UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

‘’Estereotipos, Género y Escuela: Un estudio exploratorio descriptivo sobre estereotipos de género en libros de cuentos infantiles y su implementación en el escenario escolar.”

Informe Final Trabajo de Investigación correspondiente al requisito curricular conforme O.C.S. 553/2009.

Alumna: Sanchez, Liliana Irupé **Legajo:** 19.671 **DNI:** 44.534.113

Supervisora: Dra. Marañon, Sandra

Co-Supervisor: Mg. Carlini, Virginia

Radicación del proyecto: Programa de Salud Mental Perinatal, Facultad de Psicología UNMDP

Fecha de presentación: 13/10/2025

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

SECRETARÍA ACADÉMICA - ÁREA DE INVESTIGACIÓN

PLAN DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

PLAN DE ESTUDIOS O.C.S. 553/2010

Estudiante: *Sanchez, Liliana Irupé*

Legajo:19.671. DNI: 44.534.113

Director: *Dra. Marañon, Sandra*

Co-Director: *Mg. Carlini, Virginia*

Radicación del proyecto: *Programa de Salud Mental Perinatal, Facultad de Psicología UNMDP*

Título del proyecto: Estereotipos, Género y Escuela: Un estudio exploratorio descriptivo sobre estereotipos de género en libros de cuentos infantiles y su implementación en el escenario escolar.

DESCRIPCIÓN RESUMIDA

La escuela en tanto institución de la modernidad, se encuentra históricamente involucrada en la producción y reproducción de los estereotipos de género que constituyen el imaginario social (Castoriadis, 1975); marcando de este modo ‘’el deber ser’’ de hombres y mujeres. Se expresan en las aulas y el escenario escolar mecanismos sociales de poder mediante los cuales se construyen representaciones y prácticas de lo femenino y lo masculino, ordenando a los sujetos en estructuras dicotómicas (Vasquez *&* Lajud, 2016).

Este trabajo tiene como propósito analizar la representación de estereotipos y roles de género presentes en libros de cuentos infantiles utilizados en el ámbito escolar con fines didácticos, a partir de la realización de un análisis documental -desde una perspectiva de género

y de derechos- del material pedagógico recomendado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs. As. para trabajar los contenidos curriculares de la asignatura Prácticas del Lenguaje en primer ciclo del nivel primario. Se espera que los resultados brinden la oportunidad de realizar una revisión crítica del dispositivo escolar y sus diferentes modos de perpetuación de las diferencias.

PALABRAS CLAVE: Escuela, Literatura, Estereotipos de género, Roles de género, Modos de producción de subjetividad

DESCRIPCIÓN DETALLADA

Motivos y antecedentes

”Una mujer no nace sino que se hace”. Con esta frase, Simone de Beauvoir, en su obra *El segundo sexo*, publicada en 1949, quería destacar el carácter sociocultural de las diferencias y desigualdades de género (Espinar, 2014). Sin duda, sería necesario reformular esta, ya clásica sentencia, para explicitar que las mujeres se hacen, pero también los hombres. Es decir, gran parte de las características que las sociedades atribuyen a hombres y mujeres, y que califican de masculinas o femeninas no son biológicas o naturales, sino adquiridas a través de un complejo proceso de aprendizaje social e individual (Lamas, 2000).

Los estereotipos de género son una visión generalizada o una idea preconcebida sobre los atributos o las características, o los papeles que poseen o deberían poseer o desempeñar las mujeres y los hombres. Ya sean abiertamente hostiles, como "las mujeres son irracionales", o aparentemente benignos, "las mujeres son cariñosas", los estereotipos perpetúan las desigualdades (A.C.N.U.D.H, 2020).

También Freixas (2001) establece una aproximación a las características que se imponen a la subjetividad femenina, tales como el imperativo de belleza, la predisposición natural al amor, la consideración de la identidad de la mujer sujeta a la maternidad y el mandato de la mujer como cuidadora y responsable del bienestar ajeno. Por otra parte, la masculinidad prepara a los hombres para enfrentar la vida con fortaleza, conocimiento, poder, engreimiento y habilidad, aunque también les enseña a rechazar sus sentimientos cubriéndose así con una máscara insensible.

De acuerdo con esto, a las mujeres se les coloca en el ámbito de lo emocional y los afectos, y por lo tanto deben ser: delicadas, tiernas, indecisas, dependientes, inseguras, dispuestas a servir a los demás, bellas y también seductoras. Por otra parte, a los hombres se les ubica en el ámbito del poder y lo racional y, en consecuencia, deben ser: inteligentes, independientes, tomadores de decisiones asertivos, combativos, dominantes, agresivos y controladores (Vasquez *&* Lajud, 2016).

En esta misma línea Bonino (2000) señala que el modelo de masculinidad hegemónica implica carecer de todas aquellas características que la cultura atribuye a las mujeres, se construye sobre el poder y la potencia y se mide por el éxito, la competitividad, el estatus, la capacidad de ser proveedor, la propiedad de la razón y la admiración que se logra de los demás. La masculinidad se traduce en autoconfianza, resistencia y autosuficiencia, fuerza y riesgo, como formas prioritarias de resolución de conflictos.

La interiorización de los estereotipos de género se relacionan de manera directa con la expresión de género. En palabras de Enseñat y Moya (2020) la expresión de género hace alusión a la referencia de género que una persona comunica al exterior y a los demás. Esto se produce a través de determinados comportamientos, apariencia física, vestimenta, patrones del discurso, interacciones sociales, etc.

La escuela, desde el nivel preescolar hasta el universitario, constituye una de las instancias de socialización secundaria (Berger *&* Luckmann, 1968) por medio de las cuales se transmiten y fomentan -de manera directa o indirecta- una serie de estereotipos de género, marcando de este modo el "deber ser" de mujeres y hombres. Así, la educación formal, al igual que otras instituciones socializantes, fomenta y refuerza la concepción de feminidad y masculinidad, sustentada a partir de ciertas características, cualidades, rasgos, atributos, entre otros (Vasquez *&* Lajud, 2016).

Lagarde (1998) considera que, los estereotipos de género, se aprenden desde la infancia; son componentes del mismo ser, dimensiones subjetivas arcaicas y en permanente renovación, por ello, son fundantes del psiquismo. Por tanto, los estereotipos constituyen la base de la construcción de la identidad de género. Generan una percepción de género interiorizada que orienta y guía tanto la representación de la realidad como las acciones, pensamientos y comportamientos de los sujetos (Jiménez, 2005).

En consonancia a los aportes de Lagarde, Bleichman (1999) distingue la constitución del psiquismo (que está dada por variables cuya permanencia trascienden ciertos modelos

sociales e históricos) de las formas de producción de subjetividad, que por su parte, incluye todos aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto, en términos de producción y reproducción ideológica y de articulación con las variables sociales que lo inscriben en un tiempo y espacio particulares desde el punto de vista de la historia política. En este sentido, resulta relevante para la Psicología el análisis de la incidencia de los estereotipos de género en el proceso de constitución de la identidad; en el cual el dispositivo escolar adopta un papel protagónico. El esclarecimiento de los discursos y prácticas que circulan en un momento socio histórico determinado moldeando cuerpos y produciendo modos de subjetivación permite reflexionar sobre las formas de padecimiento que experimentan quienes no se ajustan a las normas establecidas y son marginados por ser considerados "desviados" de la norma.

Las instituciones escolares contemplan excepcionalmente el esfuerzo psíquico que representa, para cada uno de los niños y niñas, esta experiencia inicial de atravesamiento subjetivo que actualiza, ritualiza e impone el ingreso al campo social (Schlemenson, 1997). Se está hablando de una escuela que como tal desarrolla una actividad pedagógica, que en términos de Durkheim (1976) propicia una actividad de "socialización" y una actividad social. Como socialización, hace referencia al proceso de construcción de la identidad individual y a la organización de una sociedad; como actividad social, se refiere a los diversos modos de pensamiento que constituyen la coherencia social.

En un análisis en profundidad de las instituciones de la modernidad, Bourdieu (1970) afirma que la escuela está fuertemente asociada a procesos de reproducción de las desigualdades en el propio sistema político, es decir, la escuela administra y aumenta las diferencias en el uso y apropiación sobre los capitales simbólicos puestos en juego en la sociedad. Por tanto, muchas veces legítima estructuras tradicionales y conservadoras de poder (Licuime, 2021).

Foucault (1977) ilumina ciertos mecanismos subyacentes en las prácticas disciplinares que tienen como objetivo el control y la administración de los comportamientos y los gestos de los cuerpos. Se detiene en describir las formas positivas en que el poder se disemina imperceptiblemente por una vasta red de relaciones, haciendo partícipes a los diferentes actores de la red de una cuota inadvertida de poder. Desde esta perspectiva, el poder no sólo reprime (lo que sería su cara más visible) sino, y por sobre todo, incita, promueve, estimula ciertos discursos y comportamientos.

El dispositivo escolar entonces es una suerte de aparato que permitiría el agenciamiento entre el discurso y el cuerpo, la manera en que el discurso interviene sobre el cuerpo del sujeto

modelando, orientando e intensificando ciertas formas de pensamientos, deseos y comportamientos (Castro, 2011).

La preocupación por distinguir, separar y diferenciar las actividades de niños y niñas fue ganando importancia en la normativa curricular. Scharagrodsky (2008) retoma como categoría de análisis la cuestión del disciplinamiento de los cuerpos, destacando que estos han sido históricamente objeto y blanco de diversas formas de poder. Según el autor, tanto los dispositivos pedagógicos como los textos escolares y los libros de lectura han desempeñado un papel fundamental en la configuración de guiones de género. En este sentido, la enseñanza del ideal heteronormativo como la unica alternativa posible, atravesó y atraviesa transversalmente la disciplina escolar en sus multiples dimensiones.

En términos de Durkheim (1976), la escuela es un lugar donde además de preparar a los individuos para que hagan parte de la sociedad que los ha acogido, los responsabiliza de su conservación y de su transformación.

La institución educativa en su acción formativa deberá responder a los retos actuales de la necesidad de construir una sociedad plural, democrática, incluyente, equitativa. (Licuime, 2021); en términos de Bárcena y Melich (2001), una escuela que conciba su práctica educativa como acontecimiento ético que, desde su quehacer pedagógico lea la necesidades humanas requeridas para vivir la equidad, la inclusión y el reconocimiento de la diferencia, condiciones necesarias para la configuración de una sociedad democrática.

En el contexto argentino, diversas disposiciones normativas regulan la praxis pedagógica, tales como la Ley de Identidad de Género (Nº 26.743) , la Ley de Matrimonio Igualitario (Nº 26.618) y la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral (N° 26.150). Sin embargo, es imperativo reconocer que persisten formas de discriminación y diferenciación que demandan una deconstrucción crítica y un análisis pormenorizado de las practicas que alimentan y gestan distintas formas de dispariedad.

Motiva este proyecto el interés de emprender un análisis documental de los libros de cuentos recomendados por la Dirección General de Cultura y Educación para trabajar los contenidos curriculares de la asignatura Prácticas del Lenguaje en primer ciclo, analizando en ellos específicamente las variables: I. Expresión de género, II. Estereotipos de género, III. Modos de vinculación, IV. Expresión de la afectividad, V. Rol en la trama literaria. Bajo la misma línea, interesa indagar de qué manera y bajo qué criterios los docentes seleccionan el material didáctico y qué modos de tratamiento recibe el mismo en su uso en el ámbito áulico. El fin último de esta investigación es elucidar algunas de las diversas maneras en que se

manifiestan los mecanismos de perpetuación de los estereotipos de género en el ámbito educativo.

OBJETIVOS:

Objetivo general

Analizar la representación de estereotipos y roles de género en los libros de cuentos infantiles sugeridos por la Dirección General de Cultura y Educación de la pcia de Bs. As. para trabajar en primer ciclo en la asignatura Prácticas del Lenguaje y conocer los criterios utilizados por los/as docentes para su selección e implementación en el aula, desde una perspectiva de género y de derechos

Objetivos específicos

I. Analizar la representación de personajes femeninos y masculinos en el material didáctico recomendado, identificando características descriptivas (atributos físicos, roles de género, comportamientos, modos de interacción y posición subjetiva en la trama literaria).

II. Describir la expresión de género, estereotipos de género, modos de vinculación, expresión de la afectividad y rol en la trama literaria de los personajes de los cuentos recopilados.

III. Identificar la existencia de perspectiva de género en el material seleccionado.

IV. Indagar acerca de los fundamentos y estrategias pedagógicas que sustentan las elecciones de los/as docentes al momento de seleccionar los materiales a implementar en el escenario áulico.

MÉTODOS Y TÉCNICAS:

Tipo de estudio y diseño:

Se realizará un estudio de tipo exploratorio descriptivo. Según Hernández Sampieri (2014), estos estudios se emplean cuando el objetivo consiste en examinar un tema poco estudiado o novedoso. Asimismo, con los estudios descriptivos,

“se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas” (Hernandez Sampieri, 2014, p.92).

Participantes:

En cuanto al análisis documental, se establece una muestra de 27 de los cuentos que se hallan disponibles en la página web de la Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs. As. (continuemosestudiando.abc.gob.ar). Estas obras son destinadas a ser utilizadas por los docentes como recursos pedagógicos que propicien el abordaje de los contenidos curriculares correspondientes al primer ciclo de la escuela primaria.

Para la administración de las entrevistas semidirigidas, se propone una muestra total de 10 participantes, docentes en ejercicio profesional en escuelas provinciales a cargo de alumnos que estén transitando el primer ciclo de la educación primaria, con el objetivo de generar un muestreo por redes o “bola de nieve”. Hernandez Sampieri (2014) hace referencia a este tipo de muestreo como aquel en el que: “se identifican participantes clave y se agregan a la muestra, se les pregunta si conocen a otras personas que puedan proporcionar más datos o ampliar la información y una vez contactados, los incluimos también.”

Técnicas de recogida de información:

Se emplearán las siguientes técnicas metodológicas para cumplir los objetivos propuestos: I. Análisis documental y II. Entrevista semi-estructurada.

Para Roberto Hernández Sampieri y colaboradores (2000), el análisis documental consiste en:

“Detectar, obtener y consultar la bibliografía y otros materiales que parten de otros conocimientos y/o informaciones recogidas moderadamente de cualquier realidad, de manera selectiva, de modo que puedan ser útiles para los propósitos del estudio” (Hernández Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P., 2000, p.50).

Esta metodología es seleccionada con la intención de poder localizar en los libros de cuentos infantiles recopilados la modalidad en que se encuentran presentes las cinco variables seleccionadas a fines de esta investigación (I.expresión de género, II.estereotipo de género, III.modos de vinculación, IV.expresión de la afectividad y V. rol en la trama literaria).

En cuanto a la entrevista semiestructura Hernández Sampieri (2014), comenta que “las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información.”

Para cumplir con los objetivos propuestos, se empleará esta técnica de recolección de información, con un enfoque en la obtención de datos sobre los criterios de selección e implementación de los materiales pedagógicos y las razones por las cuales ciertos materiales son preferidos o descartados. Asimismo, se explorará el impacto de estos materiales en el contexto escolar y la recepción que tienen entre los estudiantes.

Procedimiento:

El análisis documental de los libros de cuentos infantiles se iniciará con la recolección de cuentos disponibles en el sitio web de la Dirección General de Cultura y Educación, seleccionados según los siguientes criterios: que estén destinados al primer ciclo de educación y que constituyan materiales para trabajar en prácticas del lenguaje. Cada cuento será luego descrito individualmente y transcrito en una matriz de datos para su posterior análisis.

Las entrevistas se llevarán a cabo en un punto de encuentro común previamente acordado o, en su defecto, mediante videollamada, de acuerdo con la disponibilidad de los participantes. Estas serán grabadas y consistirán en un encuentro único, individual y de participación voluntaria.

En relación con las consideraciones éticas, cada participante recibirá información detallada y precisa sobre el contexto de la presente investigación, el objetivo principal de la misma y los aportes esperados. Se informará a los participantes que su participación es voluntaria y que pueden retirarse en cualquier momento si así lo desean. Además, se garantizará el trato confidencial de sus datos, asegurando que no serán divulgados bajo ninguna circunstancia. Como parte de este procedimiento, se proporcionará una hoja informativa y un consentimiento informado, los cuales deberán ser firmados para formalizar su participación.

Análisis de datos:

El análisis documental, en palabras de Pinto Molina (1991) opera sobre el contenido temático del documento para lograr una representación diferente de la información tratada, orientada en base a los objetivos específicos que motivan la utilización de la metodología.

Se procederá a la revisión y descripción de los contenidos de la muestra (27 cuentos), identificando en ellos la modalidad de cada una de las variables seleccionadas. Seguidamente, se analizarán e interpretarán los datos obtenidos para identificar recurrencias, divergencias y todos aquellos datos que se consideren significativos. Finalmente, se presentarán los resultados y se extraerán conclusiones que aporten al marco y al objetivo de la investigación.

En cuanto al análisis de los datos obtenidos de las entrevistas será de carácter cualitativo en función de los objetivos generales y específicos mencionados en el presente trabajo. Siguiendo a Hernández Sampieri et al.(2014), el proceso de recolección y análisis de datos en la investigación cualitativa ocurren en paralelo, y cada estudio requiere una forma particular de esquematización. Por lo tanto, las grabaciones obtenidas en las entrevistas serán desgrabadas y transcritas con la mayor cautela posible, para luego ser categorizadas, codificadas, analizadas e interpretadas.

Se llevará a cabo una lectura de las entrevistas recopiladas con el fin de adquirir un conocimiento profundo sobre su contenido. Posteriormente, se identificarán los temas recurrentes y conceptos clave presentes en las respuestas de los entrevistados. A partir de los elementos emergentes, se procederá a la construcción de categorías fundamentadas en su relevancia teórica. En última instancia, se realizará un análisis detallado de la información codificada, enfatizando aquellos aspectos de mayor significación.

Lugar de trabajo:

El lugar de realización del trabajo será en la Facultad de Psicología UNMdP llevando adelante entrevistas semiestructuradas con docentes de educación primaria que ejerzan su labor profesional en escuelas provinciales y que se encuentren actualmente a cargo de alumnos de primer ciclo. En la misma institución se llevará a cabo el análisis documental de los cuentos infantiles recopilados.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Actividades	**2025**						
	Mes 1	**Mes 2**	**Mes 3-4**	**Mes 5-6**	**Mes 7-8**	**Mes 9-10**	**Mes 11-12**

Búsqueda, revisión y análisis de la literatura	*	*	*				
Construcción del marco teórico		*	*				
Análisis del material documental				*	*		
Administración y desgrabación de entrevistas				*	*		
Carga y clasificación de los datos obtenidos					*		
Interpretación de los resultados y elaboración del informe final						*	*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bárcena, F & Mélich, J. (2001). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Paidós- Papeles de Pedagogía

Berger, P; Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu.

Bleichmar, S. (1999): *Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo*. En Revista del Ateneo Psicoanalítico Nº 2, Buenos Aires

Bonino, L. (2000): *Los varones hacia la paridad en lo doméstico, discursos sociales y prácticas masculinas.* En C. Sánchez-Palencia, y J.C. Hidalgo, (Eds.): Masculino plural: Construcciones de la masculinidad. Lleida: Ediciones de la Universitat de Lleida.

Bonino, L. (2000): *Varones, género y salud mental: Deconstruyendo la "normalidad" masculina.* En M. Segarra y A. Carabí (Eds) (2000): Nuevas Masculinidades. Barcelona: Icaria. 41-64.

Bourdieu, P. (1970). *Las estrategias de reproducción social*. Editorial Siglo XXI.

Castoriadis, C. (1975) *Las significaciones sociales imaginarias*. Cap. VII. En: La institución imaginaria de la sociedad. Editorial Tusquets. Buenos Aires

Castro, E (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Editorial Siglo XXI

De Beauvoir, S. (2017). *El segundo sexo* (J. M. Sastre, Trad.). Editorial Siglo XXI (Trabajo original publicado en 1949).

