciplinares, ya que implica comprender cómo enseñar esos contenidos de manera efectiva. Incluye el conocimiento de las características de los estudiantes, los contextos educativos, las estrategias de enseñanza, los recursos didácticos y las formas de evaluación. En consonancia con la propuesta de PSC, el saber didáctico se basa en la idea de que enseñar no es simplemente transmitir información, sino crear situaciones de aprendizaje significativas y promover la construcción activa de conocimiento por parte de los estudiantes. Implica seleccionar y organizar los contenidos de manera coherente, adaptar las estrategias y recursos a las necesidades y características de los estudiantes, y diseñar actividades que favorezcan el desarrollo de habilidades y competencias. Además, el saber didáctico implica tener la capacidad de reflexionar sobre la propia práctica docente, analizar los resultados de la enseñanza y ajustar las estrategias en función de las necesidades de los estudiantes. También implica estar actualizado en los avances y debates en el campo de la educación y la didáctica, y tener una actitud de investigación y mejora continua. Camilloni (2007) destaca que el saber didáctico no es un conocimiento estático, sino que se construye a lo largo de la carrera docente a través de la experiencia, la formación y la reflexión. Además, señala que el saber didáctico no es universal, sino que está influido por factores contextuales y culturales.

En cuanto a la relevancia que los contenidos lleguen a representar para los estudiantes, se vuelve central que los aprendizajes dispuestos lleguen a ser significativos para realmente conmover no solo intelectualmente, sino también a nivel emocional. Retomamos a Anijovich, quien propone diversas estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje significativo y la participación activa de los estudiantes. Estas estrategias están orientadas a promover la construcción de conocimiento, la reflexión y el desarrollo de habilidades y competencias, el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales. Entre las estrategias que podríamos nombrar dirigidas a esta finalidad,

destacamos las relacionadas al aprendizaje colaborativo, el aprendizaje reflexivo y fundamentalmente relacionado con la propuesta aquí elaborada, al aprendizaje basado en problemas.

Siguiendo a Díaz Barriga y Hernandez (2010), el ABP implica presentar a los estudiantes un problema o una situación desafiante que requiere la aplicación de conocimientos, habilidades y estrategias para su resolución. Los estudiantes, a través de la indagación y la investigación, deben adquirir nuevos conocimientos y desarrollar habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones. Díaz Barriga (2005) enfatiza que el ABP no se trata simplemente de plantear un problema a los estudiantes, sino de brindarles un contexto auténtico y significativo que motive su interés y les permita relacionar el problema con su realidad. Además, subraya la importancia de que los estudiantes trabajen en grupos colaborativos, promoviendo el intercambio de ideas, la discusión y la construcción colectiva del conocimiento. En el ABP, el papel del docente es el de facilitador y guía. El docente proporciona los recursos y las orientaciones necesarias para que los estudiantes aborden el problema, pero no ofrece soluciones directas. Se espera que los estudiantes asuman un rol activo en su aprendizaje, investigando, analizando información, generando hipótesis y construyendo soluciones (Fernandez & Fernandez, 2017).

Estructura de la propuesta

Unidad académica: Facultad de psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata

Requisito curricular: Prácticas sociocomunitarias (PSC), Nivel 1 Sensibilización y concientización. (Aca puedo agregar sobre el nivel 1 de PSC)

Denominación: Des-patologizando identidades no hegemónicas. Una propuesta histórico-vivencial desde la perspectiva de género.

Carga horaria en el plan de estudios: 20 horas divididas en dos fases de 10 horas cada una, la primera de conceptualización y la segunda de sensibilización en territorios.

Relación con el plan de estudios de la Licenciatura en Psicología: Estas prácticas se sitúan en el primer nivel del requisito curricular de las Prácticas Supervisadas en Psicología (PSC). Un prerrequisito fundamental para participar en ellas implica la aprobación de asignaturas correspondientes al primer año del plan de estudios. En consecuencia, la población de estudiantes que se involucrará en estas prácticas puede variar en cuanto al punto de avance de su trayectoria académica, aunque en su mayoría comprenderá a estudiantes que se encuentran cursando desde su primer hasta su tercer año de formación. Las PSC, en su esencia, están concebidas con la finalidad de brindar oportunidades para la inmersión en situaciones prácticas en entornos reales, de manera que los participantes puedan adquirir una comprensión más profunda y desarrollar una mayor familiaridad con contextos y campos de aplicación psicológica que trascienden el ámbito puramente académico.

Cantidad estimada de estudiantes: 110

Cantidad de docentes: 12 (2 profesores y 10 ayudantes graduados)

Cantidad de estudiantes por comisión: Aproximadamente 10 por cada docente.

1.- Propósitos de formación.

1.- Se busca favorecer al surgimiento de una visión de conjunto clara, integrada, actualizada y orgánica del cuerpo de conocimiento del campo de la Perspectiva de géneros y diversidades, todo ello, apoyado en soportes epistemológicos críticamente fundados.

2.-Una perspectiva de su actividad científico -tecnológica - cultural, dentro del contexto histórico, y sentido de integración de su quehacer en grupos que operan sobre un mismo sector de la realidad desde diferentes formaciones.

3.-Una idea precisa de cómo la imaginación y la capacidad humana desarrollaron el quehacer y cuerpo teórico de las disciplinas que integran su carrera, de cuál es su evolución actual y de cuales las tendencias de avance futuro.

4.-Una versión clara de cómo se ha insertado la información y las prácticas que identifican el campo de conocimiento asociado al género y a la diversidad en la realidad nacional, regional y local.

5.-Capacitación en métodos, técnicas y prácticas de investigación que le permite la producción de nuevos conocimientos.

6.-Idoneidad para operar dentro del quehacer que caracteriza el campo de género y diversidad, tal como suele ser descrito en los perfiles profesionales que se elaboran con fines curriculares.

7.-Disposición a focalizar su propio rol y la realidad desde una perspectiva crítica, con la finalidad de analizarlos e interpretarlos con fundamentos apropiados

8.-Disposición a generar líneas originales de pensamiento, abordar problemas desde nuevos ángulos, proponer esquemas de acción como expresiones de su capacidad creadora.

9.-Disposición a percibir su preparación en función comunitaria y a desempeñar roles protagónicos en todas aquellas transformaciones sociales que favorezcan la más plena realización humana.

2.- Fundamentación de la propuesta:

La visibilización de los sectores no hegemónicos, aquellos que escapan al sujeto epistemológico privilegiado en la ciencia, es decir, el varón cisgénero, blanco, heterosexual y occidental, plantea un desafío no solo de naturaleza epistemológica, sino también de índole ética para una Universidad que asume un compromiso con el territorio que habita. En este sentido, diversos movimientos sociales han impulsado cambios significativos en el ámbito legislativo, como la promulgación de la Ley 26.618 de Matrimonio Igualitario en 2010 y la Ley 26.743 de Identidad de Género en 2012, entre otras, marcando avances sustanciales en el

reconocimiento de derechos y generando una interpelación a diversos actores para que revisen y cuestionen sus presuposiciones.

En este contexto, la Universidad en su conjunto y nuestra facultad en particular asumen la responsabilidad de sensibilizar y movilizar a todos sus miembros en torno a la teorización y la intervención relativas a la diversidad de identidades y orientaciones sexuales. Con frecuencia, los rótulos, categorías, posiciones y nominaciones se utilizan como constructos a-históricos, pasando por alto su contexto cronotópico, es decir, la marca del tiempo y el espacio en el que se originaron, lo que los dota inevitablemente de valores y usos sociales específicos. Por tanto, la crítica y deconstrucción de estos constructos, en paralelo con la desarticulación de los estereotipos tradicionales de género, se erigen como un requisito previo esencial para fomentar relaciones más emancipadoras, saludables y democráticas.

Además, esta labor de deconstrucción y crítica constituye una fuente de inspiración para la construcción de un pensamiento alternativo que, siguiendo la propuesta de PCS (Psicología Crítica y Social), se erige como la base para la formación de espacios de resistencia y libertad intelectual indispensables para intervenir en el entorno y, fundamentalmente, en la propia institución universitaria, adoptando posturas críticas y fomentando la autonomía tanto a nivel personal como profesional (Cecchi, 2013, citado en OCA 925).