Deleuze, G. (1999). *¿Qué es un dispositivo?* En E. Balbier (Ed.), Michel Foucault (pp. 155-163). Editorial Gedisa.

Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Enseñat, A. P., & Moya-Mata, I. (2020). *Diversidad en la identidad y expresión de género en Educación Física: Una revisión de la literatura.*/Diversity in gender identity and expression in Physical Education. A review of the literature. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (38), 818-823.

Espinar Ruiz, E. (2014). *Estereotipos de género*. Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers, *326*, 17–21. Recuperado de https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1319

Foucault, M (1977) *Historia de la sexualidad.* V.1 La voluntad de saber. Siglo XXI editores.

Freixas, A. (2000): *Entre el mandato y el deseo: el proceso de adquisición de la identidad sexual y de género.* En C. Flecha y M. Núñez (Eds.) La Educación de las Mujeres: Nuevas perspectivas, Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla. 23-32.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2000). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). McGraw-Hill Education.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Education.

Jiménez, R. (2005): *El aprendizaje cultural de género desde la teoría sociocultural.*Tesis doctoral (inédita). Departamento de MIDE. Universidad de Sevilla

Lagarde, M. (1998): *Identidad genérica y feminismo*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

Lamas, M. (Comp.). (2000). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM, Miguel Ángel Porrúa.

Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2020). *Gender stereotyping and the judiciary: A workshop guide* (Professional Training Series).

Pinto Molina, M. (1991). *Análisis documental: fundamentos y procedimientos.* EUDEMA.

Scharagrodsky, P (2008) *Discursos pedagógicos, instituciones escolares y culturas corporales.* En Especialización en Curriculum y Prácticas escolares Contextualizadas FLACSO.

Schlemenson, S. (1997). *Subjetividad y escuela.* En G. Frigerio, M. Poggi, & M. Giannoni (Comp.), Políticas, instituciones y actores en educación.

Vasquez, G., & Lajud, A. (2016). *Identidades y diversidades de género. Género es más que una palabra*. En Muiño y Dávila (Eds.).Editores.

Firma y aclaración del o la Supervisor/a:

Dra. Sandra Marañon

Firma y aclaración del o la Cosupervisor/a:



Mg. Virginia Carlini

Firma y aclaración del estudiante:



Liliana Irupé Sanchez

Fecha: 14 de febrero de 2025

Anexo I

Criterios para la corrección y evaluación del Plan de Trabajo de Investigación (TIF)

Valore los siguientes aspectos para definir su aprobación o necesidad de revisión del Plan de Trabajo.

Estudiante/s: SANCHEZ, LILIANA IRUPÉ
Docente Evaluador/a: LETICIA BASSO MONTEVERDE
Plan de trabajo: Estereotipos, Género y Escuela. Un estudio exploratorio descriptivo sobre estereotipos de género en libros de cuentos infantiles y su implementación en el escenario escolar.

Aspectos a evaluar	Comentarios del evaluador, cambios sugeridos, etc.
1. Fundamentos teóricos, justificación ¿Está adecuadamente fundamentado el tema de estudio?, ¿Se definen de forma clara y comprensible los constructos y variables que se proponen?, ¿Incluye una revisión suficiente de los antecedentes en el tema?	El tema del anteproyecto está correctamente presentado, se ubica con precisión en un horizonte de referencia y se delimita de forma propicia y factible para el desarrollo de la investigación. La problemática de fondo por la cual se sostiene la necesidad de este rastreo se encuentra señalada. Las variables elegidas para llevar adelante el trabajo reconstructivo se relacionan correctamente con el tema y colaborarán con una revisión compleja y suficiente para constituir un trabajo bien articulado.
2. Bibliografía ¿Está actualizada y es pertinente para la temática elegida, es decir refleja el estado del arte en el tema?	La bibliografía inicial es actualizada, abarca la diversidad de aspectos presentados en los antecedentes y colaborará con el enfoque del trabajo.
3. Objetivos ¿Se exponen claramente los objetivos?, ¿Se corresponden los objetivos con la metodología propuestos?, etc.	La relación de los objetivos con el tema central, las variables a trabajar y la metodología es coherente y presenta cohesión en el ensamble de la propuesta. Los objetivos son realizables y desglosan bien el trabajo por realizar.
4. Metodología Se valorará que sea coherente con los objetivos, las hipótesis si correspondiese. También que los procedimientos se justifiquen en función de los resultados esperados para el tipo de estudio.	La metodología es adecuada y se encuentra justificada en el anteproyecto. La misma implica un trabajo descriptivo y exploratorio de lectura de las variables que regulan desde el marco documental sobre literatura empleada en PDL para estudiantes del primer ciclo de la primaria así como el trabajo de lxs docentes en referencia a la representación de estereotipos y roles de género. Por otro lado, se adelanta en el trabajo una revisión crítica del dispositivo escolar, pero no se observa una hipótesis de trabajo explícita vinculada a un sentido propositivo que derive en un posicionamiento al respecto. En parte, esto está justificado por la estudiante que asume un tipo de trabajo estrictamente cualitativo sobre las variables que se centra en la medición y

	recolección de datos.
- Si se trata de un **trabajo teórico**, evalúe la consistencia general de la propuesta, el desarrollo fundamentado, la calidad de las fuentes, etc.	Considero que los antecedentes teóricos sobre el tema consignados en el primer apartado en torno al asunto vertebrador y sus aristas son adecuados y aportan lineamientos claros para la investigación. El anteproyecto se define como un trabajo de documentación y entrevistas, no obstante sería sumamente oportuno que la estudiante desplegara con el desarrollo de su investigación un análisis de orden interpretativo de las variables que contribuya con un aporte de orden argumentativo para enriquecer el muestreo con una visión de la problemática y un posicionamiento al respecto.
- Si es una **propuesta empírica**, evalúe los apartados: *-Participantes* ¿Se describe el procedimiento y las características de la muestra?. ¿Es adecuada la muestra para el estudio propuesto? *Variable, instrumentos o técnicas.* ¿Se definen y describen adecuadamente las categorías y/o variables del estudio y los instrumentos y técnicas de recolección de datos? *Diseño, procedimiento y análisis de datos* ¿Se describe el diseño y el/los procedimiento/s necesarios para la realización del estudio? ¿Son los análisis apropiados para los objetivos, diseño y los datos?, etc.	La investigación es de corte empírico, se delimitan, explicitan y detallan cada una de las cuestiones aquí indicadas. La muestra ya está configurada, las técnicas caracterizadas, el trabajo con los datos programado.
6. Aspectos éticos ¿Se respetan y cumplen las recomendaciones y normas éticas para la investigación científica, y para el trabajo intelectual respectivamente? (ej. plagio, utilización de fuentes no declaradas, conflicto de intereses), ¿Se describen procedimientos de consentimiento informado?, etc.	Las cuestiones éticas para preservar las condiciones apropiadas para el manejo de la información y el trato con lxs participantes involucradxs están detalladas y previstas.
7. Redacción y Estilo ¿Se adecua la redacción a un estilo académico?, ¿Es la redacción clara y coherente?, ¿Se respetan las normas APA en la elaboración de citas, referencias bibliográficas, tablas, figuras, etc.?	La redacción es correcta, respecta las normas APA y se ajusta a una investigación científica.
9. Síntesis y comentarios adicionales Incluya aquí su valoración global del Plan y cualquier otro comentario que considere puede complementar la evaluación.	Como se podrá apreciar en mi análisis aquí esbozado, considero que el plan de trabajo cumple con los requerimientos necesarios para llevar adelante de forma correcta la investigación. Éste articula y retoma muy bien los aspectos conceptuales, las variables de análisis, el

	tipo de labor metódica, las técnicas de trabajo. Dejo como sugerencia, enriquecer este tipo de enfoque con un análisis interpretativo de las variables rastreadas y la reflexión sobre las entrevistas que despliegue en el marco de la mencionada "revisión critica del dispositivo" un posicionamiento respecto de la problemática que se adelanta, una revisión personal que retome el marco teórico y aporte claves para el trabajo sobre las variables en el aula. Por otro lado, simplemente mencionar que cuando en la redacción se haga referencia a "los estudiantes o docentes" sería positivo referirse a ellas y ellos o emplear el lenguaje inclusivo, si hay un acuerdo al respecto.

Apreciación: **Aprobado**
Modificar
Rechazar

Dra. Leticia Basso Monteverde
firmado digitalmente

ÍNDICE GENERAL

Cap. I. La escuela como institución de la modernidad..... 1

I. I La escuela como dispositivo de producción de subjetividad**.....5**

I. II El currículum oculto**.....10**

Cap. II. Género y escuela. Los aportes de la Psicología.....14

II. I Estereotipos y roles de género**.....17**

Cap. III. Contexto de la investigación 20

III. I Sistema escolar de la Pcia. de Bs. As.**.....20**

III. II Plataforma ABC**.....25**

III.III Género y escuela en la actualidad**.....26**

Cap. IV. Literatura en la escuela.....27

Cap V Metodología.....28

Cap. VI Análisis de datos.....32

VII. Discusión 43

VIII. Conclusiones.....47

VIII.I Posibles líneas de investigación futura**.....49**

IX. Referencias Bibliográficas 51

Cap I. La escuela como institución de la modernidad

La modernidad trajo consigo una reorganización de la vida social, política y económica, impulsada por el avance del capitalismo, la consolidación del Estado-nación y el desarrollo de nuevas formas de producción del conocimiento. Sales Gelabert (2008) sostiene que el Estado moderno nace como concentración de poder militar, jurídico y político y posibilita la aparición de los mercados estatales.

La generación de mercados estatales incentiva el intercambio económico, refuerza la acumulación ampliada del capital y hace emerger una gran demanda agregada que impulsa el cambio del sistema de producción; se pasa del sistema de producción artesanal al sistema industrial. El Estado moderno ha posibilitado la lógica de mercantilización, no sólo a través de la unificación de los mercados internos, sino también asegurando, a través de un ordenamiento jurídico claro y concreto, las transacciones económicas. Para ello, articuló un poder militar fuerte para proteger su mercado estatal y sus intercambios internacionales.

Pero también el Estado ha desarrollado sistemas de control social, como los sistemas de socialización, sistemas nacionales de educación o de disciplinamiento, los cuerpos y fuerzas de seguridad del Estado, prisiones o los psiquiátricos (Sales Gelabert, 2008). En ese entonces la mayoría de las naciones del mundo legisló su educación básica y la volvió obligatoria, lo que dio como resultado una notable explosión matricular. Urraco y Nogales (2014) plantean que la condición de no escolarizado dejó de ser un atributo bastante común entre la población (al punto de que muchas veces ni siquiera se lo consignaba) para convertirse en un estigma.

Para Tahull (2016) la Escuela Tradicional consideraba la educación tarea de rescate y guía del niñx. La infancia comienza a percibirse como un período vital fundamental que requiere especial atención de los adultos; donde la educación no se puede posponer, sino que por el contrario, debe ser temprana e intensa. Es así como la niñez se constituyó como un sector fundamental para el desarrollo social, ya que posibilitaban la transmisión de ideas, valores, prioridades modernas a los más jóvenes. En este marco, Kant (1803) reforzó una de las operaciones centrales de la educación moderna: la constitución de la infancia como sujeto educativo por excelencia.

Durkheim (1922) concebía al niñx como un sujeto social en constante formación, necesitado de ser moldeado para integrarse al orden social. En este sentido, la infancia se ve como una etapa de preparación moral, en la cual éste, aún incompleto e inexperto, requiere

dirección, y la escuela se posiciona como la institución clave para convertirlo en un adulto funcional dentro de la sociedad.

‘’La Escuela así descripta enseñaba unos contenidos, pero también incidía en la virtud y la piedad’’ (Pineau, 2001 p.319). Como mencionamos anteriormente, el ideario de infancia era interpretado de forma contradictoria, tenía elementos tanto positivos como negativos ‘’El pensamiento predominante que subyace a la creación del sistema educativo moderno era el que consideraba que la tendencia natural del niño es lo malo y es la buena educación la que permite acceder a la virtud’’ (Laspalas, 1993 p.592).

Según Urraco y Nogales (2014), la relación instrucción/disciplina, concebida como un binomio de relación negativo/positivo, de represión/producción, delimita con precisión los márgenes de lo educativo. Esta noción pone en evidencia que el campo de lo educativo no se reduce únicamente a la transmisión de conocimientos, sino que conlleva una dimensión normativa orientada a la configuración de conductas, posicionamientos y actitudes. En este marco, la tensión entre instrucción y disciplina se presenta como constitutiva de las prácticas escolares, articulando funciones de producción de saberes y mecanismos de regulación social. En consecuencia, el sujeto educado es también un sujeto cultivado/disciplinado.

Es posible comprender este fenómeno dentro de lo que Foucault (1975) llamó la “gubernamentalidad” , en tanto forma de disciplina y gobierno no ya dirigida a un territorio o a la familia, sino a la población. Foucault aborda la gubernamentalidad para diferenciarla de las tecnologías disciplinarias y caracterizarla como un ejercicio que no es individualizador sino masificador (Cortés Salcedo, 2019) pero es en la primera clase del libro *Seguridad, territorio, población* (1978)*,* en la que define al biopoder como:

> ‘’El conjunto de mecanismos por medio de los cuales aquello que, en la especie humana, constituye sus rasgos biológicos fundamentales podrá ser parte de una política, una estrategia general de poder; en otras palabras, cómo, a partir del siglo XVIII, la sociedad, las sociedades occidentales modernas, tomaron en cuenta el hecho biológico fundamental de que el hombre constituye una especie humana.’’ (Foucault, 1978, p. 15)

Tahull (2016) analiza cómo algunas piezas que se fueron ensamblando para generar la escuela, y que dieron lugar a una amalgama que reordenó el campo pedagógico. Estas piezas son, por ejemplo, la homología entre la escolarización y los procesos educativos, la regulación disciplinar con el uso específico del espacio y el tiempo, la condición de fenómeno colectivo, la constitución del campo pedagógico y su reducción a lo escolar, la formación de un cuerpo de

especialistas dotados de tecnologías específicas, una especial definición de la infancia, el establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno, la generación de dispositivos específicos de disciplinamiento, la conformación de currículos y prácticas universales, los uniformes, el ordenamiento de los contenidos, la creación de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar, y la generación de una oferta y demanda específica.

Las relaciones entre docente-alumno eran verticales, el maestro vigilaba constantemente a los alumnos, quienes nunca permanecen solos. La escuela ejercita la disciplina y un principio básico que sostiene es la jerarquía. El docente, el directivo ordena y el alumno obedece, se somete a esa autoridad. (Gimenez, 2013 p. 10).

En este sentido son innovadores los conceptos aportados por Michel Foucault (1975) quien analizó la escuela como un dispositivo de disciplinamiento, en el que la vigilancia y la regulación de los cuerpos juegan un rol fundamental en la producción de subjetividades, asunto que desarrollaremos en profundidad en el siguiente apartado.

En *Vigilar y castigar* (1975), Foucault describe cómo estas instituciones fueron diseñadas para maximizar la vigilancia, organizar el tiempo y normalizar los cuerpos y comportamientos de los estudiantes. La arquitectura escolar, lejos de ser neutral, responde a una lógica de poder que busca moldear subjetividades a través de la disciplina.

Uno de los principios fundamentales en la estructura edilicia de las escuelas es la espacialización y segmentación. Los edificios están diseñados para dividir y ordenar a los alumnos en espacios específicos, como aulas, pasillos, patios y talleres. Esta distribución no solo organiza a los estudiantes según criterios como edad o nivel académico, sino que también facilita su supervisión y control.

Otro aspecto clave es la visibilidad y vigilancia. Inspirado en el panóptico de Bentham, Foucault (1975) señala que la arquitectura escolar está pensada para que los alumnos puedan ser observados sin saber exactamente cuándo están siendo vigilados. Esto se evidencia en pasillos largos, aulas con disposición frontal hacia la figura de autoridad y oficinas administrativas estratégicamente ubicadas.

Tahull (2016) se detiene a analizar como variable de disciplinamiento la organización del tiempo y las rutinas de la escuela normal como mecanismo central en la estructura edilicia de las escuelas. La distribución del espacio refuerza el uso reglamentado del tiempo mediante

horarios, timbres y circuitos establecidos para el movimiento dentro de la institución. Cada actividad tiene un tiempo y un lugar específico, desde el estudio en las aulas hasta el recreo en los patios, lo que contribuye a la optimización del aprendizaje y la interiorización de la disciplina.

Con todo lo aquí expuesto, es evidente la construcción del poder moderno: del poder que actúa por producción y no por represión, que genera y no cercena sujetos, implicó la construcción de esta estrategia por la que el poder actúa a la vez sobre todos y cada uno de los sujetos. Un poder que se ejerce sobre niñxs, colegiales, sobre aquellos a quienes se sujeta a un aparato de producción y se controla a lo largo de toda su existencia (Foucault, 1992).

En nuestro país, el instaurador por excelencia del modelo de escuela moderna fue Domingo Faustino Sarmiento, quien sobre la instrucción pública, sostuvo:

> ‘’…que tiene por objeto preparar las nuevas generaciones en masa para el uso de la inteligencia individual, por el conocimiento aunque rudimental de las ciencias y hechos necesarios para formar la razón. Es una institución puramente moderna... Sarmiento, 1849. p.13)’’.

En el marco del proyecto moderno, la escuela se constituyó como una institución social central en la transmisión de la cultura y en la configuración del sujeto. Fue concebida como portadora de la civilización y del ideal de progreso, promoviendo un modelo de individuo que, a través del esfuerzo y la disciplina, podía acceder al saber. En este sentido, la educación escolar operó como un dispositivo de integración particularmente para los sectores inmigrantes y como un mecanismo legítimo de movilidad social a lo largo de gran parte del siglo XX.

Bertoni (2020) explica cómo en el marco del proyecto estatal de construcción nacional, la escuela argentina del siglo XIX se configuró como un dispositivo central para la formación de sujetos funcionales al orden moderno. Su finalidad no se limitaba a la alfabetización y a la aprehensión de contenidos teórico-prácticos, sino que uno de sus objetivos más conocidos era formar sujetos acordes a un ideario nacionalista en el que se promovía el patriotismo homogéneo sustentado en el silenciamiento de las diferencias culturales, lingüísticas y religiosas propias de una población crecientemente heterogénea.

En este proceso, Bertoni (2020) sostiene que se consolidó un modelo de ciudadanía atravesado por jerarquías de género, clase y etnia: mientras al varón se lo constituía como sujeto racional, productivo y patriota, a las mujeres se les asignaba un lugar subordinado, vinculado al

ámbito doméstico y a la reproducción de valores como la obediencia, la virtud y la maternidad. Simultáneamente, la escuela operaba como un aparato normativo que instituyó la familia heterosexual como modelo hegemónico y naturalizó una estricta división sexual del trabajo, en sintonía con los ideales de orden, progreso y civilización que regían el imaginario republicano de la época.

I.II La escuela como dispositivo de producción de subjetividad

A partir de los aportes de Michel Foucault (1966), pensamos a la producción de subjetividad como las transformaciones que cada sociedad presenta en la construcción de sus habitantes en un determinado momento histórico; transformaciones que operan eficazmente por medio de las instituciones y dispositivos que instituye. En este sentido, "cuando hablamos de subjetividad nos referimos a modos de ser, sentir, pensar, de interpretar el mundo y a los otros que cada sociedad inventa en un momento histórico específico como modo predominante para producir sujetos'' (Acuña, 2008 p.6)

La noción de subjetividad indica una ruptura con la noción unificadora de individuo ya que la subjetividad es un conjunto de componentes que según Guattari (1982), son tanto del orden extra individual como del orden intrapersonal. Desde la misma perspectiva, Fernandez (2007) afirma que pensar la subjetividad exige desandar de un sentido común disciplinario que ha ubicado la cuestión del sujeto y la interioridad. En tal sentido es necesario desmarcar la noción de subjetividad de los familiarismos fundantes.