A partir de estas consideraciones, nuestra propuesta se plantea como objetivo primordial la sensibilización de los estudiantes y de la comunidad en general acerca del poder disciplinario inherente a la psicología, y la necesidad de mantener una actitud crítica durante su formación científico-profesional en lo que respecta a la construcción y deconstrucción de las nociones de género.

3.- Objetivos del curso:

El proyecto de prácticas socio comunitarias tiene como objetivos generales (OCS 1747/11 y la OCA 391/18):

-Formalizar la formación en territorio de nuestros futuros profesionales.

- Acercar a los estudiantes a una práctica reflexiva en territorio, poniendo a prueba los saberes establecidos y formar lineamientos en la acción transformadora de la universidad.

- Desarrollar actitudes de solidaridad, sensibilidad y compromiso social como norma ética y ciudadana de los estudiantes.
- Contribuir a través de la enseñanza, la investigación y el servicio a la resolución de los problemas sociales críticos.
- Enriquecer y direccionar la actividad académica-científica de la universidad con su interacción y comunicación con ámbitos de la realidad social.

Objetivos específicos de la propuesta:

- Visibilizar algunas de las características de las perspectivas de género en psicología.
- Destacar el rol histórico de la psicología y la psiquiatría en la definición y clasificación de las identidades y elecciones sexuales no hegemónicas.
- Realizar un ejercicio vivencial de crítica y deconstrucción de categorías que fueron empleadas para patologizar la diversidad humana.
- Realizar un ejercicio crítico y propositivo de aportes para una disciplina comprometida con los derechos de todas las personas.

Competencias y/o habilidades que han de alcanzarse al finalizar el curso:

1-Conceptualización: -Capacidad para identificar sesgos de género en textos científicos y profesionales. -Capacidad para relevar históricamente el devenir de la patologización de las identidades no hegemónicas. -Capacidad de argumentación

2- Sensibilización en Territorio/Intervención: -Conocimiento y respeto por la diversidad sexual -Afectación respecto del papel de la disciplina en la patologización y la despatologización de las sexualidades no hegemónicas. -Reconocimiento de la propia implicación subjetiva en relación a la problemática.

5- Bibliografía obligatoria (básica) y complementaria.

Bibliografía obligatoria

-Gamba, S. B., Diz, T., Barrancos, D., Giberti, E. & Maffia, D. (2009). Diccionario de estudios de género y feminismos. Buenos Aires: Biblos, Entradas seleccionadas.

-Ostrovsky, A. E. (2010). Las historias críticas de la Psicología desde la perspectiva de género: Pensando sus influencias y posibilidades. *Estudios e Pesquisas em Psicologia*, 10(3), 911-929.

-Mas Grau, J. (2017). Del transexualismo a la disforia de género en el DSM. Cambios terminológicos, misma esencia patologizante. *Revista Internacional de Sociología* 75 (2): e059. doi: [http:// dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.2.15.63](http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.2.15.63)

-Hernández, M. S., & Toro-Alfonso, J. (2010). La cura que es (lo) cura: una mirada crítica a las terapias reparativas de la homosexualidad y el lesbianismo. *Salud & Sociedad*, 1(2), 136-144. -Ley 26.743 de Identidad de Género (2012)

Bibliografía complementaria

-Antoniucci, M. (2017). El acceso a la salud de las personas trans; el caso del CADS de la ciudad de Mar del Plata. Tesis de grado. (Dpto. de Sociología). UNMDP, Mar del Plata.

-Rabbia, H. H., & Imhoff, D. S. (2012). Concepciones sobre heterosexualidad y actitudes hacia la disidencia sexual en estudiantes de psicología de Córdoba. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*; 4; 3; 12-2012; 22-29

6.- Descripción de Actividades de aprendizaje: Se ofrecerán seis comisiones de práctica, con un tope de veinte estudiantes por comisión. La tarea se desarrollará en cinco encuentros con la comisión individual y un encuentro final general con todas las comisiones juntas:

Encuentros desde la propuesta

Primer encuentro (Duración total 90 minutos):

Fundamentación: Es de esperar que los estudiantes ingresen al ámbito de las prácticas sociocomunitarias con un conocimiento parcial de las particularidades de dicho espacio. En este sentido, reviste gran importancia contextualizarlos en un entorno que operará bajo lógicas sustancialmente distintas a las que suelen predominar en las clases tradicionales del plan de estudios oficial.

Por otro lado, es relevante señalar que la perspectiva de género y los conceptos relacionados con esta temática han estado en el centro de la atención pública y mediática durante varios años. Esto ha llevado a que se asuma de manera generalizada que los estudiantes poseen un conocimiento sólido y completo sobre este campo de estudio. Sin embargo, es fundamental iniciar el proceso formativo planteando cuestionamientos acerca de la solidez del conocimiento previo de los estudiantes en relación con las problemáticas que abordan las prácticas.

En este sentido, se concibe la perspectiva de género como una competencia esencial que debe ser integrada de manera transversal en la formación de los estudiantes de psicología.

Entramado en la propuesta general: El enfoque inicial de este proceso formativo se basa en la idea de fusionar una base teórica sólida con una primera inmersión en la experiencia y en los conocimientos previos de los estudiantes. Se aspira a que, al concluir este primer encuentro, los estudiantes adquieran una comprensión detallada sobre la estructura y las expectativas asociadas con la práctica, además de que tengan la oportunidad de expresar sus propias expectativas y desarrollar una base conceptual inicial en relación con las temáticas que se abordarán, tanto en el plano teórico como en el práctico.

Un elemento fundamental en esta etapa inicial es la promoción de la participación activa de los estudiantes en el entorno formativo, instándoles a convertirse en co-constructores activos de los procesos de aprendizaje que se desarrollarán a lo largo del programa.

Objetivos:

-Hacer apertura del espacio introduciendo a la temática que nos convoca y que se considera eje fundamental para las buenas prácticas dentro de la profesión.

-Introducir nociones fundamentales en relación a la temática

- Anticipar lo que se trabajara en encuentros siguientes permitiendo un primer ejercicio de visibilización y predisposición del cuerpo que será puesto en juego.

Actividades y recursos:

-Presentación y bienvenida (30 minutos): En el acto inaugural de las Prácticas Socio Comunitarias, se dará la bienvenida a lxs estudiantes, destacando la singularidad de este espacio en comparación con el currículum estándar, con sus propias dinámicas y particularidades. En este contexto, se hará hincapié en la importancia de la colaboración colectiva como un elemento central y de gran relevancia. Asimismo, se subrayará que el objetivo primordial de este programa es fomentar la sensibilización y la concienciación sobre la temática en cuestión, enfatizando que la sección teórica, si bien de importancia, no constituirá el único criterio de evaluación.

En esta ocasión, utilizando el programa de la práctica como recurso fundamental se indagará acerca de las expectativas de los estudiantes, planteando la pregunta "¿Qué los ha llevado hasta este punto?" como recurso de apertura. Se anticipa que algunos estudiantes pueden estar participando en virtud de requisitos académicos, mientras que otros habrán seleccionado el tema de forma deliberada. Es crucial enfatizar que, independientemente de las razones que los conduzcan a este espacio, se busca brindar una experiencia enriquecedora y constructiva para todos los participantes.

-Relevamiento conceptual del punto de partida (30 minutos): Una vez presentado el marco y los objetivos del espacio, se procederá a plantear una serie de preguntas inductoras destinadas a evaluar mediante la discusión guiada el grado de familiaridad de

los estudiantes con los conceptos de género y perspectiva de género, así como las conexiones que pudieran establecer con otros términos afines. En base a estas cuestiones, se llevará a cabo una actividad interactiva que consistirá en solicitar a los estudiantes que proporcionen, de manera anónima, sus definiciones personales de conceptos vinculados, tales como "Género", "Identidad de género", "Orientación sexual" y "Expresión de género".