Bajo la misma línea, Benevides (2002) sostiene que la noción de subjetividad no puede ser confundida con la de individuo en tanto singular, tampoco es pasible de totalización o de centralización en el individuo. Para esta autora, una cosa es la individualización del cuerpo, otra muy distinta es la multiplicidad de los agenciamientos de la subjetivación: "La subjetividad es esencialmente fabricada y modelada en el registro social'' (Benevides, 2002 p.11). Entendemos entonces que la producción del sujeto individuo es inseparable de las marcas colectivas.

Acuña (2008) destaca que ha sido un aporte fundamental de Foucault investigar las condiciones socio-históricas que determinan la constitución de las subjetividades; a través de la indagación genealógica demuestra que no hay una forma única ni universal de ser sujeto. Señala que la construcción de la subjetividad es el resultado de procesos heterogéneos a los que denomina "modos de subjetivación".

Para Foucault (1984), la subjetividad es una forma histórica, sujeta a los discursos y las prácticas que una sociedad establece. La noción de modo de subjetivación alude no sólo a las variaciones epocales en la constitución de las subjetividades, sino también a la actividad transformadora que los sujetos pueden ejercer sobre sí mismos en la búsqueda de otros modos de existencia. Será también a través de las prácticas que los sujetos intentarán producir transformaciones en sus padecimientos, insatisfacciones, modos de vincularse con los otros y consigo mismos. La subjetividad no será entonces sólo el efecto de los dispositivos de saber-poder y sus estrategias, sino también el resultado de las transformaciones producto de las llamadas prácticas de sí.

Procesos de singularización, prácticas de sí, procesos de subjetivación, aluden al registro de apropiación o agenciamiento del deseo. En este sentido, según Acuña (2008) es interesante retomar el término agenciamiento, que permite poner en cuestión la problemática de la enunciación y de la subjetividad, es decir, de cómo se fabrica un sujeto.

Cuando Foucault (1996) afirma que el enunciado tiene una capacidad de producción existencial; o que tiene una función diagramática en términos de Guattari (2005), están diciendo que el lenguaje produce realidad. No solo comunicamos algo que existe objetivamente, sino que hacemos que ciertas formas de vivir, de sentir y de ser aparezcan, desaparezcan, se legitimen, prescriban o proscriban. En este sentido, “como el enunciado siempre es colectivo porque jamás remite a un sujeto singular sino a un modo de existencia, a un cierto tipo de agenciamiento entre flujos y códigos’’(Acuña, 2008 p.7).

En el campo de la producción de subjetividad, son pertinentes los aportes de Castoriadis (1977), quien concibe la construcción y transformación de la sociedad como un proceso socio-histórico, atravesado por la creación e invención colectiva de nuevos sentidos. Estas transformaciones no se derivan de una lógica determinista, sino que emergen a partir de la capacidad instituyente de lo social, es decir, de la producción simbólica y normativa que da forma a lo común.

Castoriadis (1977) desarrolla la noción de imaginario social para establecer lo que en un determinado momento social-histórico opera como lo que es, ser ciudadano, hombre, mujer, estudiante, asi como lo destinado a ser reprimido. Carretero (2004) retomando estos aportes sintetiza la función del imaginario como aquello que hace parte de lo que se acepta como real; estructura y constituye la realidad socialmente instituida.

‘’El imaginario social instituido se conforma por las significaciones imaginarias sociales y las instituciones cristalizadas, asegurando en la sociedad la repetición de las mismas formas que regulan la vida en sociedad’’ (Randazzo, 2012 p.78).

Al igual que Foucault, Castoriadis destaca el papel transformador del sujeto, introduciendo la noción de lo instituyente como aquella potencia creativa que permite romper con lo dado e inaugurar sentidos inéditos, revelando así la capacidad histórica y simbólica de la sociedad para transformarse a sí misma. Esta dinámica entre lo instituido y lo instituyente goza de la cualidad dinámica y creadora que Castoriadis ha otorgado al imaginario social. La primera se refiere a que las significaciones sociales descansan sobre instituciones cristalizadas. “Lo instituyente en cambio, se refiere a ese colectivo anónimo que dinamiza ciertas transformaciones sociales’’ (Etkin, 2017 p.165).

Para Castoriadis (1975) el pensamiento es esencialmente histórico, cada manifestación del pensamiento es un momento en un encadenamiento histórico y es también -si bien no exclusivamente- su expresión. De la misma manera, ‘’el pensamiento es esencialmente social, cada una de sus manifestaciones es un momento del medio social; procede, actúa sobre él, lo expresa, sin ser reducible a ese hecho’’ (p.3). Asimismo, afirma acerca del proceso de socialización que la misma no es una simple adjunción de elementos exteriores a un núcleo psíquico que quedaría inalterado; sus efectos están inextricablemente entramados con la psique que sí existe en la realidad efectiva.

Acuña (2008) describe como en el pensamiento de Castoriadis, Psique y Sociedad son inseparables, pero irreductibles una a la otra. Desde esta perspectiva, la subjetividad, entonces, no puede ser explicada sólo desde lo histórico-social o desde el registro psíquico. Ni los modos de subjetivación son influencia o reflejo de lo social ni la constitución psíquica una producción ahistórica. “La subjetividad es singular y plural, donde la dimensión subjetiva es una construcción singularizada de una subjetividad social” (p.5).

Bleichmar (1999) propone una articulación entre dos dimensiones diferenciadas, cuyas polaridades permiten pensar tanto las divergencias como las posibles confluencias entre ellas: por un lado, la dimensión relacionada con la producción de subjetividad; por otro, aquella que remite a la producción psíquica. Para esta autora, la constitución del psiquismo está dada por variables cuya permanencia trascienden ciertos modelos sociales e históricos, y que pueden ser cercadas en el campo específico conceptual de pertenencia. La producción de subjetividad, por su parte, incluye todos aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto, en términos de producción y reproducción ideológica y de articulación con las variables sociales

que lo inscriben en un tiempo y espacio particulares desde el punto de vista de la historia política.

Hasta aquí se han desarrollado distintos aportes teóricos en torno a la noción de subjetividad, siendo común a todos ellos el planteo de que las subjetividades se construyen como configuraciones producidas en el marco de determinadas coordenadas históricas, sociales, económicas y culturales. Desde esta perspectiva, la subjetividad se encuentra atravesada por modelos sociohistóricos predominantes que inciden en su constitución, modelando ciertos "modos de ser" hegemónicos al servicio de determinados fines o intereses. Sin embargo, este moldeamiento de las subjetividades, tal como se ha expuesto, no implica una determinación absoluta, dado que, siguiendo a Foucault, persiste un margen para lo instituyente, es decir, para la emergencia de prácticas que cuestionan, resisten o transforman lo instituido.

Con el propósito de comprender los mecanismos mediante los cuales se produce este proceso de ''modelamiento del sujeto'', Foucault introduce la noción de dispositivo como

> "aquel conjunto resueltamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: lo dicho y lo no dicho, estos elementos son el conjunto del dispositivo. El dispositivo en sí es la red que se puede establecer entre estos elementos" (Foucault, 1978, p. 299).''

Es precisamente en la interrelación de esta red heterogénea de elementos (discursos, prácticas, instituciones, normas, saberes, tecnologías) donde se produce la subjetividad. En este entramado complejo, la red de elementos heterogéneos se organiza como un campo de fuerzas que modela, habilita y restringe determinados modos de ser y de actuar, dando lugar a subjetividades acordes con las lógicas de poder dominantes, aunque también atravesadas por posibilidades de resistencia y transformación. Además, agrega que el dispositivo tiene como función principal responder a una urgencia. Es siempre un conjunto estratégico que responde a una necesidad histórica.

Agamben (2006) va a decir que dispositivo es

> "Cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, conductas, opiniones y los discursos de los seres vivientes'' (p.27)

De modo tal que,

> “no solamente las prisiones, los manicomios, el panóptico, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas sino también la lapicera, la escritura, el cigarrillo, el teléfono celular, las computadoras, y por qué no el lenguaje mismo” serían dispositivos, pero no en sí mismos sino en tanto conforman o forman parte de una red de saber/poder. Un dispositivo no es otra cosa que un mecanismo que produce distintas posiciones de sujetos precisamente por esa disposición en red: un individuo puede ser lugar de múltiples procesos de subjetivación’’ (p.27).

En este sentido, Para Fanlo (2011) un dispositivo es un régimen social productor de subjetividad, productor de ‘’sujetos sujetados’’ a un orden del discurso cuya estructura sostiene el régimen de verdad. De ahí que la familia, la fábrica, el hospital, la escuela, la iglesia, el club de fútbol, el partido político, la universidad son dispositivos pero también lo son el celular, la televisión, la radio, el cine. Si bien cada dispositivo tiene su función específica conforman entre todos una red de poder saber que los articula y los complementa y los potencia mutuamente.

Deleuze (1990), por su parte, define al dispositivo como

> “máquina para hacer ver y hacer hablar que funciona acoplado a determinados regímenes históricos de enunciación y visibilidad. Estos regímenes distribuyen lo visible y lo invisible, lo enunciable y lo no enunciable al hacer nacer o desaparecer el objeto que de tal manera no existe fuera de ellos’’ (párr. 7).

Con todos los desarrollos aquí presentes, entendemos que la escuela puede ser comprendida como un dispositivo cuyo papel es protagónico en la construcción de la subjetividad, en tanto espacio institucional que no solo transmite saberes formales, sino que también opera como instancia de socialización y normativización.

El concepto de dispositivo es especialmente relevante para la Psicología dado que ésta se interesa por comprender cómo, a partir del atravesamiento por las diferentes instituciones y los intercambios intersubjetivos que se gestan durante la vida del sujeto (especialmente en los estadios primarios del desarrollo), se configuran modos particulares de ser, sentir, pensar, pero también formas de padecer, al tiempo que se adoptan determinados modelos identificatorios sobre los cuales se apuntala el psiquismo.

Desde una perspectiva foucaultiana, la escuela puede ser comprendida como una tecnología de poder que produce, regula y disciplina modos de ser, sentir y actuar, a través de la

articulación de discursos que operan en la lógica saber/poder. Estos mecanismos instituyen prácticas que moldean formas de subjetividad acordes con los valores, normas y representaciones sociales dominantes, actuando tanto sobre los cuerpos como sobre las conciencias de los sujetos en formación. En este marco, la institución escolar se erige como un espacio privilegiado para la configuración identitaria, la reproducción de imaginarios sociales, la naturalización de estereotipos de género y la legitimación de ciertas formas de vinculación, expresión afectiva y de género; asunto que desarrollaremos en profundidad en el siguiente apartado.

I. II El currículum oculto

El término currículum proviene del latín curriculum, que significa "carrera" o "curso", y originalmente hacía referencia al recorrido que alguien debe hacer. En el ámbito educativo, el currículum es, en simples palabras, qué se espera que los estudiantes aprendan al atravesar por la institución educativa.

Para Britez (2021) el objetivo principal de un currículo es plasmar una concepción educativa, misma que constituye el marco teleológico de su operatividad. Dicho autor propone que el currículo representa una serie estructurada de experiencias de aprendizaje que en forma intencional son articuladas con una finalidad concreta que es: producir los aprendizajes esperados. Para lograr esto se tienen dos aspectos interconectados: el diseño y la acción. Implican una concepción de la realidad, del conocimiento y del aprendizaje

Marcillo (2019) realiza un recorrido histórico para ubicar en qué momento surge el curriculum entendido como lo hacemos en nuestros tiempos, y lo ubica a partir de fines del siglo XIX e inicios del XX, momento en que se empieza a vislumbrar y otorgar ciertos derechos a los niñxs más desposeídos, el Estado empezó a darles la importancia merecida y justa a ellos y a su educación, acortando la distancia entre los niñxs de familias pobres y los niñxs de familias potentadas económicamente; esto se dio considerando que este grupo etario era el que iba a heredar las riquezas del conocimiento y que más tarde se reflejarán en el grupo de adultos.

Muchos, entre ellos Dickens o J.M. Barrie, anhelaban la niñez y querían verse reflejados en el progreso de otros niñxs (Cunningham, 1991). Pero no se iba a enseñar todo, los estudiantes debían diferenciarse, a los ricos había que enseñarles las Artes Liberales: retórica, dialéctica, gramática, aritmética, geometría, astronomía y música; mientras que a los

pobres se les enseñaba oficios para que se desempeñen en las industrias, es decir, se diferenciaba qué enseñar y a quién hacerlo (Bastús, s.f.). En este periodo, el analfabetismo era demasiado notorio, y era un privilegio sólo de los potentados de la época, y sobre todo de los religiosos el accedera la educación, por ello se marginaba a quienes no la tenían; de hecho, la educación era manejada por los clérigos de esa época quienes hablaban en latín como su idioma oficial y aquellos que querían aprender debían también hacerlo en este idioma.

En este sentido, con el paso del tiempo se fue estableciendo un vínculo entre la escolarización y el control burocrático y sobre la relación entre la escolarización y el Estado de tal manera que fue dejando de existir la forma de administración escolar pasada y el Estado fue tomando posesión de la educación y creó la necesidad de establecer un programa de enseñanza, lo que hoy se denomina curriculum.

Salinas (2017) sustenta que el currículum escolar "es la forma en la que una sociedad, en un momento concreto de su historia organiza un conjunto de prácticas educativas" (p.1). Esto implica la existencia de varias creencias, teorías, pensamientos y técnicas que se analizan para diseñar un currículum escolar "cuyos contenidos se enfocarán en las necesidades de la población que lo establece, por tanto, habrá diferentes currículums dado que los contenidos estarán acordes a la realidad, necesidad y problemática de cada contexto social en el que se deba crear el mismo" (Marcillo, 2019 p.63).

A propósito de esto, Habermas (1929) sostiene que toda acción y conocimiento humano están impregnados de intereses que responden a una cultura y a un momento histórico determinado. Esto implica que la enseñanza debe ir acorde con el momento histórico social que viva la comunidad, por tanto, el aprendizaje debe ir de la mano de dicho momento con el fin de contribuir en la solución de los problemas que el contexto lo requiera y cuando lo requiera, por ello los estudiantes deben ser formados con planes de estudio que respondan a esta necesidad.

Paralelamente al currículum explícito o manifiesto que se establece como plan de estudios, podemos pensar que la forma en que se diseña e implementa dicho plan de acción está atravesado por una serie de determinantes no formalizados pero que se transmiten en los modos de enseñar, de seleccionar recursos pedagógicos, de planificar intervenciones en el ámbito socioeducativo, entre otras. En esta línea, Jackson (1968) es uno de los primeros autores en acuñar la noción de currículum oculto, aludiendo a aquellas normas, valores y creencias que se transmiten en el contexto escolar sin estar expresamente incluidas en el currículum oficial. Este concepto fue definido por primera vez por dicho autor en 1968 como

> ‘’El conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. Sin pretenderlo de manera reconocida, el Currículum Oculto constituye una fuente de aprendizajes para todas las personas que integran la organización. Los aprendizajes que se derivan del Currículum Oculto se realizan de manera osmótica, sin que se expliciten formalmente ni la intención ni el mecanismo o procedimiento cognitivo de apropiación de significados.’’ (pp 63-64)

Bourdie (1970) recupera esta noción y afirma que la escuela transmite, bajo la apariencia de neutralidad, un conjunto de disposiciones culturales que favorecen a los grupos dominantes.

Lovering Dorr & Sierra (1998), avanzan un paso más al definir al Currículum Oculto de Género (C.O.G) como el conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres. Omnipresente en la cultura, forma parte de las instituciones sociales y de cada miembro de la sociedad. Está dentro y fuera de la persona y de las instituciones.

Dichas autoras creen que al estar tan instaurado en la cultura, el Currículum Oculto de Género a la vez que es aprendido en forma inconsciente, instituye, fundamenta y atraviesa conceptos, valores, los modos de acceder a los conocimientos, y sostiene un discurso que lo instituye y le da forma y poder. Aunque sea imperceptible y oculto, no es irreconocible; el C.O.G juega un papel esencial para la socialización de los niñxs, futuras personas adultas, ya que favorece la apropiación de patrones de identidad y de comportamiento "permitidos y seguros" según el sexo y prepara al ofrecer distintas y a la vez determinadas herramientas para la asunción de lugares predeterminados en la estructura social.

Una de las fuerzas del C.O.G que le ayudan a estructurar la personalidad de los hombres y de las mujeres, es precisamente que es invisible, es decir, no se ve porque da por hecho "lo natural" sin posturas críticas que permitan cuestionarse y encontrar formas diferentes, pero sí permitidas, de acceder a la realidad más completa (Lovering Dorr & Sierra , 1998).

Otra de las fuerzas del C.O.G está en las normas y exigencias que generan expectativas de valoración y reconocimiento social a la persona que se adapta a su lugar reconocido y socialmente aceptado.

En relación con la preocupación por distinguir, separar y diferenciar las actividades de varones y mujeres, Scharagrodsky (2008) retoma como categoría de análisis la cuestión del disciplinamiento de los cuerpos, destacando que estos han sido históricamente objeto y blanco de diversas formas de poder. Según el autor, tanto los dispositivos pedagógicos como los textos escolares y los libros de lectura han desempeñado un papel fundamental en la configuración de guiones de género.

Su visión ha desestimado la concepción del cuerpo como algo dado, natural y sin historia. Muy por el contrario, ha habilitado a pensar al cuerpo y a los cuerpos como construcciones socio-históricas. Y dichas construcciones se fueron produciendo, y también resistiendo, en diferentes espacios sociales, entre ellos las escuelas.

Afirma Scharagrosky (2008) que las lógicas sociales, culturales y familiares, en el marco de singulares tramas institucionales, las que modelan al cuerpo, lo atraviesan y lo definen en un proceso que nunca está enteramente cerrado y acabado. Este proceso es, en gran parte, producto de una variedad de discursos, especialmente el médico, el religioso y el pedagógico; y de un conjunto de instituciones, entre las cuales la familia y la escuela tienen un lugar de privilegio.

Los argumentos anteriores presentan un panorama superficial y reducido de la educación del cuerpo en las instituciones escolares, ya que esconden uno de los objetivos básicos y centrales del discurso pedagógico moderno: la regulación y "el control del cuerpo infantil" (Narodowski, 1994 p.25). Estos discursos contribuyeron al armado de un determinado orden corporal, excluyendo o silenciando otras alternativas posibles de vivir y experimentar otro tipo de corporalidad. Un ejemplo paradigmático corresponde a las famosas Guías para las escuelas cristianas en las que podía leerse cuestiones referidas a:

I. La entrada de los maestros en la Escuela y del comienzo de clases: "caminaran con gran modestia y en silencio. Tendrán gran compostura. Cuando los maestros entren a la escuela todos los alumnos lo saludaran y no se sentarán hasta que él lo haya hecho"
II. Enseñar a mantener una buena postura del cuerpo
III. De la manera de enseñar a tener correctamente la pluma y el papel
IV. De la manera de revisar y corregir la escritura
V. Penitencias impuestas a los alumnos por las faltas cometidas. (Narodowski, 1994 pp.25-26)

Junto con la enseñanza de la lectura, la escritura, la aritmética o la religión, los cuerpos fueron objeto de manifiestas formas de control, vigilancia y corrección. Detrás de estas posibilidades corporales se ubicaron silenciamientos, prohibiciones y exclusiones que no sólo fueron corporales sino, fundamentalmente, morales. La modestia, la moderación y la compostura eran sinónimo de cuerpos presentables, virtuosos y no viciosos. Vigarello, (2005) explica que el cuerpo derecho era sinónimo de rectitud moral y sexual, mientras que las posturas "dejadas" e indolentes se asociaban a la pereza y se acercaban peligrosamente a los vicios.

Las penitencias y los gestos del maestro dejaban huellas perdurables en los cuerpos facilitando y encauzando un cierto estilo de vida moral más que somático. En definitiva, la "somatización moral" (Bourdieu, 2000) fue uno de los efectos más "físicos" y "materiales" de la empresa escolar.