Posteriormente, utilizando las propias producciones de los estudiantes como recurso se procederá a la lectura y análisis de algunas de las respuestas recabadas, abriendo el espacio para la problematización de las categorías mencionadas. Este ejercicio tiene como propósito documentar y registrar el punto de partida en términos de conocimiento sobre la temática en cuestión, constituyendo un recurso invaluable para medir el progreso y la profundización del entendimiento de los estudiantes a lo largo del programa, el cual será retomado al final del mismo con el fin de evaluar los avances y las adquisiciones de conocimiento.

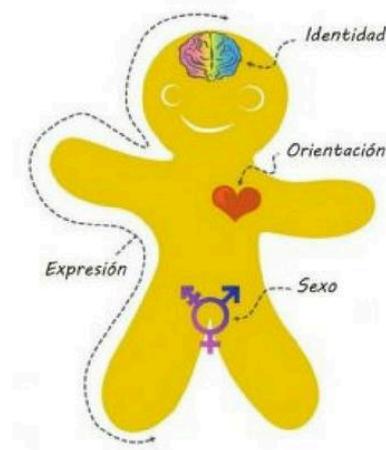
-Conceptualización base para la práctica (30 minutos): Se procederá a realizar una presentación del recurso diccionario de términos de género, con base en el trabajo de Gamba et al. (2009). Este recurso será empleado como una fuente de referencia fundamental para la elaboración y el análisis de conceptos esenciales que constituirán herramientas de análisis y debate a lo largo de todos los encuentros programados. Asimismo, estos conceptos servirán para otorgar estructura a las discusiones que se llevarán a cabo, partiendo de las reflexiones y percepciones que los estudiantes pudieron recuperar y poner en práctica en la actividad previa.

Entre los conceptos abordados en el diccionario se encuentran, entre otros, los siguientes: "Identidad de género", "Expresión de género", "Orientación sexual", "Patologización", todos los cuales serán objeto de análisis y discusión a lo largo del programa formativo.

Para anclar estos conceptos de un modo gráfico, se utilizará la siguiente imagen como recurso:

SEXO BIOLÓGICO	ORIENTACIÓN SEXUAL	IDENTIDAD DE GÉNERO	EXPRESIÓN DE GÉNERO
<p>Corresponde al sexo con el que se nació, determinado por cromosomas, genitales (pene y vulva), hormonas y gónadas.</p>	<p>-La atracción sexual, erótica, emocional y amorosa, que sentimos hacia otras personas.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Lesbiana. -Gay. -Bisexual. -Pansexual. -Demisexual. -Axesual. -Reciprosexual -... 	<p>El sentimiento profundo de que es hombre, mujer, que es ambos a la vez o ninguno de los dos.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cissexual/Ceigenero: se identifica con el género que se le asignó al nacer. -Transexual:Transgenero: no se identifica con el género que se le asignó al nacer. <p><small>*Puede o no someterse al tratamiento hormonal o quirúrgico.</small></p>	<p>Es la forma en que las personas expresan de forma externa el género. Incluye vestimenta, comportamientos, atributos de género (varían de unas culturas a otras), conductas...</p>

En nuestros tiempos el concepto tradicional de **hombre y mujer** está en constante cambio. A diferencia de épocas anteriores, ahora la sociedad parece estar más consciente de que las personas que nacen con unos determinados genitales no siempre se identifican con el sexo al que se supone que deben pertenecer, o marca la **Cisnormatividad**, así como la **orientación sexual** está muy alejada de la **Heteronormatividad**, mostrando una sociedad plural, diversa e enriquecedora.



Bibliografía:

-Gamba, S. B., Diz, T., Barrancos, D., Giberti, E. & Maffia, D. (2009). Diccionario de estudios de género y feminismos. Buenos Aires: Biblos, Entradas seleccionadas.

-Ostrovsky, A. E. (2010). Las historias críticas de la Psicología desde la perspectiva de género: Pensando sus influencias y posibilidades. Estudios e Pesquisas em Psicologia, 10(3), 911-929.

-Ley 26.743 de Identidad de Género (2012)

Segundo Encuentro (90 minutos) :

Fundamentación:

La formación en psicología presenta una marcada orientación teórica que conlleva una notable falta de conocimiento en lo que respecta a los desafíos inherentes a la puesta en práctica de las funciones del rol profesional. En este contexto, es previsible que los estudiantes que se encuentran en el ciclo básico del programa académico tengan una comprensión limitada de las múltiples modalidades de acción que se pueden desplegar en entornos reales de intervención. Es de vital importancia, por tanto, establecer un encuentro inicial con los facilitadores de la experiencia antes de la inmersión en la práctica propiamente dicha, a fin de que el tránsito de lo puramente teórico a lo práctico no resulte una transición abrupta y abrumadora para los estudiantes.

Entramado en la propuesta general: Se prevé que este primer paso constituirá un hito fundamental en el proceso de sensibilización y en la expansión de los horizontes más allá del ámbito puramente académico, el cual en ocasiones se muestra limitante en lo que respecta al abordaje de cuestiones de suma relevancia social y urgencia. Cabe destacar que las personas involucradas en la organización A.M.I, mayoritariamente actores comprometidos en primera persona con la visibilización de problemáticas vinculadas al género y la diversidad, se erigen como militantes de gran valía en esta tarea.

En este sentido, el contacto con dichas personalidades se antoja altamente fructífero para los estudiantes, ya que les proporcionará la oportunidad de acceder a experiencias de primera mano, desprovistas de la mediación teórica o de terceros relatos. Esto contribuirá de manera significativa a enriquecer su perspectiva y comprensión de los desafíos que conllevan la promoción de la igualdad de género y la diversidad, además de brindar un acceso directo a realidades y vivencias que rara vez se captan completamente a través de la teorización académica o la intermediación de terceros.

Objetivos:

-Interiorizar respecto de qué es lo que hacen y qué funciones cumplen les activistas a partir de esta organización para favorecer a la transversalización de la perspectiva de género en la sociedad.

-Familiarizar a les estudiantes con la tarea que realizan militantes de los derechos de la diversidad para poder dimensionar el impacto de su labor y visualizar campos de aplicación posibles para la disciplina.

-Calmar ansiedades en relación a la práctica que para muchas será la primera de su trayectoria académica. Ofrecer una posibilidad tener un escenario tentativo preparatorio en lugar de que la ida sea un salto al vacío.

Actividades y recursos:

-Presentación de la Asociación por un mundo igualitario (30 minutos): En el marco de la interacción con los estudiantes, se procederá a compartir información relevante acerca de la Asociación por un Mundo Igualitario (A.M.I) y su misión en detalle. Se utilizará una presentación en powerpoint como recurso. Cabe destacar que A.M.I representa una organización no gubernamental que, desde su establecimiento en el año 2014, ha congregado a diversos activistas y profesionales pertenecientes a la comunidad LGTB+ en la ciudad de Mar del Plata. Su enfoque radica en la creación de un espacio seguro y acogedor, destinado a proporcionar apoyo emocional y oportunidades de encuentro para la comunidad y sus respectivas familias.

A.M.I se destaca por su compromiso en la ejecución de una amplia gama de actividades que abarcan desde manifestaciones culturales hasta terapias de apoyo, además de iniciativas informativas y servicios de asesoramiento tanto dentro de sus instalaciones como en colaboración con diversas instituciones en la ciudad, persiguiendo un objetivo constante de concienciación y divulgación en torno a las cuestiones de género y diversidad. La organización se erige como un referente fundamental en la lucha por la igualdad y la inclusión en la comunidad LGTB+ de Mar del Plata, promoviendo el entendimiento y el cambio social en pos de un mundo más equitativo.

-Círculo de consultas y preparación para la práctica (30 minutos): Después de haber realizado la presentación de la asociación y sus activistas y desde el presupuesto de considerar a la pregunta como un recurso potente, se habilitará un espacio especialmente concebido para que los estudiantes tengan la oportunidad de plantear consultas, despejar dudas o compartir reflexiones que hayan emergido en relación a la práctica que tienen previsto llevar a cabo. En este contexto, se pondrá un énfasis particular en la relevancia de estas instancias de intercambio, que permiten entablar diálogos con individuos que reúnen tanto conocimiento de carácter experiencial como profesional. Se destacará la importancia de demostrar interés y formular preguntas pertinentes, reconociendo el valor intrínseco del conocimiento situado y en primera persona que estos activistas pueden proporcionar. Asimismo, se enfatizará el papel fundamental de la escucha activa, la cual constituye una habilidad esencial dentro de nuestra disciplina y un recurso fundamental para los aprendizajes. La capacidad de escuchar activamente se considera como un elemento esencial en la formación de un profesional de la psicología, permitiendo una comprensión más profunda de las vivencias y perspectivas de los individuos, así como contribuyendo al establecimiento de vínculos de confianza y empatía en la práctica clínica y de asesoramiento.

-Presentación de actividad de clase a clase (30 minutos) : A modo de ejemplo, trabajaremos con algunas nociones básicas con el texto de Antoniucci (2017) como recurso, el cual grafica una experiencia de trabajo con comunidad travesti-trans en la ciudad de Mar del Plata. A partir de lo anterior y en aras de fomentar una mayor introspección y reflexión crítica, se requerirá a los estudiantes que contemplen y ponderen sus percepciones acerca de cómo anticipan el desarrollo de la práctica en el próximo encuentro. Se les instará a registrar sus respuestas tanto a nivel cognitivo como emocional, subrayando la importancia de abordar y documentar la dimensión humana y emocional asociada con la temática que está siendo abordada. Se propondrá el recurso de llevar una suerte de “bitácora” de viaje a modo escrito, en donde puedan ir vertiendo sus atravesamientos emocionales producto de lo atravesado y experimentado en la

práctica.

Es imperativo subrayar que la perspectiva de género no es únicamente una competencia de índole técnica o teórica, sino que también involucra una dimensión afectiva. Reconocer y abordar los aspectos emocionales relacionados con la temática de género constituye una faceta esencial en la formación de profesionales capacitados para abordar la complejidad y la sensibilidad de las cuestiones de género en su práctica..

Recursos

- Discusión guiada Díaz Barriga (2010) que permita el intercambio y la co-construcción bajo el eje de la temática que nos convoca.

-Elaboración de preguntas e intervenciones en base a la presentación de AMI.

-Registro de atravesamientos en el campo afectivo a lo largo del recorrido.

Bibliografía:

-Antoniucci, M. (2017). El acceso a la salud de las personas trans; el caso del CADS de la ciudad de Mar del Plata. Tesis de grado. (Dpto. de Sociología). UNMdP, Mar del Plata.

Tercer encuentro:

Fundamentación:

Después de la presentación proporcionada por la Asociación por un Mundo Igualitario (AMI), se torna esencial abrir un espacio dedicado a la expresión de las respuestas subjetivas y las emociones de los estudiantes en relación con los temas objeto de estudio, así como en relación con las actividades prácticas que están por emprender. Esta oportunidad de intercambio emocional y reflexión subjetiva constituye un pilar significativo, que permite a los estudiantes conectarse de manera más profunda con los contenidos y objetivos del programa. Simultáneamente, resulta crucial retomar ciertos fundamentos teóricos a fin de

enriquecer la experiencia académica y, al mismo tiempo, otorgar el debido reconocimiento y valor a las dimensiones emocionales que acompañan el proceso de aprendizaje.

Una vez establecidas las bases conceptuales y familiarizados con los facilitadores que guiarán la práctica, se abordará la noción de patologización con un enfoque crítico. Este análisis se llevará a cabo con el propósito de fomentar una perspectiva crítica no sólo hacia nuestra disciplina, sino también hacia la ciencia en general. En este contexto, se enfatizará la relevancia de asumir una postura basada en una perspectiva de género, destacando la necesidad de incorporar esta perspectiva en la práctica profesional y en la producción de conocimiento científico.

Entramado en la propuesta general: El tercer encuentro, que se configura como un punto de articulación entre los dos anteriores, se erige como un espacio propicio para la consolidación de relaciones reflexivas que vinculan la fase inicial, predominantemente teórica, y la fase de indagación que permitió a los estudiantes explorar sus preconcepciones y expectativas al inicio de la práctica. En este punto del programa, se propiciará una convergencia entre estos dos componentes, con el objetivo de examinar de manera profunda cómo las percepciones y conocimientos iniciales de los estudiantes se han visto influenciados por el encuentro con individuos que operan activamente en la esfera de estas cuestiones en el contexto social.

Este proceso reflexivo y comparativo permitirá a los estudiantes apreciar la transición que han experimentado desde un enfoque puramente teórico hacia la adquisición de una perspectiva más informada y rica en contexto a partir de su interacción con profesionales y activistas comprometidos en estas problemáticas en el ámbito social. El análisis de esta transformación contribuirá a enriquecer su comprensión y apreciación de la temática, así como a consolidar su aprendizaje y desarrollo personal en relación con las cuestiones de género y diversidad.

Objetivos:

-Introducir la noción de patologización en relación a la labor excluyente que la psicología ha representado históricamente para las personas con identidades y orientaciones no hegemónicas.

-Historizar el tratamiento que nuestra disciplina y los manuales diagnósticos han tenido respecto de las personas, sus identidades y prácticas.

-Abrir un espacio al despliegue de miedos y ansiedades previos a la práctica, incorporando role play como ejercicio.

Actividades y recursos:

-Lectura en grupos de los textos (30 mins). Para favorecer un análisis más profundo y enriquecedor, los estudiantes se organizarán en pequeños grupos, compuestos por 2 o 3 integrantes, con el propósito de abordar como recursos los textos de Más Grau (2017) y Toro-Alfonso (2010), los cuales se centran en la genealogía del término "transexualidad" y las tensiones históricas asociadas a los manuales diagnósticos. Se les instruirá a examinar el texto con detenimiento y a identificar las ideas principales que emergen del mismo, al mismo tiempo que se les instará a registrar sus propias reacciones y emociones que surgen a medida que profundizan en un análisis que visibiliza las luchas históricas y las violencias epistémicas ejercidas en detrimento de las personas a causa de sus identidades de género.

Este ejercicio no solo permitirá a los estudiantes comprender y contextualizar las dinámicas históricas y epistemológicas relacionadas con la transexualidad, sino que también fomentará una mayor sensibilidad y empatía hacia las experiencias de quienes han enfrentado dichas luchas y violencias. Además, promoverá la reflexión crítica sobre la evolución de las concepciones en torno a la identidad de género y su diagnóstico, lo que contribuirá a una apreciación más completa y contextualizada de estas cuestiones.

-Comentario circular sobre el texto y puntualizaciones (30 mins). Tras el proceso de lectura del texto, se dará inicio a una fase de recuperación de conocimientos, que adoptará la forma de una discusión guiada. En este ejercicio, se retomarán los aspectos clave del texto estudiado, brindando a los estudiantes la oportunidad de demostrar su capacidad para identificar y destacar los elementos esenciales del contenido. Asimismo, esta actividad fomentará la práctica de la exposición oral en un contexto académico, lo

que implica la habilidad de expresar de manera clara y coherente las ideas y conclusiones extraídas del texto.

Este ejercicio no solo constituye una instancia de evaluación del nivel de comprensión y análisis de los estudiantes, sino que también promueve un ambiente de diálogo crítico y reflexivo. Además, al exigir la exposición oral, contribuye al desarrollo de habilidades fundamentales para la comunicación académica y el intercambio de conocimientos en un contexto más amplio.

-Role Play sobre cómo esperan que sean los espacios prácticos (30 mins). En la última parte de la clase, que sigue a un refuerzo teórico de conceptos fundamentales, procederemos a una revisión minuciosa de la información compartida por los miembros de AMI en relación con sus actividades y misiones. Además, se recuperará la actividad llevada a cabo en el encuentro anterior utilizando como recurso, complementando con los contenidos abordados en la primera clase, específicamente vinculados a la faceta práctica de las Prácticas Sociocomunitarias (PSC).