Cap. II. Género y escuela. Los aportes de la Psicología

Durante la década de 1970, los estudios feministas comenzaron a centrar su atención en la forma en que el género se construye dentro de las instituciones escolares. Hasta ese momento, esta variable había sido escasamente considerada en las investigaciones educativas (Hammersley, 2001, p. 27).

En muchos contextos, la educación de niñxs se realizaba de manera separada y, cuando no era así, las distinciones de género eran utilizadas de forma explícita o implícita con fines tanto curriculares como disciplinarios. De acuerdo con Calvo y Rodríguez Menéndez (2009), estas diferenciaciones se sostenían en concepciones biologicistas que atribuían a varones y mujeres características innatas y diferenciadas, justificando así la asignación de roles diferenciados en la vida social.

En este marco, las instituciones escolares debían adoptar estrategias pedagógicas distintas para cada grupo, con la finalidad de prepararlos para el cumplimiento de los papeles que se esperaba que desempeñaran. No obstante, según los mismos autores, a partir de los años setenta, y aproximadamente una década después en el contexto argentino, comienzan a emerger transformaciones en estas concepciones, que dan lugar a investigaciones enfocadas en el análisis de las experiencias escolares diferenciadas que vivencian niñxs en función de su género.

Una de las perspectivas teóricas que permitió abordar el vínculo entre género y escuela es la denominada ‘’teoría de la socialización de los roles sexuales’’, Skelton (2001) señala que esta teoría comprende dos grandes modelos conceptuales, ambos originados en el campo de la

psicología: la teoría del aprendizaje social y las aproximaciones provenientes del enfoque cognitivista.

Desde la teoría del aprendizaje social se postula que los sujetos incorporan modos de interacción social considerados apropiados a partir de la observación, la imitación y su participación en prácticas sociales estructuradas por sistemas de recompensas y sanciones. "De este modo, los niñxs aprenden patrones de comportamiento diferenciados por género, al observar tanto modelos reales como simbólicos (presentes en medios como el cine, la televisión o la literatura), reproduciendo así las conductas asociadas culturalmente a lo femenino y lo masculino" (Skelton 2001, p. 177).

En relación con el papel del refuerzo, se plantea que los comportamientos se ven incentivados o desalentados dependiendo de su adecuación a las normas de género. "Por lo tanto, los comportamientos alineados con el género asignado tienden a repetirse con mayor frecuencia al ser premiados, mientras que aquellos que se perciben como inadecuados tienden a disminuir por la aplicación de sanciones" (Mischel, 1972). Como resultado de estos mecanismos, las niñas internalizan disposiciones vinculadas al cuidado, la empatía, la expresividad o la generosidad, mientras que los/las niños/as incorporan características tales como la agresividad, la independencia y la competitividad.

A partir de estos postulados, las perspectivas cognitivistas introducen una complejización al sugerir que, además de los procesos conductuales, también interviene la forma en que niñxs organizan cognitivamente su experiencia social. Estas teorías parten de la premisa de que la construcción de actitudes relativas a los roles de género implica componentes cognitivos significativos. Por ejemplo, el reconocimiento de la propia identidad sexual y su proyección hacia otros con características similares constituye un aspecto central en la elaboración de nociones de género. Así, los sujetos en desarrollo elaboran reglas sobre lo que corresponde hacer a cada género y actúan en función de dichas normas.

En este proceso, aparece una dimensión de automotivación, ya que los sujetos seleccionan activamente los comportamientos a aprender según los esquemas de género que han internalizado. Este aprendizaje incluye tanto la valoración de sus propias acciones como la comparación con las conductas de los demás, dentro de una lógica de atribución de valor y jerarquización de identidades (Kolhberg, 1972). En consecuencia, si bien existe margen para la agencia en la construcción de la identidad de género, también se observa una necesidad de sostener la seguridad en dicha identidad, lo que conlleva a una reafirmación de los patrones tradicionales establecidos.

En esta línea, los desarrollos cognitivistas han formulado fases del desarrollo de la identidad de género que se asemejan a las etapas del desarrollo evolutivo propuestas por Piaget (Fernández, 1988, 1996), entendidas como momentos universales por los que transitan todos los sujetos a lo largo del ciclo vital. Desde esta perspectiva, la construcción de la identidad de género se entiende como un proceso progresivo, donde el niñx adquiere categorías de género mediante esquemas mentales que se complejizan en la medida en que avanza su desarrollo cognitivo. Así, se postulan hitos tales como la identificación de los propios atributos sexuales, la constancia de género, y la internalización de normas sociales asociadas a lo masculino y lo femenino, todos considerados como logros esperables en determinadas edades evolutivas.

Entrados los años 90 desde una mirada postestructuralista, Davies (1994) realiza una crítica sustancial a la teoría de la socialización de los roles sexuales, destacando que esta se basa en la idea de que la identidad de género se constituye de forma estable y coherente a través de interacciones no conflictivas con el entorno social. En contraposición, la autora propone una alternativa teórica más potente, sustentada en el estudio de los procesos de construcción de la identidad de género en niñxs que asisten a la educación infantil, utilizando la metodología del estudio de caso.

Davies (1994) concluye que la identidad de género se configura a partir de las interpretaciones que niñxs realizan sobre sus propias experiencias. Sin embargo, advierte que no existe total libertad para construir cualquier identidad, ya que ciertos discursos son más accesibles, deseables o placenteros que otros, y por ello tienen mayor poder.

A diferencia de las teorías que sostienen la existencia de una identidad rígidamente asignada, Davies (1994) plantea que lxs niñxs no están necesariamente atrapados en las categorías binarias de "hombre" y "mujer", sino que adoptan activamente su género asignado a través de trayectorias que no siempre coinciden con lo que la norma social considera aceptable.

La publicación de los trabajos de Connell (1989) marcó un hito relevante en el desarrollo de las investigaciones educativas postestructuralistas. Dicho autor instituye la noción de «masculinidad hegemónica». Tal expresión, así como el marco teórico que la fundamenta, será asumido como base conceptual de muchas de las investigaciones educativas que se efectuarán desde el feminismo postestructuralista.

Connell (1989) afirmando que la construcción de la masculinidad es un proceso colectivo, de modo que varias masculinidades son construidas en dependencia unas de otras, y también en relación a las feminidades. A partir de esto, establece que dichas identidades no son estáticas, sino que están histórica y espacialmente situadas, al tiempo que una forma

hegemónica de masculinidad (masculinidad hegemónica) tiende a erigirse como dominante, ejerciendo gran influencia y autoridad en un contexto y tiempo determinados.

Podemos observar cómo algunos de los aportes surgidos del movimiento feminista y la psicologia cientifica han permitido transformar las formas de pensar la relación entre género y escuela, desplazando las explicaciones centradas en enfoques individualizantes y universalizantes hacia perspectivas que conciben la construcción de la subjetividad como un proceso situado, histórico y socialmente condicionado. Este giro implica reconocer que las identidades de género no son cristalizaciones fijas, sino desde una concepción situada, social y dinámica de la construcción de la subjetividad.

II. I Estereotipos y roles de género

Según Henri Tajfel (1981), los estereotipos ayudan a organizar la información social, permitiendo clasificar rápidamente a las personas en grupos. Esto reduce la complejidad del entorno social. “Los estereotipos son una forma de categorizar a las personas que permite a los individuos manejar grandes cantidades de información social con rapidez” (Tajfel, 1981 p.46).

Otros autores como Goffman (1977) y Connell (1995) se enfocan en la función de control que poseen los estereotipos, en tanto formas de reproducir lógicas dominantes de poder. Su visión es que los estereotipos refuerzan normas sociales y delimitan lo que se espera de cada grupo. En este sentido, cumplen una función de control social, ya que establecen lo “aceptable” o “normal” dentro de una cultura. Explican que los estereotipos de género, por ejemplo, ayudan a reproducir roles y jerarquías sociales dado que nos permiten agrupar sujetos en estructuras dicotómicas.

Los estereotipos de género son una visión generalizada o una idea preconcebida sobre los atributos o las características, o los papeles que poseen o deberían poseer o desempeñar las mujeres y los hombres. Ya sean abiertamente hostiles, como "las mujeres son irracionales", o aparentemente benignos, "las mujeres son cariñosas", los estereotipos perpetúan las desigualdades (A.C.N.U.D.H, 2020).

También Freixas (2001) establece una aproximación a las características que se imponen a la subjetividad femenina, tales como el imperativo de belleza, la predisposición natural al amor, la consideración de la identidad de la mujer sujeta a la maternidad y el mandato de la mujer como cuidadora y responsable del bienestar ajeno. Por otra parte, la masculinidad

prepara a los hombres para enfrentar la vida con fortaleza, conocimiento, poder, engreimiento y habilidad, aunque también les enseña a rechazar sus sentimientos cubriéndose así con una máscara insensible.

En este sentido, “los roles de género se definen como el conjunto de conductas, actitudes y características que una cultura considera apropiadas para hombres y mujeres” (Stoller, 1968). De acuerdo con esto, a las mujeres se les coloca en el ámbito de lo emocional y los afectos, y por lo tanto deben ser: delicadas, tiernas, indecisas, dependientes, inseguras, dispuestas a servir a los demás, bellas y también seductoras. Por otra parte, a los hombres se les ubica en el ámbito del poder y lo racional y, en consecuencia, deben ser: inteligentes, independientes, tomadores de decisiones asertivos, combativos, dominantes, agresivos y controladores (Vasquez & Lajud, 2016).

En esta misma línea Bonino (2000) señala que el modelo de masculinidad hegemónica implica carecer de todas aquellas características que la cultura atribuye a las mujeres, se construye sobre el poder y la potencia y se mide por el éxito, la competitividad, el estatus, la capacidad de ser proveedor, la propiedad de la razón y la admiración que se logra de los demás. La masculinidad se traduce en autoconfianza, resistencia y autosuficiencia, fuerza y riesgo, como formas prioritarias de resolución de conflictos.

La interiorización de los estereotipos de género se relacionan de manera directa con la expresión de género. En palabras de Enseñat y Moya (2020) la expresión de género hace alusión a la referencia de género que una persona comunica al exterior y a los demás. Esto se produce a través de determinados comportamientos, apariencia física, vestimenta, patrones del discurso, interacciones sociales, etc. La educación formal, al igual que otras instituciones socializantes, fomenta y refuerza la concepción de feminidad y masculinidad, sustentada a partir de ciertas características, cualidades, rasgos, atributos, entre otros (Vasquez & Lajud, 2016).

Lagarde (1998) considera que, los estereotipos de género, se aprenden desde la infancia; son componentes del mismo ser, dimensiones subjetivas arcaicas y en permanente renovación, por ello, son fundantes del psiquismo. Por tanto, los estereotipos constituyen la base de la construcción de la identidad de género. Generan una percepción de género interiorizada que orienta y guía tanto la representación de la realidad como las acciones, pensamientos y comportamientos de los sujetos (Jiménez, 2005).

En consonancia a los aportes de Lagarde, Silvia Bleichman, en el congreso de psicoanálisis de la Fundación Sigmund Freud en 2006 describió que

> “un niñx es niño o niña antes de reconocer la diferencia entre los sexos; es lo que Freud llamó "diversidad". Cuando Freud hace la diferencia entre "*unterschied*" y "*verschiedenheit*", la diferencia entre diversidad y diferencia justamente alude a los rasgos secundarios, que tienen que ver con la noción de género… Es decir, la determinación de género es anterior a todo reconocimiento de la diferencia sexual anatómica y tiene que ver con determinantes instituyentes del lado del semejante y con formas con las cuales se producen las identificaciones primarias”. Demostrando asi el desabrochamiento entre el sexo y el género, evidenciando que la identidad de género está estrechamente vinculada a los procesos de socialización.

En este sentido, resulta relevante para la Psicología el análisis de la incidencia de los estereotipos de género en el proceso de constitución de la identidad; en el cual el dispositivo escolar adopta un papel protagónico. El esclarecimiento de los discursos y prácticas que circulan en un momento socio histórico determinado moldeando cuerpos y produciendo modos de subjetivación permite reflexionar sobre las formas de padecimiento que experimentan quienes no se ajustan a las normas establecidas y son marginados por ser considerados "desviados" de la norma, así también como de los que se ajustan a ella.

En diversos estudios de género, se consideran a las subjetividades disidentes como aquellas que no se ajustan a los modelos hegemónicos tradicionales. Sin embargo, no solo quienes transgreden los estereotipos tradicionales de género experimentan diversas formas de padecimiento, sino también aquellas personas que se ajustan a dichos estereotipos, dado que estos configuran márgenes normativos que proscriben, limitan, discriminan, restringen y sancionan las desviaciones respecto de la norma establecida.

> “Las masculinidades hegemónicas imponen normas estrictas sobre la expresión emocional de los hombres, promoviendo la idea de que llorar o mostrar vulnerabilidad es un signo de debilidad que debe evitarse, lo cual puede conducir a problemas de salud emocional y aislamiento social” (Connell, 2005, p. 77).

En este sentido, Lorber (1994) agrega que aún las mujeres que se ajustan a los estereotipos tradicionales de género, no necesariamente acceden al reconocimiento social sin costos, sino que muchas veces sufren formas sutiles y profundas de padecimiento. Cumplir con las expectativas asociadas a la feminidad, como la docilidad, la entrega al cuidado de otros o la belleza normativa, puede implicar la renuncia a deseos propios, la invisibilización del malestar o la naturalización de situaciones de subordinación, solo por poner un ejemplo de los tantos posibles.

Para el ejercicio profesional de la psicología, resulta imprescindible no ignorar el atravesamiento de los estereotipos en las formas de padecimiento, especialmente en el ámbito de la psicología clínica o comunitaria. Reconocerlos permite sostener una escucha ética, que no imponga al sujeto el peso de los ideales normativos del Otro. Este escrito se encuentra sostenido en la firme creencia de que comprender condicionantes histórico-sociales en las formas de ser, sentir, pensar o padecer, nos acerca a una praxis profesional que, lejos de ser perfecta, es sin dudas más rigurosa y comprometida, orientada por principios éticos y por una comprensión más compleja y situada del sufrimiento psíquico.

Cap. III. Contexto de la investigación

III.I El sistema escolar de la Pcia. de Bs. As.

El Sistema Educativo Provincial es el conjunto organizado de instituciones y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan la educación escolar, específicamente en la Pcia. de Buenos Aires. Lo integran los establecimientos educativos de todos los Ámbitos, Niveles y Modalidades de Gestión Estatal, los de Gestión Privada, las instituciones regionales y distritales encargadas de la administración y los servicios de apoyo a la formación, investigación e información de los alumnos y trabajadores de la educación, los Institutos de Formación Superior y las Universidades provinciales.

La Provincia, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa.

El sistema educativo de la provincia de Buenos Aires se organiza conforme a los lineamientos establecidos por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley Provincial 13.688.

El artículo 3 de la Ley Provincial Nº13.688, específica que:

> ‘’La educación es una prioridad provincial y constituye una política de Estado, construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos y las libertades

fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social sustentable de la Provincia en la Nación" (p.1).

Según el artículo 4 de la ley citada, la educación debe brindar las oportunidades para el desarrollo y fortalecimiento de la formación integral de las personas y la promoción de la capacidad de cada alumno de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad natural y cultural, justicia, responsabilidad y bien común.

La estructura del Sistema Educativo Provincial comprende cuatro Niveles -la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior- dentro de los términos fijados por la Ley de Educación Nacional, en los Ámbitos Rurales continentales y de islas, Urbanos, de Contextos de Encierro, Virtuales, Domiciliarios y Hospitalarios.

Educación Inicial: Comprende a niñxs desde los 45 días hasta los 5 años de edad, siendo obligatorio el último año. Los objetivos del nivel inicial están orientados a garantizar el aprendizaje y el desarrollo integral de lxs niñxs desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años, reconociéndolos/as como sujetos de derechos, miembros activos/as de una familia y de una comunidad. En este marco, se propone una formación que promueva el desarrollo cognitivo, afectivo, social, ético, estético y corporal a través de experiencias significativas, en las que el juego ocupa un lugar central como contenido de alto valor cultural. Se fomenta el placer por el conocimiento, el desarrollo de la creatividad y la capacidad expresiva a través de múltiples lenguajes —verbales y no verbales— como el movimiento, la música, la plástica y la literatura.

Al mismo tiempo, se impulsa la formación corporal y motriz mediante la educación física, así como la construcción de vínculos basados en la confianza, la solidaridad, la amistad, el cuidado mutuo y el respeto. La participación activa de las familias en el proceso educativo es entendida como una dimensión clave, promoviendo instancias de comunicación, colaboración y respeto. Finalmente, se reconoce la necesidad de atender a las desigualdades de origen social y familiar, proponiendo estrategias pedagógicas que favorezcan la inclusión y la integración plena de todxs en el sistema educativo desde sus primeros años.

Educación Primaria: Destinada a niñxs a partir de los 6 años, con una duración de seis años. Su objetivo es proporcionar una formación integral, promoviendo la adquisición de conocimientos fundamentales y el desarrollo de habilidades sociales y personales. Los objetivos de la Educación Primaria se orientan a garantizar una formación integral, básica y común para todxs lxs niñxs, entendida como un proceso que favorece el acceso equitativo a saberes

significativos y al desarrollo pleno en todas las dimensiones de la infancia.. Se propone brindar oportunidades de aprendizaje en distintos campos del conocimiento —como la lengua, las ciencias, la matemática, el arte y las lenguas extranjeras—, vinculando dichos saberes con la vida cotidiana y fomentando tanto el pensamiento crítico como el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación.

Asimismo, la propuesta educativa apunta al fortalecimiento de actitudes como la curiosidad, el esfuerzo, la iniciativa, la responsabilidad, el trabajo en equipo y la cooperación, en un marco de convivencia solidaria. La educación primaria incorpora también la promoción de la creatividad, la expresión artística, el placer estético y la valoración del patrimonio cultural y ambiental. Se contempla una formación ética orientada a la construcción de una ciudadanía responsable, basada en valores como la justicia, la libertad, la solidaridad, la igualdad y el respeto a la diversidad. A su vez, se reconoce la importancia del juego como herramienta fundamental para el desarrollo integral, al igual que la educación física, entendida como promotora del crecimiento armónico y del bienestar corporal. Finalmente, se plantea la necesidad de prevenir y atender las dificultades de aprendizaje, favoreciendo trayectorias escolares sostenidas y el acceso efectivo a la educación secundaria.

Educación Secundaria: Constituye el tramo final de la educación obligatoria y se organiza en dos ciclos: un ciclo básico y un ciclo orientado. Recientemente, el Consejo General de Cultura y Educación aprobó modificaciones en el Régimen Académico de este nivel, con el propósito de ampliar el tiempo escolar y brindar un mayor acompañamiento en la enseñanza y el aprendizaje. Entre los cambios, se destaca que la acreditación será por materia y no se recursarán las ya aprobadas, además de la implementación de períodos adicionales de intensificación de aprendizajes.

Según el artículo 28 de la Ley Provincial 13.688,, los objetivos propuestos apuntan a:

> ‘’Formar sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, comprometidos con el respeto a los derechos humanos, la democracia, la pluralidad, la cooperación y la solidaridad. En este sentido, se promueve una ciudadanía activa y crítica, que rechace toda forma de discriminación y que valore el patrimonio cultural y natural.

Además, se enfatiza la importancia de una educación que prepare a los/as jóvenes para comprender y transformar su entorno de manera constructiva, situándolos como participantes activos/as en un mundo dinámico y en constante transformación’’(p.6).

Asimismo, se prioriza el desarrollo de capacidades fundamentales para el aprendizaje permanente, el acceso al mundo laboral y la formación superior, tales como la iniciativa, el trabajo en equipo, el esfuerzo y la responsabilidad. En este marco, la educación se concibe como un espacio de acceso al conocimiento integrado y situado, en diálogo con las distintas áreas disciplinares, el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología. Finalmente, se promueve el desarrollo de la orientación vocacional, la expresión artística y el despliegue corporal y motriz como dimensiones esenciales del desarrollo integral de los/as adolescentes.

Educación Superior: Incluye a las instituciones de formación docente y técnica, así como a las universidades. Su finalidad es la formación académica y profesional en diversas áreas del conocimiento. La Educación Superior comprende: Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados, en concordancia con la denominación establecida en la Ley N° 24.521 e Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada.

De acuerdo con los términos del artículo 17° de la Ley 26.206 de Educación Nacional, la Provincia define como Modalidades a: la Educación Técnico-Profesional; la Educación Artística; la Educación Especial; la Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional; la Educación Intercultural, la Educación Física; la Educación Ambiental y a Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Los responsables de los Niveles y Modalidades conformarán un equipo pedagógico coordinado por la Subsecretaría de Educación

Las modalidades son opciones organizativas y curriculares que atraviesan los distintos niveles educativos, adaptándose a requerimientos específicos de formación y atención a particularidades personales o contextuales. En la provincia de Buenos Aires, se implementan las siguientes modalidades:

Educación Técnico Profesional: Articula e integra instituciones y programas de educación orientados al trabajo y la producción.

Educación Artística: Ofrece formación en distintos lenguajes artísticos para niñxs, adolescentes, jóvenes y adultos.

Educación Especial: Garantiza el derecho a la educación de personas con discapacidad, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades.

Educación Permanente de Jóvenes y Adultos: Dirigida a quienes no han completado la educación obligatoria en la edad establecida, ofreciendo oportunidades para finalizar sus estudios.

Educación Rural: Adaptada a las necesidades de la población que habita en zonas rurales, asegurando el cumplimiento de la escolaridad obligatoria.

Educación Intercultural Bilingüe: Garantiza el derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación que preserve y fortalezca su cultura, lengua e identidad.

Educación en Contextos de Encierro: Destinada a personas privadas de libertad, promoviendo su formación integral y desarrollo pleno.

Educación Domiciliaria y Hospitalaria: Orienta a garantizar la educación de alumnos que, por razones de salud, no pueden asistir regularmente a una institución educativa.

El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de manera concertada y concurrente, son los responsables de la planificación, organización, supervisión y financiación del Sistema Educativo Nacional. Garantizan el acceso a la educación en todos los niveles y modalidades, mediante la creación y administración de los establecimientos educativos de gestión estatal.

La Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) es el organismo encargado de la planificación, coordinación y supervisión del sistema educativo en la provincia. Dentro de esta estructura, el Consejo General de Cultura y Educación actúa como un órgano de participación plural y democrática, asesorando a la Dirección General en temas como planes de estudio, diseños curriculares y reglamentos relacionados con la administración escolar y la carrera docente.

El Estado Provincial financia y, a través de la DGCyE, planifica, organiza y supervisa el Sistema Educativo, garantizando el acceso a la educación en todos sus Ámbitos, Niveles y Modalidades, mediante la creación regulación, financiamiento y administración de los establecimientos educativos de gestión estatal, y la regulación, supervisión y contralor de los establecimientos educativos de gestión privada con o sin aporte estatal.

La Dirección de Educación de Gestión Privada (DIEGEP) es el organismo encargado de la supervisión y control de las instituciones educativas de gestión privada, garantizando el cumplimiento de los lineamientos de la política educativa provincial. Esta dirección articula con

otras dependencias para coordinar e implementar políticas educativas que aseguren una educación de calidad.

Según el informe nacional de indicadores educativos del Ministerio de Educación del año 2021-2022, las instituciones de gestión privada representan aproximadamente el 30% de los establecimientos y de la matrícula total de estudiantes en la provincia, mientras que el otro 70% corresponde a instituciones de gestión estatal.

III.II Plataforma ABC

*ABC Continuemos Estudiando (*continuemosestudiando.abc.gob.ar) es el portal educativo oficial de la provincia de Buenos Aires, desarrollado por la Dirección General de Cultura y Educación. Este espacio digital tiene como propósito principal ofrecer recursos pedagógicos y materiales didácticos para complementar y enriquecer las prácticas de enseñanza de los docentes bonaerenses, así como para apoyar los procesos de aprendizaje de los estudiantes en todos los niveles educativos. Ofrece contenidos para acompañar la tarea pedagógica de las y los docentes y recursos didácticos e interactivos para las y los estudiantes y la comunidad educativa.

El portal se presentó formalmente el 25 de marzo de 2020, en el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) por la pandemia de Covid 19. Se convirtió en una herramienta fundamental de la Dirección General de Cultura y Educación para garantizar y sostener la continuidad pedagógica en aquel contexto inédito.

El sitio está diseñado principalmente para proporcionar orientaciones docentes y secuencias didácticas adaptadas a los distintos niveles y modalidades del sistema educativo provincial, ofrecer recursos en múltiples formatos, incluyendo textos, imágenes y materiales interactivos, que faciliten la enseñanza y el aprendizaje, así como brindar orientaciones pedagógicas y materiales relacionados con efemérides y otros temas relevantes para la comunidad educativa.

Su acceso no se restringe únicamente a actores del ámbito docente, sino que está orientado a toda la comunidad educativa de la provincia de Buenos Aires. Abarca tanto a docentes quienes encuentran propuestas didácticas y orientaciones pedagógicas para enriquecer su práctica, como a estudiantes que disponen de materiales complementarios para fortalecer sus

aprendizajes y a las familias, que acceden a recursos diseñados para acompañar los procesos educativos desde el hogar.

III.III Género y escuela en la actualidad

Si bien la escuela contemporánea ha atravesado transformaciones significativas respecto a aquella instituida en el marco de la modernidad, muchas de sus lógicas fundacionales aún persisten y continúan moldeando prácticas, discursos y subjetividades. Según Pineau, (1997) las marcas de la modernidad, como la organización jerárquica del saber, la homogeneización de los cuerpos, y la normalización de ciertas trayectorias, las estructuras edilicias, siguen presentes en la estructura y dinámica escolar, operando como matrices que sostienen formas tradicionales de entender el género y la infancia.

Aunque se evidencian diferencias significativas entre la escuela moderna y la contemporánea, es posible sostener que en ella persisten mecanismos de control y normalización que operan mediante discursos pedagógicos, prácticas institucionales y relaciones de poder.

El modo de producción de subjetividad que caracteriza a la época actual difiere notablemente de los modelos previos: se configura en un contexto marcado por la crisis del prestigio de las instituciones clásicas, la desarticulación de los lazos comunitarios y la consolidación de un paradigma neoliberal que enfatiza el individualismo, la competitividad y la autoexigencia constante. Como señala Dardot y Laval (2014), este nuevo régimen de ‘’gobierno subjetivo’’ impulsa una forma de poder que no se limita a la imposición externa de normas, sino que se internaliza en los sujetos a través de la autogestión y la responsabilización, transformando la escuela en un espacio donde el control se ejerce a través de la participación activa de quienes son objeto de él.

En este sentido, la escuela actual se encuentra tensionada entre la incorporación de discursos contemporáneos sobre la diversidad y la inclusión, y la reproducción de esquemas binarios y normativos que regulan los modos de ser, sentir y vincularse de lxs estudiantes.

Tal como advierte Bonder (2004), la institución escolar, lejos de ser ajena a las disputas de sentido que atraviesan la sociedad, es un espacio privilegiado donde se negocian y (re)producen representaciones de género, muchas veces bajo formas solapadas o naturalizadas. Por ello, pensar la relación entre género y escuela en la actualidad implica reconocer tanto los avances en términos de visibilización y problematización de la desigualdad, como los

obstáculos que aún persisten en las prácticas cotidianas y en los materiales pedagógicos que configuran el universo simbólico al que se ven insertos los niñxs

En el contexto argentino, diversas disposiciones normativas regulan y atraviesan la praxis pedagógica, tales como la Ley de Identidad de Género (Nº 26.743) , la Ley de Matrimonio Igualitario (Nº 26.618) y la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral (N° 26.150). Sin embargo, es imperativo reconocer que persisten formas de discriminación y diferenciación que demandan una deconstrucción crítica y un análisis pormenorizado de las practicas que alimentan y gestan distintas formas de dispariedad.

Cap. IV. Literatura en la escuela

Castillo y Sanjuas (2016) parten de una reflexión sobre la literatura infantil, vehículo que les permite a los infantes crear y adentrarse en mundos posibles; mundos que deberán ser mediados por la escuela, agente social que les ayudará abordar posturas críticas y propositivas.

Según Bortolussi (1985), establece que la literatura infantil es: "la obra estética destinada a un público infantil" (p.16). Al respecto conviene decir que literatura infantil es un mundo de historias creativas que tiene como finalidad, llegar a los infantes. La literatura infantil, es aquella que manifiesta sucesos a través de la palabra, y esas manifestaciones son capaces de generar emociones entre las que se cuentan; amor, alegría, miedo, soledad, tristeza, etc. En efecto, la literatura puede y debe llegar a todos. De acuerdo con López, Tames (1990) "…Y es infantil no la que limita grotescamente en el mundo de los niñxs y adolescentes desde una perspectiva adulta, sino la que se adecua a una etapa del desarrollo humano sin renunciar a la universalidad de los temas".

Cañon y Hermida (2012) en el capítulo 1 de *''La literatura y la escuela"*, reflexionan sobre la oportunidad de la lectura de los niñxs, vale decir, en la presencia protagónica en su construcción personal y cognitiva y en el carácter relacional y vincular con los pares, la familia, la escuela, la biblioteca. La idea fuerza de estas autoras es la necesidad de seleccionar una literatura que no minimice, que no soslaye, que no busque llegar a un consumidor, sino a un lector-constructor, una literatura que, además, rompa criterios conductistas y fines moralizantes.

Dichas autoras fortalecen y reafirman la convicción en la relación virtuosa entre literatura y escuela. En definitiva, este libro pone de manifiesto toda la dimensión artística resignificada en nuevas didácticas de la lectura literaria que, en palabras finales de Cañón y

Hermida, se hace presente en un "libro para repensar la enseñanza de la literatura como una práctica social y cultural en la escuela".

El estudio de la literatura infantil como espacio de transmisión y reproducción de ideales culturales y sociales ha sido abordado desde diversas disciplinas, entre ellas la antropología, la sociología y los estudios literarios. Un aporte fundamental proviene de la etnoliteratura, que entiende los relatos, cuentos y tradiciones orales infantiles como vehículos para la transmisión de valores, normas y cosmovisiones propias de una cultura específica (Finnegan, 1970).

Estudios enfocados desde la perspectiva de género han analizado cómo la literatura infantil reproduce y naturaliza estereotipos vinculados a las identidades de género, a través de narrativas que legitiman ideales heteronormativos y roles tradicionales (Zipes, 1997; Tatar, 2003).

Asimismo, Ali (2003) ha aportado una visión que considera los libros infantiles como artefactos culturales que pueden tanto reproducir como cuestionar las estructuras sociales dominantes. Esta aproximación invita a analizar una de las formas en que se construyen y refuerzan determinados modos de ser, vestir, pensar o comportarse, acercándonos un paso más a la comprensión de la construcción de la identidad sexual, los roles de género, los imaginarios sociales, los estereotipos y otros conceptos desarrollados hasta aquí.

Podemos inducir entonces, que la literatura infantil constituye un campo de estudio próspero para comprender los procesos simbólicos y discursivos mediante los cuales se transmiten y negocian ideales culturales, incluyendo aquellos relacionados con género, clase y poder.

Cap.V Metodología

Tipo de estudio y diseño:

Se realizará un estudio de tipo exploratorio descriptivo. Según Hernández Sampieri (2014), estos estudios se emplean cuando el objetivo consiste en examinar un tema poco estudiado o novedoso. Asimismo, con los estudios descriptivos,

“se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas" (Hernandez Sampieri, 2014, p.92).

Participantes:

En cuanto al análisis documental, se establece una muestra de 27 de los cuentos que se hallan disponibles en la página web de la Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs. As. (continuemosestudiando.abc.gob.ar). Estas obras son destinadas a ser utilizadas por los docentes como recursos pedagógicos que propicien el abordaje de los contenidos curriculares correspondientes al primer ciclo de la escuela primaria.

1. ''Ricitos de Oro''-Robert Southey, adaptación de María Elena Cuter
2. ''Las aventuras de pinocho'' - Carlo Collodi, adaptación de Marcelo Andiñach
3. ''La cenicienta''-Charles Perrault
4. ''La ratita presumida''-Autor anónimo
5. ''Los tres chanchitos''-Versión de Liliana Viola
6. ''El hombrecito de Jengibre''- adaptación de María Elena Cuter
7. ''Caperucita roja'' Charles Perrault adaptación por María Elena Cuter
8. ''La bella durmiente''- Hermanos Grimm, adaptación de Jimena Dib
9. ''El lobo y los siete cabritos''-Hermanos Grimm, adaptación de Mirta Torres
10. ''Juanito y su barrilete''-Silvia Cadena
11. ''Hansel y Gretel'' - Hermanos Grimm
12. ''Pedro y el lobo''-Liliana Bodoc
13. ''Las mil y una noches''-Adaptado por Mirta Torres
14. ''La noche del elefante''-Adaptado por María Elena Cuter y Cinthia Kuperman
15. ''El gato con botas''-Charles Perrault, adaptación por María Elena Cuter y Cinthia Kuperman
16. ''Jack y las habichuelas''-Joseph Jacobs, adaptación por María Elena Cuter y Cinthia Kuperman.
17. ''Doña clementina, queridita la achicadora''-Graciela Montes
18. ''Don chico que vuela''- Eraclio Zepeda
19. ''Cuento del pantalón''-Laura Devetach
20. ''Mogwli''-Rudyard Kiplin
21. ''El traje nuevo del emperador''-Hans Christian Andersen
22. ''El ruiseñor''-Hans Christian Andersen
23. ''La princesa y el guisante''-Hans Christian Andersen

24. ‘’El leve Pedro’’-Enrique Anderson Imbert
25. ‘’Rapunzel, la muchacha de la torre’’-Hermanos Grimm
26. ‘’La vuelta al mundo’’-Javier Villafañe
27. ‘’La ratoncita niña’’ -León Tolstói

Para la administración de las entrevistas semidirigidas, se propone una muestra total de 10 participantes, docentes en ejercicio profesional en escuelas provinciales a cargo de alumnos que estén transitando el primer ciclo de la educación primaria, con el objetivo de generar un muestreo por redes o “bola de nieve”. Hernandez Sampieri (2014) hace referencia a este tipo de muestreo como aquel en el que: “se identifican participantes clave y se agregan a la muestra, se les pregunta si conocen a otras personas que puedan proporcionar más datos o ampliar la información y una vez contactados, los incluimos también.”

Técnicas de recogida de información:

Se emplearán las siguientes técnicas metodológicas para cumplir los objetivos propuestos: I. Análisis documental y II. Entrevista semi-estructurada.

Para Roberto Hernández Sampieri y colaboradores (2000), el análisis documental consiste en:

“Detectar, obtener y consultar la bibliografía y otros materiales que parten de otros conocimientos y/o informaciones recogidas moderadamente de cualquier realidad, de manera selectiva, de modo que puedan ser útiles para los propósitos del estudio” (Hernández Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P., 2000, p.50).

Esta metodología es seleccionada con la intención de poder localizar en los libros de cuentos infantiles recopilados la modalidad en que se encuentran presentes las cinco variables seleccionadas a fines de esta investigación (I.expresión de género, II.estereotipo de género, III.modos de vinculación, IV.expresión de la afectividad y V. rol en la trama literaria).

En cuanto a la entrevista semiestructura Hernández Sampieri (2014), comenta que “las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información.”

Para cumplir con los objetivos propuestos, se empleará esta técnica de recolección de información, con un enfoque en la obtención de datos sobre los criterios de selección e implementación de los materiales pedagógicos y las razones por las cuales ciertos materiales son preferidos o descartados. Asimismo, se explorará el impacto de estos materiales en el contexto escolar y la recepción que tienen entre los estudiantes.

Procedimiento:

El análisis documental de los libros de cuentos infantiles se iniciará con la recolección de cuentos disponibles en el sitio web de la Dirección General de Cultura y Educación, seleccionados según los siguientes criterios: que estén destinados al primer ciclo de educación y que constituyan materiales para trabajar en prácticas del lenguaje. Cada cuento será luego descrito individualmente y transcrito en una matriz de datos para su posterior análisis.

Las entrevistas se llevarán a cabo en un punto de encuentro común previamente acordado o, en su defecto, mediante videollamada, de acuerdo con la disponibilidad de los participantes. Estas serán grabadas y consistirán en un encuentro único, individual y de participación voluntaria.

En relación con las consideraciones éticas, cada participante recibirá información detallada y precisa sobre el contexto de la presente investigación, el objetivo principal de la misma y los aportes esperados. Se informará a los participantes que su participación es voluntaria y que pueden retirarse en cualquier momento si así lo desean. Además, se garantizará el trato confidencial de sus datos, asegurando que no serán divulgados bajo ninguna circunstancia. Como parte de este procedimiento, se proporcionará una hoja informativa y un consentimiento informado, los cuales deberán ser firmados para formalizar su participación.

Análisis de datos:

El análisis documental, en palabras de Pinto Molina (1991) opera sobre el contenido temático del documento para lograr una representación diferente de la información tratada, orientada en base a los objetivos específicos que motivan la utilización de la metodología.

Se procederá a la revisión y descripción de los contenidos de la muestra (27 cuentos), identificando en ellos la modalidad de cada una de las variables seleccionadas. Seguidamente, se analizarán e interpretarán los datos obtenidos para identificar recurrencias, divergencias y todos aquellos datos que se consideren significativos. Finalmente, se presentarán los resultados y se extraerán conclusiones que aporten al marco y al objetivo de la investigación.

En cuanto al análisis de los datos obtenidos de las entrevistas será de carácter cualitativo en función de los objetivos generales y específicos mencionados en el presente trabajo. Siguiendo a Hernández Sampieri et al. (2014), el proceso de recolección y análisis de datos en la investigación cualitativa ocurren en paralelo, y cada estudio requiere una forma particular de esquematización. Por lo tanto, las grabaciones obtenidas en las entrevistas serán desgrabadas y transcritas con la mayor cautela posible, para luego ser categorizadas, codificadas, analizadas e interpretadas.

Se llevará a cabo una lectura de las entrevistas recopiladas con el fin de adquirir un conocimiento profundo sobre su contenido. Posteriormente, se identificarán los temas recurrentes y conceptos clave presentes en las respuestas de los entrevistados. A partir de los elementos emergentes, se procederá a la construcción de categorías fundamentadas en su relevancia teórica. En última instancia, se realizará un análisis detallado de la información codificada, enfatizando aquellos aspectos de mayor significación.

Lugar de trabajo:

El lugar de realización del trabajo será en la Facultad de Psicología UNMdP llevando adelante entrevistas semiestructuradas con docentes de educación primaria que ejerzan su labor profesional en escuelas estatales y que se encuentren actualmente a cargo de alumnos de primer ciclo. En la misma institución se llevará a cabo el análisis documental de los cuentos infantiles recopilados.

Cap. VI Análisis de datos

Resultados del análisis documental

El presente apartado expone los hallazgos obtenidos a partir del análisis de la muestra de los 27 cuentos infantiles seleccionados, todos ellos sugeridos por el portal ABC de la Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires para trabajar en la enseñanza de primer ciclo de Escuela Primaria. El análisis se centró en cinco variables 1.Expresión de género, 2.Estereotipos de género, 3.Modos de vinculación, 4.Expresión de la afectividad y 5.Rol de los personajes dentro de la trama literaria.

V1. Expresión de género

En relación a los atributos físicos de los personajes femeninos identificados dentro de la muestra, se observa que casi en su totalidad estos personajes visten con vestidos o faldas de colores claros y llevan cabello largo, frecuentemente adornado con coronas, lazos o moños. Asimismo, los personajes femeninos más jóvenes exhiben predominantemente una contextura corporal delgada, acompañada de posturas que denotan delicadeza o sutileza.