A partir de estos elementos previamente explorados y comprendidos, se desarrollará una actividad practicando un ejercicio de role playing como recurso que abordará cuestiones relevantes, como la presentación ante un público, el abordaje de posibles problemáticas que puedan surgir, la implementación de intervenciones adecuadas, así como distintas situaciones que los estudiantes puedan considerar como escenarios potencialmente "temidos" o "esperados".

Este ejercicio de role playing, además de promover un aprendizaje práctico y la aplicación de conocimientos teóricos en situaciones del mundo real, fomentará la adquisición de habilidades interpersonales, la mejora de la comunicación, y la preparación de los estudiantes para enfrentar escenarios diversos y desafiantes en el contexto de las PSC.

Bibliografía:

-Mas Grau, J. 2017. "Del transexualismo a la disforia de género en el DSM. Cambios terminológicos, misma esencia patologizante". Revista Internacional de Sociología 75 (2): e059. doi: [http:// dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.2.15.63](http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.2.15.63) -Hernández, M. S., &

-Toro-Alfonso, J. (2010). La cura que es (lo) cura: una mirada crítica a las terapias reparativas de la homosexualidad y el lesbianismo. *Salud & Sociedad*, 1(2), 136-144.

Cuarto encuentro:

Fundamentación: Es de suma relevancia propiciar espacios que permitan a los estudiantes experimentar aprendizajes de naturaleza práctica. La disponibilidad de un entorno seguro en el que puedan participar activamente y aplicar los recursos concebidos por ellos mismos, bajo la supervisión de individuos con experiencia, constituye un terreno fértil para consolidar los conocimientos previos y la adquisición de nuevos saberes.

Este tipo de escenario pedagógico, basado en la práctica activa y la aplicación de conocimientos, no solo fortalece las competencias previamente adquiridas, sino que también posibilita el desarrollo de nuevas habilidades. El aprendizaje en situaciones prácticas ofrece una oportunidad única para la integración de la teoría y la práctica, además de promover la autonomía, la toma de decisiones y el perfeccionamiento de las habilidades necesarias para abordar situaciones del mundo real de manera eficaz y reflexiva.

Entramado con la propuesta general: La misión fundamental de las Prácticas Sociocomunitarias (PSC) radica en la promoción de la sensibilización y la conceptualización. En esta línea de pensamiento, tras una etapa de preparación que combina elementos teóricos y experienciales, permitiendo a los estudiantes situarse adecuadamente en el tema y contexto en cuestión, se torna imperativo el tránsito hacia la fase práctica. Esto es esencial para concluir de manera efectiva el complejo entramado de la práctica sociocomunitaria.

La ejecución de la parte práctica de las PSC cumple un papel crucial al consolidar la comprensión y la internalización de los conceptos previamente adquiridos en un contexto real. Este cierre del ciclo completo no solo refuerza la conceptualización y la sensibilización en un marco aplicado, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades prácticas y la capacidad de relacionar de manera efectiva el conocimiento teórico con las dinámicas y desafíos de la comunidad en cuestión.

Objetivos:

-Que les estudiantes entiendan las dinámicas a la hora de trabajar con grupos y sobre todo de trabajar temáticas tan sensibles y tan importantes para la comunidad, haciéndolo bajo supervisión de personas con experticia

-Favorecer a la sensibilización y a la concientización al encontrarse en un lugar de trabajo real y al cual acuden y en el cual trabajan personas pertenecientes a la comunidad lgbtiq+

-Tener una primera experiencia de poner el cuerpo en la práctica de modo que lo teórico pueda verse anclado en la materialidad de las problemáticas sociales.

Actividades: Les estudiantes podrán participar en dos tipos de dispositivos distintos:

El primero de ellos un grupo de reflexión destinado a familias de niños y jóvenes con identidades no hegemónicas. Este primer grupo está destinado al acompañamiento de personas del entorno familiar y la red social de quienes tienen identidades o expresiones no hegemónicas. se torna un espacio fundamental tanto en un sentido de Educación como en un sentido terapéutico ya que muchas veces quienes acompañan a personas en su descubrimiento o transición sufren de la incertidumbre que genera el desconocimiento y de los temores que se asocian a lo que puede vivirse en una sociedad que en muchos casos castiga y violenta a las personas en función de sus deseos e identidades.

Si bien no se trabaja directamente con las personas protagonistas de la problemática que tiene que ver con la PSC, es representativo de un trabajo directo y complementario que es igual de necesario. Deben existir tanto escenarios para esas personas como para quienes eventualmente las acompañarán a lo largo de su vida. La participación de los estudiantes en estos espacios puede resultar sumamente formativa y los ubicará en el lugar de coordinación grupal en el que circulan reflexiones y afectaciones diversas, y en el que puede producirse un aprendizaje y una construcción colectiva, con los coordinadores como instrumento mediador. El segundo será un grupo de reflexión propiamente de personas con identidades u orientaciones no hegemónicas. Ambos dispositivos son dictados normalmente por AMI y

cuentan con la particularidad de tener la presencia de los estudiantes dentro del marco de los propósitos de la práctica de la asociación comunitaria. Este grupo sí estará integrado directamente con personas que tienen identidades o expresiones no hegemónicas, y su función principal es el apuntalamiento social, la circulación de la palabra, la psicoeducación en relación a temas que a veces se sienten o se viven en soledad y generan sufrimiento, y la posibilidad de aprender y construir colectivamente en relación a los descubrimientos que tienen que ver con la propia identidad y los propios deseos. Es un dispositivo que suele tener numerosos efectos terapéuticos, y en el cual la participación de los estudiantes los enfrentará directamente a un papel de participación activa en la transformación social con perspectiva de género y diversidad.

Quinto encuentro:

Fundamentación: El quinto encuentro se configura como una etapa de evaluación postintervención práctica, donde se da un espacio fundamental para llevar a cabo un proceso de recuperación y análisis de las experiencias vividas por los estudiantes. A través del diálogo abierto y la expresión verbal, se explorarán los atravesamientos afectivos que surgieron en el transcurso de estas prácticas, promoviendo una comprensión profunda y un procesamiento saludable de las dimensiones emocionales involucradas.

Este momento crítico del programa es esencial, ya que permite iniciar la planificación y organización del trabajo final o del informe final, que consiste en una recapitulación y síntesis de la experiencia acumulada a lo largo del proceso. La reflexión colectiva y la exploración de los aspectos emocionales desempeñarán un papel significativo en la construcción de un informe integral que refleje tanto los aspectos técnicos como las vivencias personales que emergieron durante el proceso de intervención práctica. Este ejercicio no solo fomenta una mirada holística sobre el trabajo realizado, sino que también facilita la consolidación de los aprendizajes y la creación de un producto final coherente y enriquecedor.

Además, este momento de evaluación brinda la oportunidad de identificar posibles áreas de mejora y de plantear recomendaciones para futuras intervenciones, contribuyendo al

enriquecimiento constante del programa. A medida que los estudiantes profundizan en la reflexión y exploran sus emociones, se fortalece su capacidad para llevar a cabo intervenciones más efectivas y centradas en las necesidades reales de las personas a las que sirven. Así, el quinto encuentro no solo cierra un ciclo de trabajo, sino que sienta las bases para un futuro más sólido y comprensivo en la formación y acción de los participantes.

Entramado en la propuesta general: Tras la culminación de la experiencia práctica, que se propone como un componente destinado a enriquecer y complejizar el camino iniciado desde una perspectiva teórica, se evidencia la necesidad de contar con un espacio que permita a los participantes expresar las afectaciones generadas por el proceso en su conjunto. Este proceso reflexivo no solo fomenta una comprensión más profunda y enriquecedora de la experiencia, sino que también constituye un punto de partida fundamental para la conclusión de este ciclo de aprendizaje.

En este contexto, es esencial introducir una consigna de trabajo que proporcione un marco estructurado para el análisis y la reflexión crítica sobre la experiencia vivida. La consigna será un componente fundamental para dar cierre a la etapa práctica y para permitir a los participantes consolidar su comprensión, identificar lecciones aprendidas y fomentar la aplicación de estos conocimientos en futuros contextos o desafíos. La reflexión colectiva y la consolidación de la experiencia contribuirán a enriquecer el proceso de aprendizaje y a garantizar que los objetivos de la práctica sean alcanzados de manera efectiva.