Dentro de las figuras femeninas, se identifica la presencia del uso de joyas y diversos ornamentos en la vestimenta para distinguir a aquellos personajes de estatus socioeconómico alto, como por ejemplo, los personajes que pertenecen a la realeza.

Se observa que en las diversas tapas o en las ilustraciones que acompañan la narrativa, se incorporan elementos u objetos que refuerzan la asociación entre lo femenino y las tareas domésticas, como por ejemplo la adición de elementos como repasadores, escobas o delantales de cocina. Esto es particularmente visible en *Los tres chanchitos,* donde estos elementos son utilizados para diferenciar a los personajes de los chanchitos (quienes se diferencian entre sí por llevar cada uno un instrumento musical diferente) de su madre quien porta como elemento distintivo un delantal y un paño de cocina en su mano derecha.

Por su parte, en los personajes masculinos se constata una marcada tendencia a utilizar prendas de vestir asociada al modelo de masculinidad dominante, como son pantalones, camisas, botas y uniformes de trabajo, así como el uso objetos que remiten a sus profesiones u oficios como por ejemplo guardapolvos, herramientas, entre otros elementos de trabajo. También en ellos aparece una diferenciación en los atuendos que llevan los distintos sectores poblacionales.

En cuanto a los rasgos de personalidad, las figuras femeninas son descritas como bellas, delicadas, virtuosas, dulces, sensibles y compasivas; mientras que los personajes masculinos se presentan como valientes, ingeniosos, protectores, líderes, autónomos y resolutivos.

En lo que respecta a las figuras femeninas que ocupan el rol de enemigas, villanas o adversarias dentro de la trama, suelen ser descritas mediante características físicas tales como una contextura excesivamente delgada y de edad avanzada, de aspecto desagradable. A su vez, se les atribuyen rasgos de personalidad relacionados con la altanería, envidia, avaricia y egoísmo.

En cambio, cuando los personajes masculinos que desempeñan el papel de antagonistas se representan principalmente como individuos poco empáticos, insensibles y peligrosos destacándose especialmente su propensión a la violencia física en sus diversas formas (atacar,

devorar, atrapar, asesinar). En cuanto a sus características físicas, en su mayoría son representados por animales (como lobos) o monstruos (ogros, por ejemplo) con cuerpos fornidos.

En los personajes que componen los cuentos analizados, las expresiones de género que desafíen las representaciones tradicionales resultan significativamente escasas. Dentro de dichas excepciones, se destaca *Ricitos de Oro*, cuya protagonista exhibe rasgos tradicionalmente asociados a la masculinidad (como son la picardía, la desobediencia y las conductas transgresoras o las travesuras) siendo ésta el único personaje femenino de la muestra que no viste una falda o un vestido.

También ello se exhibe en *Juanito y su barrilete*, en el cual el personaje de Juanito plantea una masculinidad vinculada a la sensibilidad y la afectividad en su relación con su barrilete.

V2. Estereotipos de género

Se reconoce que en su generalidad las figuras femeninas identificadas ocupan posiciones vinculadas al cuidado, la maternidad, la belleza y la vida doméstica, mientras que los varones se asocian a la fuerza física, el heroísmo, la astucia, iniciativa, ingenio y capacidad de liderazgo.

Los personajes hombres adultos aparecen ocupando distintas profesiones y oficios (como por ejemplo ferretero, leñador, cazadores, músico, médico, carpintero o farmaceuta) mientras que los personajes femeninos adultas ocupan el rol de madres o esposas de manera exclusiva en estos cuentos analizados, reservando para ellas la esfera privada en contraposición a la esfera pública.

En cuanto a las cualidades atribuidas a cada género se reconoce que de forma consistente los varones son racionales, resolutivos, activos mientras que las mujeres son definidas por su belleza, cuidado, sensibilidad y delicadeza.

Además, se identifica a la belleza estética como un valor primordial para los personajes femeninos. Es ilustrativo el caso de Bella en *La bella durmiente*, que cuando es descrita se menciona que ella tiene ‘’todo lo que se puede desear: belleza, virtud y riqueza’’ causando entonces sentimientos de envidia en sus hermanastras.

Los personajes que encarnan la agresión están representados en su mayoría por personajes del género masculino, encarnando conductas violentas de diverso tipo primando la violencia física; desde perseguir, atrapar, secuestrar, devorar y matar.

Cabe destacar que en algunos relatos no solo se refuerzan ciertos estereotipos de género como los hasta ahora descritos, sino que también se transmiten discursos que legitiman o naturalizan la asimetría y la violencia de género. Son ejemplos *Caperucita roja* en donde puede leerse un subtexto de culpabilización de Caperucita, donde el peso recae en la desobediencia de la niña ante indicaciones maternas.

Otro es el caso de *Las mil y una noches*, donde se narra la historia de la violencia de género llevada al extremo (el femicidio), catalogado en el cuento como un ‘’acto de administración de justicia’’ (p.13) del monarca producto de su intenso odio hacia las mujeres tras haber sido engañada por su cónyuge. ’’Entonces, hacía decapitar a las doncellas ardiendo de odio hacia todas las mujeres’’ (p.11).

V.3 Modos de vinculación

En lo que respecta a los modos de vincularse entre personajes, se reconoce la prevalencia del vinculo amoroso heterosexual, estando totalmente ausentes las parejas de tipo homosexual. Sí se identifica la presencia de familias monoparentales, compuestas por una madre y un hijx/s, más no se presentan casos de familias monoparentales compuestas por un padre e hijx/s.

Se evidencia que las relaciones representadas responden, en la mayoría de los casos, a vínculos basados en la heteronormatividad y en modelos familiares tradicionales. Los vínculos que articulan las tramas son predominantemente vínculos amorosos heterosexuales y en muchos relatos estas relaciones de pareja funcionan como motor argumental de la narrativa, especialmente en cuentos de corte clásico como *La bella durmiente, Cenicienta* o *Rapunzel, la muchacha de la torre*, cuyos argumentos giran alrededor del encuentro del amor verdadero seguido de la consecución de la felicidad que éste trae aparejado.

A pesar de que este tipo de desarrollo narrativo predomina en los cuentos tradicionales, también configuran la línea argumental de cuentos actuales como *La ratita presumida, o La ratoncita niña* donde en ambas, el nudo narrativo es la búsqueda del candidato perfecto para contraer matrimonio.

En los relatos donde intervienen jerarquías sociales como por ejemplo, entre reyes y súbditos, se reproduce un esquema vertical que refuerza la estructura de poder, como son las

divisiones de clase. El vínculo jerárquico se combina, en muchos casos, con el de género, estableciendo relaciones donde los personajes masculinos ostentan simultáneamente autoridad política, económica y social, como en *El gato con botas*, *El traje nuevo del emperador* y *Las mil y una noches.*

En cuanto a las relaciones fraternas, estas se construyen desde la solidaridad y la cooperación, aunque suelen estar atravesadas por la asignación de roles diferenciados según el género. Ejemplos de ello son *Hansel y Gretel,* donde el niño lidera e idea los planes de acción, mientras que su hermana encarna conductas relacionadas con la preocupación y el cuidado del otro. En *Los tres chanchitos* también se refleja esta cuestión, siendo el personaje del hermano mayor asume la función de protector frente al peligro.

Escasea la presencia de relaciones de tipo amistosas en la muestra seleccionada, tanto entre personajes del mismo género como entre personajes de distinto género.

V.4 Rol en la trama literaria

Mayormente el desenlace de la historia es producto del accionar de un personaje masculino, cuya valentía, ingenio o fuerza física le permite superar el obstáculo principal. Ejemplos representativos de este asunto se encuentran en *La bella durmiente* (el príncipe rompe el hechizo con un beso), *Caperucita Roja* (el cazador salva a la protagonista y a la abuela, al igual que en *El lobo y los siete cabritos*), *Cenicienta* (el príncipe cambia su destino mediante el matrimonio), *El gato con botas* (el amo asciende socialmente gracias a las acciones del gato) y *Jack y las habichuelas* (Jack derrota al ogro y se queda con su riqueza).

En contraste, cuando las protagonistas femeninas que son las que resuelven el conflicto lo hacen en la mayoría de los casos desde un lugar vinculado a cualidades tradicionalmente asociadas a lo femenino, como la afectividad, la compasión o la sensibilidad, y no desde la fuerza, el liderazgo o la estrategia. Ejemplos de esto son *Rapunzel, la muchacha de la torre*, cuyas lágrimas curan la ceguera del príncipe, o Sherezade en *Las mil y una noches*, que persuade al rey mediante sus relatos tiernos, su sensibilidad y el amor romántico logrando revertir en el personaje del rey su violencia indiscriminada.

Cuando el conflicto es resuelto por personajes de distinto género, es llevado a cabo desde un contexto de colaboración. Tal es el caso de *Hansel y Gretel* o en *La noche del Elefante*, cuando en ambos cuentos, luego de que el personaje masculino idee un plan de acción, logran escapar juntos de situaciones problemáticas.

V.5 Expresión de la afectividad

La expresión de la afectividad presenta diferencias marcadas en función del género de los personajes.

En los personajes femeninos, las manifestaciones afectivas suelen representarse de manera explícita desde el llanto, la preocupación, el cuidado hacia otros o la compasión, la tristeza o la alegría. Tal es el caso de *Hansel y Gretel*, cuando Gretel se angustia hasta las lágrimas por su situación familiar, y es consolada por su hermano mayor. También es el caso de *Doña clementina,* quien se angustia al notar que tiene el poder de disminuir el tamaño de los objetos. Otro ejemplo es el de La ogra en *Jack y las habichuelas*, quien expresa compasión por el niño a través de distintos gestos que permiten que éste logre escapar de las manos de su marido.

Por su parte, los personajes masculinos suelen expresar afecto de forma indirecta o más bien instrumental, muchas veces a través de acciones de protección, provisión o resolución de problemas, siendo escasas la verbalización de sus emociones. Hansel en *Hansel y Gretel* expresa el afecto hacia su hermana a través de la ideación de ideas para regresar a casa, en *La bella durmiente* y *Cenicienta,* el cuidado y el amor se expresan desde acciones heroicas de rescate.

Las respuestas emocionales asociadas a la sensibilidad en las figuras masculinas aparecen en contadas ocasiones, y cuando lo hacen tienden a ser minimizadas o asociadas a la niñez; como es el caso del osito pequeño de *Ricitos de Oro*, quien llora por su sopa y su silla, o en *Doña clementina, queridita la achicadora,* por ejemplo, se reprocha a un niño que llora con la frase ’’¿Cómo vas a llorar si ya sos un muchacho? ¡Un muchachote de siete años!’’ (p.26), deslizando la idea de que la emocionalidad o el llanto son incompatibles con la masculinidad y la adultez.

Resultados de las entrevistas semidirigidas a docentes de Primer Ciclo

Para indagar acerca de los fundamentos y estrategias pedagógicas que sustentan las elecciones de las docentes al momento de seleccionar los materiales a implementar en el escenario áulico, se diseñó un modelo de entrevista semidirigida con preguntas que permitieran responder nuestros objetivos, ampliando la información sobre el tratamiento que recibe el material en el escenario áulico.

Dichas entrevistas se aplicaron a una muestra compuesta por diez docentes en ejercicio en escuelas estatales del primer ciclo ubicadas en la ciudad de Mar del Plata. De la muestra, tres docentes se encuentran a cargo de primer grado, cuatro de ellas trabajan con segundo grado y

solo tres de ellas están ejerciendo en tercer grado. Todas las participantes de esta investigación son mujeres de diversas edades que rondan entre los 27 y los 55 años.

En principio y de manera coincidente, todas las entrevistadas expresaron que en los últimos años los lineamientos de la Dirección General de Cultura y Educación se han vuelto cada vez más rígidos, estableciendo en las orientaciones didácticas, tanto los materiales como las secuencias de enseñanza.

> ‘’Sí, nosotras, a medida que pasa el tiempo, cada vez más tenemos direccionado qué es lo que tenemos que enseñar. El espacio de la planificación docente está sufriendo una evidente modificación hacia usar las planificaciones que nos envían’’

> ‘’Entonces, prefiere el Ministerio, en este momento, en Provincia de Buenos Aires, que las maestras seamos ejecutoras de planificaciones que nos vienen dadas. Entonces, al no poder planificar, tampoco podemos elegir. Trabajas con los textos que te son dados en estas planificaciones. ‘’

> “sí, los lineamientos son esenciales, porque es un lineamiento que viene desde Nación, desde el gobierno, que vos tenés que tratar todos los contenidos que ellos te marcan, entonces sí o sí los tenemos que utilizar”.

En este sentido, se observa una percepción compartida acerca de que éste criterio de homogeneización de la enseñanza y el aprendizaje, limita la creatividad y la autonomía docente, dificultando significativamente la posibilidad de incorporar nuevas propuestas específicas que respondan a las necesidades de cada curso.

> “se nos dice ‘ustedes a partir de esto ustedes pueden enriquecer’…pero la verdad que no tenés tiempo porque si tenés que trabajar cuatro cuentos en un mes, no podés. No entra más”.

Varias docentes destacaron además que, en las capacitaciones se hace un intenso hincapié en respetar de manera exacta lo que les pide la Dirección General de Cultura y Educación, a los fines de poder realizar evaluaciones periódicas que permitan demostrar la adquisición de los contenidos curriculares.

No obstante, la mayoría de las entrevistadas mencionaron que logran en contadas ocasiones y desde la complementariedad, sumar textos o actividades que consideran significativas para trabajar con el alumnado a cargo.

Los criterios de selección de esos materiales complementarios son diversos: una docente expresó que se guía por autores “el autor es muy importante porque cada autor tiene como un hilo a seguir, como Gustavo Roldán” o por temáticas ‘’Nosotros vamos buscando temáticas. En principio de año, este año, trabajamos sobre piratas porque decoramos el salón con los piratas y en base a eso hicimos todas las actividades ‘’. Otras participantes explicaron que recurren a lecturas que permitan abordar situaciones emergentes del aula “si surgió algún problema en el aula, que podamos trabajarlo a partir de un cuento, me puede servir como estrategia.” ‘’No me ha pasado estos años, pero otros años sí. Por ejemplo, había un problema, tuve un año que tenía problemas más vinculares en el aula, y se ve un cuento que se llama *Un montón de amigos*, que habla de un grupo de animales, y creo que es una tortuga, que dice que es muy lenta, que entre todos los animales le ayudan a hacer un tobogán grande y ella es la más rápida…’’

En cuanto a las estrategias pedagógicas, las docentes describen utilizar un repertorio muy variado que combina recursos tradicionales con otros más recientes y tecnológicos. Se destacan el uso de cuentos impresos, audiolibros y videos, así como la búsqueda de materiales complementarios en redes sociales y comunidades docentes en línea.

> “hoy en día hay tantas estrategias… por ejemplo, estoy usando muchas páginas de Instagram que suben materiales creativos en base a las propuestas del ABC”.

> ‘’Libros de manuales. y también hay muchos portales de Instagram. Un montón. O sea, hay un montón de cosas que podés tomar. Y grupos de WhatsApp que, por ejemplo, los del primer año y tenés un montón de chicas. Ahi pones ‘’Chicas, ¿alguna tiene una secuencia de esto?’’ y buscás y... Está bueno.’’

Otras, como estrategia para trabajar los contenidos de la ESI resaltan la utilidad los espacios de consejo áulicos, entendidos como instancias de diálogo entre alumnos, directivos y maestros donde los conflictos cotidianos se ponen en palabras y se reflexiona sobre normas de convivencia, derechos y respeto mutuo.

Respecto a la perspectiva de género, las docentes coinciden en que no se encuentra explícitamente incorporada en los lineamientos de Prácticas del Lenguaje.

> “los textos que están propuestos no están en línea con la política de género… eso es como una cajita aparte que es la de ESI. Es como que vamos por dos lados diferentes”.

Así, la problematización de los estereotipos de género en los cuentos depende de la iniciativa individual de las docentes. Algunas afirman intervenir sobre la caracterización de personajes o sobre las representaciones familiares, mientras que en otros casos son lxs propixs

niñxs quienes traen estas cuestiones al aula. Por ejemplo, una de las docentes entrevistadas relató una situación en la que, al leer Hansel y Gretel, los estudiantes asociaron la figura de la madrastra con sus propias experiencias de familias ensambladas. Otra de las docentes entrevistadas menciona, por ejemplo que en otra ocasión, se generó un debate a partir de una alumna que pidió cambiar su nombre, lo que habilitó a trabajar la identidad desde la literatura y la ESI.

En lo que respecta a la modificación de los textos, las docentes sostuvieron que no suelen modificar las historias en clave de género. Mencionan que son pocas las veces que adaptan narrativas, y cuando lo hacen suele ser por motivos pedagógicos acorde al nivel de alfabetización del alumnado.

> "No, nunca tuve que cambiar nada, pero sí hemos trabajado, ¿qué opinan ustedes sobre esto? Llevarlos a las preguntas para que... Lo único que cambia de un cuento es pasar de imprenta minúscula a imprenta mayúscula, por ahí tenemos en segundo que todavía los nenes no leen en imprenta minúscula, entonces también ahí nosotros, nuestro trabajo es configurar para que el estudiante tenga acceso".

Sí se mencionan momentos de problematización a partir de las lecturas, ya sea de los personajes o emergentes propios de los estudiantes que invitan a reflexionar sobre estereotipos de género

> ''...ahora se me viene *Hansel y Gretel*, que nombra a los dos nenes, ¿cómo eran los nenes?, ¿por qué el nene cuidaba a su hermana?, ¿por qué decía que la nena era así?, entonces poder darlos a debate a los chicos y decir, si podemos cambiar algunas cosas, o ¿cómo dicen que es Gretel?, o ¿cómo dicen que es Hansel?, ¿qué le cambiarían?, ¿por qué ella es así?, o ¿por qué tal cosa? entonces esas cosas son ESI..."

> ''Me parece que la literatura no es para trabajar ESI… pero sí a veces es transversal, Por ejemplo *Aladino y la lámpara*, en donde trabajaba mucho en la mujer, el rol de la mujer, que era vendida; no sé si leíste el cuento… y trabajamos eso de también entender que hay culturas que sí es así, y respetar también esa cultura, porque eso es también la diversidad y entender y hacer como una lectura crítica de eso, bueno, esto sucede, problematizándolo: ¿y qué hacemos con esto?, no si está bien o está mal, sino que pensar y reflexionar sobre eso.''

También se identificó cierta resistencia en algunas docentes a trabajar género y ESI en el aula, bajo el argumento de que se trata de temas demasiado complejos o que no resultan

relevantes para trabajar con los niños pequeños, o que su tratamiento más bien es una tarea que corresponde al equipo de orientación escolar. En este mismo sentido, también se reconoce la confusión sobre el alcance de los objetivos de la ESI.

> “para mí, siempre, toda esta cuestión de género queda como por debajo de otras cosas que interesan a los chicos… lo que sí pasa todos los días en la escuela es la discriminación, la violencia, el maltrato, y eso obstruye más el aprendizaje que la perspectiva de género”.

> ‘’No, no adapté nunca a ningún cuento, creo que la literatura es literatura, y así hay que entenderla. Bueno, voy a decir algo tremendo…me parece que analizar la literatura que fue escrita en un contexto, en un tiempo específico, usarlo ahora para analizarla, me parece un montón. Digo, analizar el lugar de las mujeres, en la literatura infantil de los cuentos clásicos del 1800, me parece que respondían a un tipo de cultura.’’

> ‘’No hacemos hincapié en lo que tiene que ver con diversidad de género, concretamente yo no he vivenciado en primer grado ningún emergente de este tipo, sí con los más grandes, porque tengo las dos cosas. Con los más grandes hay más, pero también se trabaja desde el equipo de orientación, no desde prácticas del lenguaje, porque ya te digo que no tenemos esa posibilidad, ni siquiera abierta la puerta, ni si surge, no.’’