Además, este espacio de reflexión post-práctica también ofrece una valiosa oportunidad para la construcción de puentes entre lo aprendido y su aplicación en la vida real. Los participantes podrán considerar cómo las lecciones extraídas de la experiencia pueden impactar positivamente en sus futuras decisiones y acciones. Este proceso no solo fortalece su crecimiento personal y profesional, sino que también alimenta la retroalimentación que enriquece el programa en sí, permitiendo ajustes y mejoras continuas. En última instancia, esta etapa reflexiva no solo cierra un capítulo, sino que también abre la puerta a nuevas posibilidades y un mayor desarrollo de competencias y habilidades.

Objetivos:

-Sistematizar la experiencia tanto desde la dimensión teórica como de las afectaciones.

-Relevar la posición y valoración de los estudiantes respecto de la práctica, teniendo en cuenta estos aportes para el mejoramiento del espacio en ediciones futuras

-Introducir la consigna de trabajo final y aconsejar a los estudiantes para que puedan realizarlo.

Actividades:

-Se habilita un espacio de reflexión destinado a la exploración de las afectaciones individuales que surgen al abordar y trabajar con cuestiones relacionadas con poblaciones vulnerabilizadas, así como al desempeñar un rol activo como psicólogos en apoyo o colaboración con organizaciones sociales. Este ejercicio reflexivo promueve una mayor toma de conciencia de las complejidades y desafíos inherentes a la labor psicológica en contextos de vulnerabilidad social y el apoyo a comunidades necesitadas.

La reflexión sobre las experiencias personales y las emociones que surgen al interactuar con situaciones y colectivos vulnerables se torna esencial para una comprensión más profunda y contextualizada de la práctica psicológica. Además, permite a los participantes reconocer las dimensiones éticas, emocionales y personales de su trabajo, lo que contribuye a la formación de profesionales más empáticos y reflexivos. En esta instancia se seguirá utilizando el recurso de la “bitácora” de atravesamientos.

-En una segunda instancia, se procederá a retomar la actividad inicial en la que se solicitó a los participantes que definieran de manera más intuitiva ciertos conceptos vinculados al género, utilizando las propias definiciones que allí habían dado como recurso de apertura. Sin embargo, en esta ocasión, se abordarán nuevamente dichos conceptos, pero de manera colaborativa, con la participación de todos los presentes, con el fin de enriquecer y complementar las definiciones iniciales a la luz de lo aprendido y experimentado durante la fase teórico-práctica de las Prácticas Sociocomunitarias (PSC).

Esta dinámica colaborativa permitirá no solo evaluar la evolución en la comprensión de los conceptos relacionados con el género por parte de los participantes, sino también consolidar el conocimiento adquirido durante las PSC y conectar las perspectivas teóricas con la práctica

real. A través de la colaboración y la sinergia de conocimientos, se fomentará un enfoque más completo y contextualizado de estos conceptos, respaldando un aprendizaje interdisciplinario y una apreciación más profunda de las cuestiones de género.

-Para concluir este proceso formativo, se procederá a la organización de grupos de trabajo con la finalidad de emprender la elaboración de los informes finales. En esta etapa, se brindará asistencia y orientación a los estudiantes para que puedan seleccionar una temática central en torno a la cual desarrollar sus informes. Además, se les proporcionarán directrices y pautas sobre cómo estructurar y comenzar estos trabajos, cómo identificar la bibliografía pertinente, y otros aspectos que pueden enriquecer la producción final, que servirá como punto de cierre de esta experiencia.

Este proceso de orientación y apoyo en la elaboración de los informes finales contribuirá a consolidar el aprendizaje adquirido a lo largo de la práctica, al tiempo que promoverá el desarrollo de habilidades de investigación, escritura académica y síntesis conceptual. Los informes finales, como productos de este proceso educativo, no solo servirán como una evaluación de los conocimientos y habilidades adquiridos, sino que también ofrecerán una contribución valiosa al corpus de conocimiento en el campo de estudio, lo que añade un componente de relevancia académica y científica a esta experiencia educativa.

Actividad de cierre:

Fundamentación:El propósito fundamental de esta actividad radica en fomentar la creación de un espacio en el cual los aprendizajes adquiridos se amalgaman con las respuestas afectivas que emergen al abordar problemáticas de significativa relevancia social. Este evento, al proporcionar un foro para la presentación de los trabajos y la narración de experiencias, no solo facilitará la compartición de conocimientos y enfoques, sino que también promoverá un diálogo enriquecedor y la construcción colectiva de significado en torno a las cuestiones abordadas en las PSC. Además, permitirá que los participantes reflexionen sobre el impacto emocional de su labor en las comunidades y fomentará la empatía y la conciencia hacia las dinámicas sociales y humanas involucradas en estas problemáticas. Los últimos encuentros del programa ofrecerán a los estudiantes una oportunidad de inmersión vivencial en la temática

Actividades y recursos: Como culminación de este proceso formativo, se llevará a cabo un encuentro especial que congregará a todas las comisiones de las Prácticas Sociocomunitarias (PSC). En esta ocasión, se brindará la oportunidad a cada comisión de presentar sus trabajos e impartir relatos de sus experiencias, englobando tanto los aspectos de carácter teórico como las vivencias en el ámbito práctico. Se utilizarán como recursos fundamentales los informes finales y las “bitácoras” de viaje que se fueron elaborando a partir de toda la experiencia. Contemplando tanto el aspecto teórico/académico como lo afectivo y emocional.

La actividad de cierre se articulará en torno a una sesión de integración y puesta en común, en la cual se consolidarán los contenidos y experiencias trabajados a lo largo del curso. Además, se ha previsto una instancia de socialización de los informes con los miembros de la Asociación por un Mundo Igualitario (AMI), a modo de devolución a la comunidad por habernos permitido el trabajo en conjunto..

Este evento de cierre servirá como un foro de diálogo y reflexión conjunta, donde se fomentará la interacción entre los estudiantes y los integrantes de AMI. A través de esta interacción, se buscará la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos y la promoción del entendimiento mutuo, lo que contribuirá a una comprensión más profunda y enriquecedora de las problemáticas relacionadas con el género y la diversidad sexual.

Objetivos: Compartir distintas experiencias de los estudiantes en las distintas cursadas atravesando la PSC

Favorecer la construcción colectiva de los aprendizajes compartiendo y nutriéndose de participaciones propias y ajenas.

Practicar la exposición frente a colegas en formación.

Hacer un cierre de la experiencia.

7 - Modalidades de intervención pedagógica:

Sesiones de discusión

Seminario

Trabajo de taller

Trabajo de campo

Estudio de casos

Sesiones de aprendizaje individual

Tutorías

8. Evaluación: Se requerirá un escrito individual o grupal (tres personas como máximo) de un mínimo de cuatro carillas y un máximo de seis, en A4 en Times New Roman 12 interlineado 1.5) donde se narra la vivencia personal del trayecto efectuado y se articule la misma con alguna reflexión teórica de los materiales vistos. El mismo será entregado la última semana de cursada, con una opción recuperatorio a los 15 días. La calificación final será: Aprobado – Desaprobado.

Los trabajos desaprobados contarán con una instancia recuperatoria 7 (siete) días corridos después de la entrega de las calificaciones y las consiguientes observaciones.

Se requerirá un 80 % de presencialidad en el espacio de prácticos.

Criterios de evaluación: La adecuación a los propósitos del programa (criticidad) constituyen los criterios evaluativos centrales, así como el ajuste a la presentación de material bajo las pautas requeridas.

Fundamentos de la evaluación y mejora continua participativa.

En sintonía con Días Sobrinho (1995), en educación superior, la evaluación y mejora de la calidad de las universidades abordan la complejidad del concepto de calidad. Implica considerar la singularidad de las universidades y sus características individuales. La evaluación se enmarca en un contexto social y político, con estándares influenciados por factores externos. Es fundamental la participación activa de estudiantes y docentes en la

mejora de la calidad educativa. La evaluación es un instrumento para la toma de decisiones en el ámbito académico y es continua y participativa. Se enfoca en la búsqueda constante de calidad y excelencia en la enseñanza e investigación, con retroalimentación constante. La evaluación en educación superior se relaciona con las perspectivas política y pedagógica, equilibrando la responsabilidad política con la mejora de la enseñanza y el desarrollo de habilidades de los estudiantes. Siguiendo a Anijovich y Cappelletti (2017) Proporcionar retroalimentación adecuada a los estudiantes es un desafío para los educadores actuales debido a la diversidad en intereses, experiencias previas, estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia y entornos culturales. Desde una perspectiva de evaluación formativa, la retroalimentación no solo valida el conocimiento adquirido, sino que también fomenta la conciencia crítica del proceso de aprendizaje y promueve la autonomía del estudiante. Las estrategias de diálogos reflexivos, conocidas como "interacciones dialogadas formativas," involucran conversaciones entre docentes y estudiantes con el propósito de vincular las evidencias de aprendizaje a los objetivos y criterios de evaluación. Estas interacciones buscan evaluar el nivel de aprendizaje alcanzado y ayudar a los estudiantes a continuar su desarrollo, reconociendo sus puntos fuertes y débiles. Se espera que estos diálogos promuevan la acción y la planificación futura para profundizar en el aprendizaje, fomentando la autonomía del estudiante

Sin embargo, del mismo modo que la evaluación tradicional, aparecen obstáculos sedimentados fundamentalmente en la dificultad para utilizar un lenguaje comprensible para los estudiantes, la focalización en lo que sucedió en tiempo pasado en lugar de apuntar hacia posibles mejoras futuras, la gran distancia que suele haber entre las evaluaciones y las producciones de estudiantes haciendo que se pierda significatividad. a Sadler (2010), se traslada el modelo de transmisión de la enseñanza y, en lugar de producirse conversaciones acerca del trabajo o el desempeño de los estudiantes, se les ofrecen solo informaciones o juicios de valor. Los estudiantes no son interpelados para involucrarse, para ser parte activa y tomar decisiones acerca de sus futuras tareas y desempeños.

Retomando a Litwin (et al 2003) Con frecuencia, se tiende a asignar a la evaluación un rol estático en el contexto de control y acreditación. El enfoque adoptado en el presente escrito persigue la reinterpretación de la evaluación como un componente dinámico esencial de la educación de calidad, planteando interrogantes sobre su valor, diversidad de formatos y aspectos didácticos subyacentes. Se resalta que la evaluación posee un potencial formativo significativo tanto para los educadores como para los estudiantes y que se encuentra

intrínsecamente vinculada a los procesos educativos. En última instancia, se postula la imperiosa necesidad de considerar la evaluación como una categoría fundamental en el ámbito de la Didáctica, la cual, en virtud de sus dimensiones éticas y epistemológicas, desempeña un papel de relevancia. Además, se subraya la importancia de que las investigaciones en este campo no solo persigan una comprensión y explicación exhaustiva, sino que también incorporen una perspectiva proyectiva que tenga en cuenta las prácticas docentes en las aulas.

Jose Alvarez Menendez (2006) La evaluación realizada con el propósito de fomentar la educación se reconoce como intrínsecamente ética, más allá de ser exclusivamente técnica. Los elementos de naturaleza técnica cobran relevancia cuando se aplican bajo la guía de principios éticos. Mientras que la objetividad se considera una inquietud técnica, en el ámbito ético, el foco se dirige hacia la acción justa y equitativa. A pesar de que la objetividad y la justicia no se excluyen mutuamente, no deben ser confundidas ni fusionadas, y, en particular, no se debe sacrificar la justicia en la búsqueda de la objetividad.

Conclusiones finales de la propuesta de intervención

A la luz de los objetivos delineados, cuyo enfoque principal residía en la transversalización de la perspectiva de género y diversidad, así como en contribuir a una revisión crítica y actualizada del plan de estudios, los pensamientos conclusivos giran en torno a la imperativa necesidad de que aquellos inmersos en la trayectoria de estudios de grado en una institución universitaria pública puedan internalizar y desarrollar esta perspectiva tan apremiante y esencial en el ámbito social.

Específicamente en el ámbito de la psicología como disciplina, la promoción de esta perspectiva, que habilite la contemplación de las desigualdades arraigadas históricamente en el tejido social, basadas en el género como constructo diferenciador, puede representar una oportunidad para ejercer una justicia epistémica con respecto a individuos que han sido sistemáticamente marginados, en muchos casos con la complicidad o tolerancia de la propia comunidad psicológica y sus profesionales.

En relación a las trayectorias académicas y los propios avances, es de suma relevancia también reconocer cómo, dentro del propio proceso de formación como profesional, se identificaron estas áreas de carencia y se buscó suplirlas de manera externa o extracurricular. Es menester recordar el anhelo de haber dispuesto de espacios similares a los que la práctica sociocomunitaria ofrece en la actualidad, y celebrar las oportunidades en las que se pudo participar, las cuales contribuyeron a ampliar la visión del mundo y de la práctica profesional, permitiendo considerar aspectos que de otro modo habrían permanecido invisibilizados.

En este punto de convergencia entre la experiencia y la trayectoria, tanto a nivel personal como académico, y la posibilidad de abrir estas interrogantes para que se entrecrucen con las inquietudes de los estudiantes, surgen nuevas oportunidades para construir conocimiento colectivo o explorar nuevas líneas de investigación de manera colaborativa. Es aquí donde radica la riqueza inherente a este tipo de intervenciones y perspectivas.

El hecho de que la PSC sea del primer nivel, posibilita que quienes se encuentren con estos contenidos y posibilidad de abordaje más allá de lo meramente teórico y del entorno académico, sean estudiantes que se encuentran cursando sus primeros años de formación, por

lo que contar con esta base para el posterior avance en la carrera puede ser un punto de partida fundamental que aporte a que les egresades de la Licenciatura en Psicología cuenten con perspectiva de géneros y diversidades. En ese sentido, es importante remarcar que son prácticas electivas y que no todes les estudiantes las cursarán bajo esta misma temática, por lo que sigue siendo importante la búsqueda de transversalización para que los contenidos con perspectiva de géneros y diversidades sean obligatorios y atraviesen la trayectoria de todes les estudiantes desde el inicio de la carrera hasta su finalización.

Por último, es importante subrayar la trascendencia de que la especialización en docencia universitaria se ofrezca de manera pública y gratuita. El tránsito por una institución pública, tanto en los niveles de grado como de posgrado, incluyendo esta especialización en particular, constituye una parte integral del proceso formativo, tanto en términos personales como profesionales y académicos. Destaco y agradezco los numerosos aprendizajes derivados de haber cursado esta especialización y cómo ha contribuido a consolidar, en lo personal, el compromiso y el deseo de continuar ejerciendo la docencia universitaria.

Referencias bibliográficas.

- Aguilera, N; Hoyos, J; Silva, B. (2017). "Autopercepción de competencias y orientación teórica en estudiantes de ciclo básico y profesional de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Mar del Plata' (Tesis de grado) Facultad de Psicología de la UNMDP. Mar del Plata, Argentina.
- Allport, G. W., Clark, K., & Pettigrew, T. (1954). The nature of prejudice.
- Alvarado Arias, M. (2007). José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(1), 1-19.
- Anijovich & Cappelletti (2011). La formación docente en Ciencias Jurídicas: dispositivos para la práctica reflexiva. *Revista Espacios en Blanco*. Vol. 21. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires, Paidós.
- AUAPSI & UVAPsi. (2007). Documento elaborado para la acreditación de la carrera de Psicología. Elevado al MECYT en junio de 2007. Autor. Buenos Aires.
- AUAPSI & UVAPsi. (2008). Documentos para la Acreditación de la Carrera de Psicología. Buenos Aires
- Banchs, M. A. (1984). Concepto de representaciones sociales. Análisis comparativo. Caracas, Editorial Universidad Central de Venezuela.
- Barrancos, D. Prólogo en Felitt, k.; Elizalde, S. y Queirolo, G. Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas. Buenos Aires. Libros del Zorzal, 2000.
- Barzani, C. A. (2000). La homosexualidad a la luz de los mitos sociales. Algunas puntualizaciones acerca de los constructos "homosexualidad" y "homofobia" previas al abordaje de pacientes con elección de objeto homosexual. *Revista Topía*.
- Burbules, N. C. (2014). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. *Entramados: educación y sociedad*, 1(1), 131-134.
- Camilloni, A. (2007) El saber didáctico. Buenos Aires, Paidós.
- Castro Solano, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria*, 21(2), 117-152
- CONEAU (1997). Lineamientos para la Evaluación Institucional. Resolución 094/97. Buenos Aires.