En cuanto a la formación básica de docencia en materia de género, casi la totalidad de las participantes señaló que fue escasa o nula, a pesar de haberse recibido en diferentes años y en diversas instituciones de la ciudad. Docentes con mayor trayectoria afirmaron que en sus institutos de formación no se abordaba la ESI ni la perspectiva de género, mientras que incluso las egresadas recientes (quienes cursaron con la ley de ESI en vigencia) destacaron que apenas recibieron menciones superficiales.

> “Yo siento que la formación durante la carrera no me ayudó a lo que me tenía que enfrentar en el aula… de perspectiva de género, la verdad que poco y nada hemos trabajado”.

> “Me recibí en 2011. La capacitación docente, la formación docente, no me dio herramientas para nada entrás tu primer día y decís, ¿qué? Y nada, te vas haciendo. Si querés hablar un tema súper picante y polémico, inclusión. Tengo, de hecho dos nenes, uno con un autismo… lindo…, otro nene con TDAH. Y es el cuerpo, el cuerpo tuyo, sin acompañantes y bueno, entonces a lo que voy, la formación, te vas haciendo, a los golpes, como toda como toda carrera. Con las manos en la masa”.

“No. Yo tengo cincuenta y ocho años. No, no eran temas de interés. Sí, hice mis cursos de capacitación después, bueno, también eso hace a mi formación. Pero no mi formación básica”.

“No sé ahora, yo me recibí en el 2013, hace un montón, y la verdad es que no se trabajó para nada la ESI. También en las escuelas en un momento no se trabajaba… Entonces nosotras teníamos que armar los proyectos, porque a nivel institución no había una bajada de que lo teníamos que trabajar. Creo que yo me recibí antes de que la ley entre en vigencia’’.

Solo una de las diez que componen la muestra cree que sí recibió la formación necesaria en perspectiva de género como parte de su formación básica, a pesar de haberse recibido en años posteriores a la sanción de la Ley de ESI.

Al indagar sobre lo que entienden por perspectiva de género, las respuestas mostraron heterogeneidad y, en ciertos casos, cierta imprecisión. Varias entrevistadas asociaron la categoría a la diversidad sexual o a las identidades trans, sin aludir al carácter sociohistórico del género como construcción social. Otras, dieron respuestas bastante difusas que no representan de manera precisa el constructo al que refiere.

“para mí es... A ver cómo diría esto. Para mí la perspectiva de género es una mirada que... una mirada que sesga una parte de la personalidad de los chicos y nuestra que nos interpelan en ese lugar que tiene que ver con la definición o el cuidado ante las posibles no identificaciones con el sexo asignado de forma tradicional que haya un cuidado sobre eso. Me parece que va por ahí”.

“Para mí la perspectiva de género es proteger al diferente… pero me sigue sonando como algo choto, porque lo marca como distinto..”

“Qué pregunta difícil. Y no sé… es la mirada que hay sobre todo lo que está relacionado con el género, supongo…no sé, lo googleo”

“Creo que es como cada individuo se percibe, cómo se siente y se relaciona con otros”.

“Libertad. Libertad y libertad de expresión. Cada uno sea lo que quiera. Y escucha… Y más a los nenes. Porque los nenes dicen mucho, aunque no lo crean, dicen más que otros… Desde otro lado…. De expresiones, de comportamientos, un montón de casos…”

“Bueno…es tener una mirada un poco más amplia y no sesgada de las cuestiones de género en general, digamos. Los colores de la ropa…”

“Con mis palabras... Primero, igualdad. Sentimientos, acompañamiento. Diversidad también. Y amor. Y nada, es muy amplio. Pero sí, creo que esas serían las principales… y decisión’’.

VII. Discusión

Al momento de la realización de la presente investigación, la Ley N.º 26.150/06 de Educación Sexual Integral (ESI) cuenta con 19 años en vigencia desde su sanción. Según el Art. 3 de dicha normativa, los objetivos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral son:

a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas;

b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral;

c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad;

d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular;

e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres. (Art. 3 Ley 26.150/06)

Es importante a nuestros fines resaltar la cuestión de que, uno de los principios rectores de dicha normativa puede pensarse en términos de la transversalización de los contenidos de ESI, es decir,

‘’la transversalidad en la Educación Sexual Integral se refiere a integrar la ESI de forma continua y global en todos los contenidos y áreas del currículo, y en la vida escolar, en lugar de confinarla a una asignatura o materia específica. El objetivo es que la ESI impregne la enseñanza y el aprendizaje, conectando con los valores universales y los desafíos sociales, para formar ciudadanos críticos, autónomos y respetuosos de los derechos.” (Velazques y Jairo, 2009 pp.32-33).

La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) establece que todas las personas menores de 18 años son sujetos de derecho y que tales derechos deben protegerse para propiciar el desarrollo de los NNYA. En nuestro país, en la reforma constitucional de 1994, la CDN fue incorporada con jerarquía constitucional.

La Educación Sexual Integral en este contexto es el marco normativo que garantiza a niños, niñas y adolescentes el derecho a recibir información y a desarrollarse sin violencia ni discriminación, siendo la ESI un derecho que se implementa en todos los niveles educativos y busca la inclusión y el respeto a la diversidad, alineándose con los principios de la Convención.

La Ley anteriormente mencionada presenta el acceso a la Educación Sexual Integral como un derecho, y en este sentido coloca al Estado como garante de su cumplimiento; no obstante, en la práctica, su implementación muestra limitaciones significativas.

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten advertir que estos objetivos distan de cumplirse plenamente. Estos hallazgos nos invitan a reflexionar sobre la distancia que existe entre lo legal y lo legítimo (Giberti, 2005) en una sociedad determinada.

Gibert (2005) propone pensar a lo legal, entendido como el reconocimiento normativo de un derecho, y lo legítimo, vinculado con su apropiación social, su puesta en práctica cotidiana y su validación social. Dicho desfase pone de manifiesto la necesidad de pensar la ESI en tensión, como un proceso de construcción colectiva que implica disputas de sentido entre los diversos actores que integran la comunidad educativa, así como transformaciones en las prácticas escolares tradicionales.

Lins Ribeiro (1999) introduce el concepto de “conciencia práctica”, el cual establece la relación entre individuo y sociedad. Desde esta perspectiva, es en la conciencia práctica, donde se condensan los significados socialmente compartidos que se presentan como naturales y que rara vez son objeto de cuestionamiento.

El proceso analítico aquí realizado consistió, por tanto, en extrañar o descotidianizar la conciencia práctica educativa, desnaturalizando aquellas concepciones que operan como evidentes y exponiendo los contenidos culturales que requieren ser problematizados críticamente. Esta aproximación permitió evaluar en qué medida se cumplen los lineamientos establecidos por la Ley de Educación Sexual Integral y comprender las tensiones que emergen entre la normativa y su implementación en el ámbito escolar.

En este sentido, el análisis propuesto en esta investigación se constituyó como un ejercicio de desnaturalización de estereotipos, imaginarios sociales y prejuicios, con el propósito

de reconsiderar la transmisión cultural desde una perspectiva orientada a los derechos, la equidad y la diversidad.

Los hallazgos obtenidos a partir del análisis de los 27 cuentos muestran que predomina un modelo narrativo en el que se reproducen estereotipos de género y modos de vinculación basados en la heteronormatividad y en la división sexual de los roles sociales.

Como se desprende de los resultados expuestos en el apartado precedente, la representación de las identidades femeninas en la literatura analizada se encuentra estrechamente asociada a dimensiones vinculadas con la belleza, la delicadeza, el cuidado de los otros y en consecuencia, de manera predominante se observa la participación en la esfera privada o la vida doméstica. En contraposición, las identidades masculinas se relacionan con atributos como la valentía, la racionalidad, la capacidad de resolución de conflictos y la intervención en la esfera pública.

Los personajes no solo se distinguen por los roles y expresiones de género que encarnan, sino también por la forma en que se posicionan frente a situaciones de adversidad. En la mayoría de los casos, los desenlaces narrativos dependen de la intervención masculina, generalmente sustentada en el uso de la fuerza, el pensamiento analítico, la planificación estratégica y la ejecución de osadías. Por el contrario, cuando la resolución de los conflictos recae en personajes femeninos, estos suelen hacerlo a través de la afectividad o del sacrificio personal en beneficio de otros. Incluso en las situaciones de colaboración, la iniciativa aparece concentrada en los personajes masculinos. Esto permite pensar supuestos implícitos acerca de quiénes son considerados socialmente aptos para actuar, decidir y transformar la realidad.

De modo análogo, la expresión de la afectividad presenta un sesgo marcado. Las emociones se muestran explícita y legítimamente en personajes femeninos, mientras que en los masculinos tienden a estar ausentes, minimizadas o infantilizadas. En estos últimos, las manifestaciones afectivas se reducen principalmente a acciones protectoras o de carácter instrumental.

Asimismo, se advierte la escasa presencia de representaciones que tensionen o cuestionen los binarismos de género tradicionales. Este predominio de un esquema binario resulta inconsistente con los lineamientos de la Ley de Educación Sexual Integral, los cuales promueven en sus objetivos la visibilización de la diversidad de manera transversalizada en todos los contenidos áulicos. Podemos pensar, entonces, que los cuentos literarios analizados contribuyen a la reproducción de modelos normativos, restringiendo los referentes identificatorios disponibles y, en consecuencia, los modos de ser asibles.

Reconocer esta brecha entre los lineamientos de la ESI y las producciones literarias clásicas, supone comprender que, en su mayoría, (aunque no en su totalidad) los cuentos infantiles objeto de análisis en esta investigación responden a producciones socio históricas situadas que distan de las características que actualmente impregnan nuestra vida social, política, económica y cultural; como bien hemos descrito en apartados anteriores. De este modo, nuestro objetivo no pretende incurrir en una falacia presentista, sino más bien replantear qué se enseña y desde qué perspectiva se enseña en la actualidad para realizar una reflexión crítica sobre el dispositivo-escuela hoy.

En cuanto a los hallazgos obtenidos a partir de las entrevistas semidirigidas a docentes, identificamos que estos reflejan la percepción de limitaciones institucionales en la implementación de la ESI. Las participantes señalaron que los lineamientos curriculares son rígidos y centralizados, lo que reduce la autonomía para seleccionar materiales y diseñar estrategias pedagógicas que problematizan estereotipos de género. En este marco, se advierte que las actividades propuestas no garantizan las condiciones necesarias para la problematización, la reflexión y la desnaturalización de las características atribuidas a los personajes con los cuales se busca trabajar en el aula, interfiriendo de manera directa en la operacionalización de los objetivos de la Ley 26.150/06

No obstante, es identificable como en algunas ocasiones, las docentes buscan alternativas complementarias, como la incorporación de materiales adicionales, debates en el aula y recursos digitales alternativos, evidenciando que la transformación de la práctica educativa depende en gran medida de la iniciativa y formación crítica de los docentes, demostrando así cómo es posible tender un puente entre la literatura clásica y la deconstrucción de lógicas binaristas y ampliamente asimétricas; aunque esto solo sucede en situaciones excepcionales.

Además, se identificó en el transcurso de las entrevistas que la sola mención de tópicos relacionados con la ESI y la perspectiva de género encuadrados en el abordaje escolar despertó en las entrevistadas emociones de diverso tipo, que reflejan una tensión interna que se expresa a través de cambios actitudinales y comportamentales. Festinger (1957) denomina a este proceso como ‘’disonancia cognitiva’’, entendida como aquel malestar que surge de una incoherencia interna, y nuestra respuesta ante ella busca restaurar la armonía, a menudo mediante la distorsión de la realidad o la justificación de comportamientos.

Esto podría explicarse entendiendo que la Educación Sexual Integral implica necesariamente interpelar y cuestionar estructuras patriarcales profundamente arraigadas, lo que explica en parte las resistencias y dificultades que se presentan en su implementación cotidiana.

En este sentido, resulta pertinente resaltar la centralidad de la formación docente específica en perspectiva de género, dado que constituye una condición necesaria para favorecer procesos de transformación en el ámbito escolar.

Asimismo, se observa en las docentes participantes un conocimiento limitado en torno a los contenidos y alcances de la ESI, lo cual resulta particularmente problemático si se tiene en cuenta que las y los docentes son agentes estatales encargados de llevar adelante prácticas pedagógicas enmarcadas en normativas específicas que regulan la materialización de determinados derechos de los NNYA. En este punto, se evidencia nuevamente una brecha entre aquello que la normativa prescribe y lo que efectivamente acontece en el terreno escolar.

Esta distancia entre lo prescripto y lo ejecutado puede ser pensada como un indicador de las tensiones que atraviesan a la escuela como institución que opera bajo lógicas históricas y culturales que tienden a reproducir modelos normativos dominantes, limitando las potencialidades transformadoras que la ESI pretende habilitar.

VIII. Conclusiones

La Pedagogía Crítica se configura como una propuesta que reconoce el carácter político y social de toda práctica educativa. Las pedagogías críticas más tradicionales han tendido a circunscribir el problema de la transmisión a un proceso lineal y mecánico, propio de los enfoques denominados “tradicionales". Desde esta perspectiva, la educación se entiende como transmisión cultural de una generación a otra, en la que los sujetos que participan del proceso ocupan un lugar pasivo frente al conocimiento disciplinar. Sin embargo, en los últimos años, la pedagogía en diálogo con campos como el psicoanálisis, la antropología, la historia y la teoría política, ha revisado esta concepción, recuperando la noción de transmisión como categoría clave para pensar la constitución de las sociedades, de las instituciones y de los propios sujetos como actores vivos con capacidad de transformación e incidencia.

Según Vercellino (2020) cuando las infancias ingresan en el dispositivo escolar para habitar otros mundos posibles: los de las fórmulas matemáticas, las batallas homéricas, los problemas químicos o las aventuras literarias. Estos saberes, aun cuando sean olvidados con el

tiempo, producen una huella, pues “como en el juego, los niños no serán los mismos; algo habrá trocado en ellos” (Vercellino, 2020 p.107).

De este modo, la transmisión no puede pensarse únicamente en términos de herencia cultural, sino como un proceso dinámico y productivo que inscribe nuevas marcas en los sujetos. ‘’Las líneas de fuerza de esos otros espacios que la escuela habilita no cesan de pulsar, produciendo efectos que exceden los contenidos disciplinares’’ (Vercellino, 2020 p.107).

Teniendo en cuenta este marco teórico precedente, podemos concluir que a partir de nuestros hallazgos se derivan importantes implicancias prácticas, donde la posibilidad de que la escuela revierta o mitigue esos efectos depende tanto de los materiales que pone en circulación como de las condiciones institucionales y formativas que permitan interpretarlos o trabajarlos críticamente. En consecuencia, en palabras de Tenti Fanfani (2007) resulta necesario superar la mera denuncia de las promesas educativas incumplidas y avanzar hacia la producción de explicaciones que, basadas en datos, permitan rendir cuentas y comprender los modos en que los sistemas educativos de la región producen y reproducen desigualdades.

Se cree firmemente que la ESI no solo constituye un derecho formal, sino un proceso cultural que exige apertura, diálogo y compromiso para garantizar su implementación y generar aprendizajes que acompañen a niñas, niños y adolescentes en la construcción de vínculos más libres, respetuosos e igualitarios.

Como ya hemos ido delineando en el cuerpo nuestro marco teórico, las implicaciones que este tema tienen para la Psicología consisten en la necesidad de reflexionar sobre las nuevas formas de padecimiento que se configuran a partir de la pertenencia a modelos de género hegemónicos, así como de la exclusión que produce la inadecuación a los mismos. Estas lógicas impactan en los modos de ser, sentir y pensar de las niñeces, incidiendo en la construcción de la identidad sexuada y en el cuerpo como espacio de experiencia pulsional y erógena, y la manera en la que se configura en el espacio psíquico el reconocimiento de sí mismo y de los otros semejantes.

Comprender estas dinámicas permite identificar los efectos psíquicos de la norma hegemónica y orientar intervenciones que promuevan la desnaturalización de las asimetrías estructurales y la ampliación de los modos de subjetivación posibles

La idea fundamental de Sartre es la de que (a) conciencia de otro sujeto y (b) conciencia de sí como objeto son equivalentes. O sea, tener conciencia del Otro y tener conciencia de sí

mismo como objeto (para Otro) son estructuras superponibles. Conciencia de Otro es, pues, el proceso por el cual devengo un ser, un être-pour-autru ‘’un ser para el otro’’ (Alvez, 2012)

La concepción sartreana de la autoconciencia resalta el asunto que aquí nos interesa, que es que la identidad se constituye en relación con el otro, ‘’ser para el otro”, permite que la conciencia de sí misma emerja como un proceso dinámico de reconocimiento mutuo, evidenciando que nuestra subjetividad nunca es autónoma ni ajena a las estructuras sociales y simbólicas en las que se inscribe.

Desde una lectura de corte psicoanalítica, no podemos dejar de considerar que la inserción del sujeto en el discurso y su inmersión en la cadena significante son asuntos fundantes e indivisibles en la estructuración del psiquismo. Ya afirmaba Lacan (1972) que ‘’No es otra cosa el sujeto (…) que lo que se desliza en la cadena significante, sepa o no de qué significante es efecto" (Seminario XX, pp. 49-50).

Es esta inserción en el discurso del Otro que el sujeto se ubica dentro de un orden simbólico que modela su posición en relación con su ser y con los otros semejantes, entendiendo que las instancias psíquicas se constituyen como una cadena significante articulada que se repite e insiste para interferir en el discurso y el pensamiento conscientes (Sopena, 1976). Así, la subjetividad se forma en la intersección siendo el discurso del Otro el medio a través del cual el sujeto se instituye como tal.

Es imposible, entonces, negar el atravesamiento de lo social en los procesos identitarios, poniendo en evidencia que la subjetividad nunca es ajena a las estructuras culturales y simbólicas en las que allí se inscribe. De allí la importancia de promover, desde la Psicología, prácticas orientadas a desnaturalizar las asimetrías estructurales, habilitando procesos colectivos de transformación en pos de sociedades más igualitarias.

VIII. I Posibles líneas de investigación futura

Durante el desarrollo de este trabajo y al momento del planteamiento de la pregunta de investigación, se obtuvo acceso al sitio web Educ.ar, el cual constituye el portal educativo de la Secretaría de Educación, dependiente del Ministerio de Capital Humano. Tal se presenta como ‘’un espacio destinado a proveer contenidos vinculados a las diversas áreas del conocimiento, con el objetivo de promover una enseñanza y un aprendizaje de calidad’’. En este portal se encuentra disponible otra selección de textos que sirvan como recursos docentes, lo que abre la

posibilidad de replicar la presente investigación con dicho corpus, con el fin de contrastar los resultados obtenidos y ampliar el análisis sobre la representación de género y la educación sexual integral en la literatura infantil utilizada en el aula, más específicamente aquella recomendada por el portal oficial del Estado Argentino actual (Argentina.gob.ar)

Asimismo, en aras de continuar la presente investigación, resultaría enriquecedor llevar a cabo un análisis de las secuencias pedagógicas, es decir, las actividades propuestas en el ABC diseñadas para trabajar los 27 cuentos analizados en esta investigación. Ello permitiría acceder a un conocimiento más profundo sobre el tratamiento de la literatura en el escenario escolar, así como sobre la integración de contenidos vinculados con la ESI y la perspectiva de género en las prácticas pedagógicas.

Se considera con vehemencia que el avance en este tipo de investigaciones constituiría un aporte fundamental para contribuir a desarticular imaginarios sociales cristalizados que operan como matrices de sentido que legitiman la reproducción de relaciones de subordinación. Sostenemos que la problematización de dichas lógicas posibilita la transformación de prácticas que históricamente han dividido y clasificado a los sujetos de manera estructural; y es en este marco, a partir de la actividad reflexiva de desnaturalización en el que podremos acercarnos a la construcción de una educación más inclusiva e igualitaria.