- Coraggio, J. L. (1994). *Pedagogía crítica: eje de desarrollo de la enseñanza superior*. Buenos Aires: Instituto Fronesis. Extraído el, 12.
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966)*, Buenos Aires, Argentina Paidós.
- De la Peña, R., & Toledo Guardia, R. (2004). *Cómo acercarse a la sociología*. En J. S. Martínez Los a Estrategias metodológicas y técnicas para la investigación social. universidad mesoamericana.
- De Luca, B., Fernández, M., & Montero, S. (2005). *Acreditación de la calidad de la educación superior: Los casos de Argentina, Chile y México*. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/13/lvs.htm>
- Di Doménico, C., & Piacente, T. (2003). *Acreditación de carreras de psicología en Argentina. Estado actual y perspectivas*. En J. Villegas & P. Marassi (Eds.), *Problemas centrales para la Formación Académica y el Entrenamiento Profesional del Psicólogo en las Américas* (pp. 3-57). Lima: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Di Doménico, C., & Piacente, T. (2011). *Acreditación en Psicología en el Cono Sur. Psicolatina-ULAPSI*.
- Dovidio, J. F., Kawakami, K., & Beach, K. R. (2001). *Implicit and explicit attitudes: Examination of the relationship between measures of intergroup bias*. Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes, 4, 175-197.
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica. Volumen I • Número 2 • Noviembre de 2021 • Publicación semestral • ISSN 2796-7433, 261*
- Farr, R. M. (1983). *Escuelas europeas de psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia*. *Revista Mexicana de Sociología*, 45(2), 641-658. <https://doi.org/10.2307/3540263>
- Faur, E. *Desafíos para la igualdad de género en la Argentina.- 1a ed. - Buenos Aires: Programa Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD, 2008.*
- Franzoi, S.L. (2007) *Psicología Social*. Buenos Aires, Mc Graw-Hill interamericana.
- Galarza, M. M. (2023). *De la pedagogía de la crueldad a una pedagogía crítica, feminista y decolonial. Repensar el lazo social a partir de Rita Segato*. *Praxis Educativa*, 27(2), 1-20
- Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Ediciones Morata.
- González, P; Ostrovsky, A. E. (2021). *Análisis comparativo de la autopercepción de competencias investigativas en estudiantes avanzados de carreras de psicología de*

- gestión pública y privada de la ciudad de Mar del Plata; Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Psicología. Secretaría de Investigación y Posgrado; *Perspectivas en Psicología*; 17; 2; 1-2021; 1-8.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24(2), 163–204.
- Klappenbach, H. (2015). La formación universitaria en psicología en Argentina: perspectivas actuales y desafíos a la luz de la historia. *Universitas Psychologica*, 14(3), 937-960.
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura de la sección*, 47, 216-229.
- Lamas, M. (2018). El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. *El género*, 1-366.
- Leguizamón Del Río, M. & Núñez, K. (2017) Representaciones Sociales sobre Homoparentalidad de profesionales psicólogos/as infantiles de la Ciudad de Mar del Plata. (Tesis de grado) Facultad de Psicología de la UNMDP. Mar del Plata, Argentina.
- Herek, G. (2000). The psychology of sexual prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 19-22.
- Herek, G. (2004). Beyond “Homophobia”: Thinking About Sexual Prejudice and Stigma in the Twenty-First Century. *Sexuality Research by Social Policy*, 1(2), 6-24.
- Lagarde, M. (1994). Perspectiva de género. *Diakonia*, (71), 23-29.
- Lagarde, M. (2018). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Siglo XXI Editores México.
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *La Tarea*, Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE.
- Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151.
- Más Grau, J. (2017). Del transexualismo a la disforia de género en el DSM. Cambios terminológicos, misma esencia patologizante. *Revista Internacional de Sociología* 75 (2).
- Medina Rosas, Andrea (2010). El sueño y la práctica de sí. *Pedagogía feminista. Una propuesta*, México, El Colegio de México, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, Centro de Estudios Sociológicos, 2008. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32(1),146-149.

- Meza Rueda, J. L. (2008). Narración y pedagogía: elementos epistemológicos, antecedentes y desarrollos de la pedagogía narrativa. *Actualidades pedagógicas*, 1(51), 59-72
- Mejía, M. (2011). Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Bogotá: Magisterio Editorial.
- Monzón, L. (2016) “Hacia la reconceptualización del concepto de estrategia docente”. Voces de la educación. 1 Año () pp. 40 – 47.
- Morgade, G. (2011). Toda educación es sexual: hacia una educación sexual justa (pp. 22-51). Buenos Aires: La crujía.
- Moscovici, S. (1979). La representación social: un concepto perdido. El Psicoanálisis, su imagen y su público, 2, 27-44.
- Moya, L. A. (2018). Formación de psicólogos en Argentina: Tensiones históricas y Estado actual. Trabajo presentado en las XXVI Jornadas de Jóvenes Investigadores AUGM.
- Moya, L. Di Domenico, C. y Castañeiras, C. (2009). Opinión de los estudiantes de psicología acerca de los contenidos formativos. II Congreso internacional de investigación de la facultad de psicología de la Universidad Nacional de La Plata. ISBN 978-950-34-0588-8
- Nocelli, M. (2016) Formación en género de las/os estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata: aspectos implícitos y explícitos de la formación. (Tesis de Maestría) Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. FLACSO-Argentina
- Oskamp, S. (Ed.). (2000). Reducing prejudice and discrimination. Psychology Press.
- Perez-Gomez, A. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad
- Perkins, D. (2010). El aprendizaje pleno: Principios de la enseñanza para transformar la educación. Buenos Aires, Paidós.
- Pettigrew, T. F., & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European journal of social psychology*, 25(1), 57-75.
- Porta, L., De Laurentis, C., & Aguirre, J. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. *Praxis educativa*, 19(2), 53-56
- Pili, L. (2017) El abordaje psicoanalítico del transexualismo en la práctica docente de la Facultad de Psicología de la UNMDP. Un análisis en base a la implementación de la ley de identidad de género (tesis de grado). Facultad de Psicología de la UNMDP, Mar del Plata, Argentina.

- Rohan, M. J. (2000). A rose by any name? The values construct. *Personality and social psychology review*, 4(3), 255-277.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free press.
- Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*, 113, 190.
- Silva, B. G., & Ostrovsky, A. E. (2023). Perspectiva de género y formación de psicólogos. Identificación de sesgos en psicólogos clínicos egresados de la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Perspectivas en Psicología*, 20(1), 100-114.
- Smith-Castro, V. (2006). La psicología social de las relaciones intergrupales: modelos e hipótesis. *Actualidades en psicología*, 20(107), 45-71.
- Talak, A. M. (2004). La historicidad de los objetos de conocimiento en psicología. *Anuario de investigación.-Fac. Psicología., Univ. B. Aires*, 505-514
- Talak, A. M. (2019). La historia de la psicología desde las controversias teórico-políticas: aportes del concepto de injusticia epistémica. *Anuario Temas en Psicología*, 5
- Taylor, S.J. Bogdan, R. (1992)-*Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*.Ed.Paidós, España.
- Velandia, A., & Rozo, J. (2009). Estereotipos de género, sexismo y su relación con la psicología del consumidor. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 3(1), 17-34.
- Weinberg, G. (1972). *Society and the healthy homosexual*. New York: St. Martin's.