IX. Referencias Bibliográficas

Acuña, J. (2008). *Notas para una discusión de la noción de Subjetividad.*

Agamben, G. (2006). *¿Qué es un dispositivo?* Roma: Edizioni Nottetempo. Versión en castellano.Editorial Anagrama.

Ali, S. (2003). *«Ser una niña»: Cultura y clase en las escuelas.* Gender and Education, 15(3), 269-283.

Alves, P. M. S. (2012). Empatía y ser-para-otro: Husserl y Sartre ante el problema de la intersubjetividad. *Investigaciones fenomenológicas: Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología, 9*, 11-38.

Bastús, J. (s.f.). *El trivium y el quadrivium.* Barcelona: Imprenta de la Viuda e Hijos de Gaspar.

Benavides, R. (2002). *Grupo y producción*. En Paisajes del dolor, senderos de esperanza. Salud mental y derechos humanos en el Cono Sur. Editorial Polemos.

Bertoni, L. A. (2020). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: la construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Edhasa.

Bleichmar, S. (1999). *Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo.* Revista del Ateneo Psicoanalítico, 2.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique.* Paris: Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina.* Buenos Aires: Anagrama. (Obra original publicada en 1998).

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Madrid: Laia.

Brítez, P. D. G. (2021). *Importancia del currículum oculto en el proceso de enseñanza–aprendizaje*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5(6), 13859-13870.

Cañón, M., & Hermida, C. (2012). *La literatura en la escuela primaria: más allá de las tareas.* Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Carretero, E. (2004). *La relevancia sociológica de lo imaginario en la cultura actual.* Nómadas, 9, 1-9.

Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores.* Editorial Siglo XXI.

Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad.* Buenos Aires: Tusquets.

Castoriadis, C. (1975). *Las significaciones sociales imaginarias.* Cap. VII. En La institución imaginaria de la sociedad. Buenos Aires: Tusquets.

Castoriadis, C. (1997). *El imaginario social instituyente*. Zona Erógena, 35, 1-9.

Conell, R. (1989). *Cool guys, swots and wimps: The interplay of masculinity and education.* Oxford Review of Education, 15(3), 291-303.

Conell, R. (1998). *Enseñar a los chicos: Nuevas investigaciones sobre la masculinidad y estrategias de género para la escuela.* Kikiriki, 47, 51-68.

Connell, R. W. (2005). *Masculinidades* (2ª ed.). Editorial Universidad de California.

Cunningham, H. (1991). *Los hijos de los pobres. La imagen de la infancia desde el siglo XVIII.* Introduction a The Children of the Poor.

Dardot, P., & Laval, C. (2014). *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Davies, B., & Banks, C. (1992). *La trampa del género: Un análisis posestructuralista feminista de las conversaciones de niños de escuela primaria sobre el género.* Journal of Curriculum Studies, 24(1), 1-25.

Deleuze, G. (1990). *¿Qué es un dispositivo?* En Varios Autores, Michel Foucault filósofo. Barcelona: Gedisa.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (s.f.). Continuemos Estudiando. https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/

Durkheim, É. (1922). *La educación moral.* Alianza Editorial.

Durkheim, É. (1976). *Educación como socialización.* Salamanca: Ediciones Sígueme.

Etkin, M. (2017). *Las organizaciones de la sociedad civil como imaginarios instituidos e instituyentes: Reflexiones desde la perspectiva de Cornelius Castoriadis*. Revista Científica, 21(1), 161-171

Fanlo, L. G. (2011). *¿Qué es un dispositivo?:* Foucault, Deleuze, Agamben.

Fernandez, J. (Coord.). (1988). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y del género.* Madrid: Pirámide.

Fernandez, J. (Coord.). (1996). *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género*. Madrid: Pirámide.

Fernández, A. M. (2007). *Las lógicas colectivas: Imaginarios, cuerpos y multiplicidades* (1ª ed.). Editorial Biblos.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance.* Stanford University Press.

Finnegan, R. (1970). *Literatura oral en África.* Oxford University Press.

Freud, S. (2008). *La novela familiar de los neuróticos* (Vol. IX). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1908)

Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1975/1992). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión.* Madrid: Siglo XXI.

Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder* (J. Varela & F. Álvarez-Uría, Eds. y Trads.). Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (1984). *El poder y la norma.* La nave de los locos, 8.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*: Curso en el Collège de France (1977-1978) (M. Bertani & A. Fontana, Eds.; H. París, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Giberti, E. (2005). *Lo legal y lo legítimo.* Bariloche, Argentina: Ediciones Sapiens.

Giménez, S. (2013). *El quiebre de la escuela moderna. De la promesa de futuro a la contención social.*

Guattari, F., & Rolnik, S. (2005). *Micropolítica. Cartografías del deseo.* Buenos Aires: Tinta Limón.

Hammersley, M. (2001). *¿Obvio, demasiado obvio? Cuestiones metodológicas sobre el uso del sexo/género como variable en la investigación educativa*. En B. Francis & C. Skelton (Eds.), Investigar el género. Perspectivas contemporáneas en educación (pp. 27-38). Buckingham: Open University Press.

Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Kant, I. (1803). *Pedagogía.* Madrid: Akal.

Lacan, J. (1972). *Seminario XX* Editorial Paidós.

Laspalas, F. J. (1993). *La "reinvención" de la escuela: Cinco estudios sobre la enseñanza elemental durante la edad moderna.* Ediciones Universidad de Navarra.

Ley de Educación Nacional N.º 26.206/06. Boletín Oficial de la República Argentina.

Ley de Educación Provincial N.º 13.688/07. Boletín Oficial de la República Argentina.

Ley Programa Nacional de Educación Sexual Integral N.º 26.150/06. Boletín Oficial de la República Argentina

Lins Ribeiro. (1999). *Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica.*

López Támez, R. (1990). *Introducción a la literatura infantil* (2ª ed.). Murcia: Universidad de Murcia.

Lorber, J. (1994). *Paradojas del género.* Yale University Press.

Lovering Dorr, A., & Sierra, G. (1998). *El currículum oculto de género.* Educar, Revista de Educación, 7.

Marcillo, C. (2019). *¿Qué es el currículo oculto?* Retos de la Ciencia, 3(6), 58-66.

Ministerio de Educación de la Nación. (2021). Informe nacional de indicadores educativos 2021.

Mischel, W. (1972). *Las diferencias sexuales en las conductas desde el punto de vista del aprendizaje social.* En E. E. Maccoby (Ed.), Desarrollo de las diferencias sexuales (pp. 37-60). Madrid: Marova. (Obra original publicada en 1966).

Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Ariel.

Pineau, P. (2001). *¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "yo me ocupo". En La escuela como máquina de educar.* Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad (pp. 27-52).

Quiroga, A. R. (2017). *Escuela y producción de subjetividad: El papel de la educación en las sociedades del gerenciamiento y el paradigma de la gestión escolar.* IXTLI, 4(8), 221-235.

Randazzo, F. (2012). *Los imaginarios sociales como herramienta*. Imagonautas, 2(2), 77-96.

Rodríguez Menéndez, M. del C., & Peña Calvo, J. V. (2009). *La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas.* Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 17.

Sales Gelabert, T. (2008). *Modernidad, riesgo indeterminado y democracia.* Revista Laguna, 23, 119-131.

Salcedo, A. C. (2019). *La noción de gubernamentalidad en Foucault: Reflexiones para la investigación educativa.*

Salinas, D. (2017). *Curriculum, racionalidad y discurso didáctico* (Cap. II). Universidad de Valencia.

Schlemenson, S. (2000). *Subjetividad y escuela.* En F. Frigerio, M. Poggi & A. Giannoni (Eds.), Políticas, instituciones y actores en educación (pp. 85-90). Ediciones Novedades Educativas.

Sopena, C. (1976). Nota sobre la noción de inconsciente en Lacan. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis, XIV*(2), 11-38.

Skelton, C. (2001). *Investigar el género. Perspectivas contemporáneas en educación* (pp. 164-176). Buckingham: Open University Press.

Stoller, R. (1968). *Sexo y género: Sobre el desarrollo de la masculinidad y la feminidad.* New York: Science House.

Tahull, J. (2016). *Modernidad, educación y género. El proyecto inacabado.* Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía (RIIEP), 9(2).

Tajfel, H. (1981). *Grupos humanos y categorías sociales: Estudios en psicología social*. Cambridge University Press.

Tatar, M. (2003). *Los cuentos de hadas clásicos: Texto, arte, crítica.* W.W. Norton & Company.

Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social: Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI Editores.

Urraco-Solanilla, M., & Nogales-Bermejo, G. (2014). Michel Foucault: *El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad.* ANDULI, Revista Andaluza de Ciencias Sociales, 12, 153-167.

Vasquez, G., & Lajud, A. (2016). *Identidades y diversidades de género.* En Muiño & Dávila (Eds.), Género es más que una palabra.

Velásquez Sarria, J. A. (2009). *La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental.* Latinoamericana de Estudios Educativos, 5(2), 29-44.

Vigarello, G. (2005). *Lo limpio y lo sucio*. *La higiene del cuerpo desde la Edad Media*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Zipes, J. (1997). *Felices para siempre: Cuentos de hadas, niños y la industria cultural.* Routledge.

ANEXO I

GUIÓN PARA LAS ENTREVISTAS A 10 DOCENTES QUE EJERCEN ACTUALMENTE EN PRIMER CICLO EN ESCUELAS ESTATALES

PRESENTACIÓN: Actualmente estoy realizando mi tesis de grado para acreditar la carrera de Psicología y mi trabajo está orientado a conocer cómo se representa el género en la literatura infantil, específicamente en los libros de cuentos sugeridos por la Dirección General de Cultura y Educación para trabajar el área de Prácticas del Lenguaje en el primer ciclo de la escuela primaria.

Con este objetivo, armé una serie de preguntas que me van a permitir conocer un poco más cómo se trabajan distintos materiales en el aula, qué criterios se tienen en cuenta al momento de seleccionarlos, y qué lugar ocupan la perspectiva de género y de derechos en esas decisiones.

La entrevista no tiene respuestas correctas o incorrectas, me interesa conocer tu experiencia y tu mirada como docente. Como te mencioné cuando firmamos el consentimiento informado, todo lo que compartas será tratado de forma confidencial y con fines únicamente académicos.

Preguntas:

1) Me contaste que estás a cargo de PDL en primer ciclo… ¿Solés tomar el material sugerido en el ABC para tus planificaciones en el aula?

2) ¿Cuáles recursos utilizas más frecuentemente? (Por ejemplo, recursos audiovisuales, cuentos, guías de preguntas, actividades, etc.)

3) ¿Qué criterios tenes en cuenta al momento de elegir un cuento para trabajar en el aula? O sea, cuando tenes que elegir uno para trabajar… ¿Cuál elegís? ¿Por qué?

4) ¿Solés trabajar contenidos de ESI a partir de los cuentos? ¿Podés contarme cómo lo hacés?

5) ¿Cómo definirías la perspectiva de género?

6) ¿Cómo abordas esta perspectiva en el aula? ¿Cómo la incorporas al trabajar con textos literarios?

7) Además de la perspectiva de género, dentro del marco de la ESI también se promueve una perspectiva de derechos. ¿Cómo pensás que puede implementarse esta mirada en el aula a través de la literatura?

8) ¿Alguna vez modificaste o adaptaste un cuento para adaptarlo en términos de género? (En caso afirmativo ¿Cómo fue?)

9) Además del ABC ¿tomás recursos de otros sitios? ¿De donde? ¿Qué otra estrategia pedagógica utilizas?

10) ¿Sentís que la formación docente te brindó herramientas para trabajar con perspectiva de género en el aula?

11) ¿Algo que te gustaría agregar?

12) ¿Conoces a algún otrx docente que esté trabajando en primer ciclo y quisiera participar de una entrevista como esta?

Formulario de Consentimiento Informado

Aprobación del interesado para participar del estudio de investigación

Título del estudio: ‘’Estereotipos, Género y Escuela. Un estudio exploratorio descriptivo sobre estereotipos de género en libros de cuentos infantiles y su implementación en el escenario escolar.’’

Investigadoras responsables:

Nombres: Estudiante Liliana Irupé Sanchez

Supervisora: Dra. Marañón Sandra

Co-supervisora: Mg. Virginia Carlini

Afiliación institucional: U.N.M.d.P.

Usted ha sido invitado/a a participar de un estudio de investigación que corresponde a una tesis de grado de la carrera de Licenciatura en Psicología de la U.N.M.d.P., que consiste en conocer cómo se representa el género en la literatura infantil, específicamente en los libros de cuentos sugeridos por la Dirección General de Cultura y Educación para trabajar el área de Prácticas del Lenguaje en el primer ciclo de la escuela primaria.

El estudio respeta los principios éticos para la investigación con seres humanos estipulados por la Ley N° 11.044 del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires.

Primero quisiéramos brindar la información necesaria y responder cualquier inquietud que le pueda surgir para comenzar con su participación.

- Este estudio se enmarca en el proyecto de investigación: ‘’Estereotipos, Género y Escuela. Un estudio exploratorio descriptivo sobre estereotipos de género en libros de cuentos infantiles y su implementación en el escenario escolar.’’ , dirigido por la Dra. Sandra Marañón y co-supervisado por la Mg. Virginia Carlini.
- Una vez que Ud. decide participar, luego de firmar el CI., se le invitará a que sea entrevistado por única vez, de manera presencial o virtual. La entrevista será grabada para posterior análisis de la información.

- Su participación en esta investigación no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental y es voluntaria. Usted puede negarse a participar o dejar de participar total o

parcialmente en cualquier momento del estudio sin que deba dar razones para ello ni recibir ningún tipo de sanción.

- Su participación en este estudio no contempla ningún tipo de compensación o beneficio.

- La información obtenida en la investigación será **confidencial y anónima**, y será guardada por los/as investigadores/as responsables en dependencias de la Universidad. Es decir, sólo las personas que trabajan en el estudio de investigación conocerán su nombre e información relacionada. Otras personas no sabrán si se encuentra en el estudio. Los resultados se escribirán de forma tal que nadie pueda decir qué datos provinieron de usted.

- Podrá realizar cualquier pregunta que tenga sobre este estudio al investigador responsable del estudio. Sírvase consultar sus datos de contacto al comienzo del presente documento.

- Una vez concluida la investigación usted tendrá derecho a conocer los resultados.

Agradecemos desde ya su colaboración, y le saludamos cordialmente.

Declaración del consentimiento del participante

Yo, , he leído este Formulario de Consentimiento Informado y he recibido información por parte de las investigadoras sobre el estudio "Estereotipos, Género y Escuela. Un estudio exploratorio descriptivo sobre estereotipos de género en libros de cuentos infantiles y su implementación en el escenario escolar". El mismo se está llevando a cabo en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Con mi firma ratifico mi aceptación de las condiciones anteriormente expuestas, expresando así mi voluntad y compromiso de participar en este estudio.

Entiendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento, sin recibir ningún tipo de represalias.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito, y que serán anónimos, preservando así mis datos personales y mi derecho a la confidencialidad en el marco de la Ley N° 11.044 y el Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (Fe.P.R.A).

Se me han explicado cuidadosamente y en detalle las características de este estudio, y se me ha brindado la oportunidad de formular libremente todas las preguntas o inquietudes con respecto a la naturaleza, riesgos y beneficios de mi participación. Dichas consultas fueron respondidas satisfactoriamente y se me ha informado que, en caso de no aceptar participar o abandonar el estudio antes de su finalización no sufriré ningún perjuicio por ello.

Recibiré una copia de este formulario de consentimiento firmado y fechado.

Apellido y Nombre del/la Participante:_____DNI:_____

Firma del/la Participante:_____Lugar y Fecha:_____

Apellido y Nombre del Investigador/a:_____DNI:

Firma del Investigador/a:_____Lugar y Fecha:

Declaración del consentimiento del participante

Yo, Silva Jesica Belén , he leído este Formulario de Consentimiento Informado y he recibido información por parte de las investigadoras sobre el estudio "Estereotipos, Género y Escuela. Un estudio exploratorio descriptivo sobre estereotipos de género en libros de cuentos infantiles y su implementación en el escenario escolar". El mismo se está llevando a cabo en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Con mi firma ratifico mi aceptación de las condiciones anteriormente expuestas, expresando así mi voluntad y compromiso de participar en este estudio.

Entiendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento, sin recibir ningún tipo de represalias.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito, y que serán anónimos, preservando así mis datos personales y mi derecho a la confidencialidad en el marco de la Ley N° 11.044 y el Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (Fe.P.R.A).

Se me han explicado cuidadosamente y en detalle las características de este estudio, y se me ha brindado la oportunidad de formular libremente todas las preguntas o inquietudes con respecto a la naturaleza, riesgos y beneficios de mi participación. Dichas consultas fueron respondidas satisfactoriamente y se me ha informado que, en caso de no aceptar participar o abandonar el estudio antes de su finalización no sufriré ningún perjuicio por ello.

Recibiré una copia de este formulario de consentimiento firmado y fechado.

Apellido y Nombre del/la Participante: Silva, Jesica Belén DNI: 39.431.400 .

Firma del/la Participante: _____ Lugar y Fecha: Mar del Plata 30/07/2025 .

Apellido y Nombre del Investigador/a: Sanchez L. Jesé DNI: 44534113

Firma del Investigador/a: _____ Lugar y Fecha: 30 de Julio 2025 Mar del Plata

Declaración del consentimiento del participante

Yo, Tamara Lorena Marchi , he leído este Formulario de Consentimiento Informado y he recibido información por parte de las investigadoras sobre el estudio "Estereotipos, Género y Escuela. Un estudio exploratorio descriptivo sobre estereotipos de género en libros de cuentos infantiles y su implementación en el escenario escolar". El mismo se está llevando a cabo en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Con mi firma ratifico mi aceptación de las condiciones anteriormente expuestas, expresando así mi voluntad y compromiso de participar en este estudio.

Entiendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento, sin recibir ningún tipo de represalias.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito, y que serán anónimos, preservando así mis datos personales y mi derecho a la confidencialidad en el marco de la Ley N° 11.044 y el Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (Fe.P.R.A).

Se me han explicado cuidadosamente y en detalle las características de este estudio, y se me ha brindado la oportunidad de formular libremente todas las preguntas o inquietudes con respecto a la naturaleza, riesgos y beneficios de mi participación. Dichas consultas fueron respondidas satisfactoriamente y se me ha informado que, en caso de no aceptar participar o abandonar el estudio antes de su finalización no sufriré ningún perjuicio por ello.

Recibiré una copia de este formulario de consentimiento firmado y fechado.

Apellido y Nombre del/la Participante: Marchi Tamara DNI: 25265630

Firma del/la Participante: _____ Lugar y Fecha: MAR DEL PLATA 12 DE JULIO 2025

Apellido y Nombre del Investigador/a: Sanchez L. Jouré DNI: 44534.113

Firma del Investigador/a: _____ Lugar y Fecha: 12 de JULIO 2025 Mar del Plata

Declaración del consentimiento del participante

Yo, MARÍA DEL PILAR ROMÁN , he leído este Formulario de Consentimiento Informado y he recibido información por parte de las investigadoras sobre el estudio "Estereotipos, Género y Escuela. Un estudio exploratorio descriptivo sobre estereotipos de género en libros de cuentos infantiles y su implementación en el escenario escolar". El mismo se está llevando a cabo en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Con mi firma ratifico mi aceptación de las condiciones anteriormente expuestas, expresando así mi voluntad y compromiso de participar en este estudio.

Entiendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento, sin recibir ningún tipo de represalias.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito, y que serán anónimos, preservando así mis datos personales y mi derecho a la confidencialidad en el marco de la Ley N° 11.044 y el Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (Fe.P.R.A).

Se me han explicado cuidadosamente y en detalle las características de este estudio, y se me ha brindado la oportunidad de formular libremente todas las preguntas o inquietudes con respecto a la naturaleza, riesgos y beneficios de mi participación. Dichas consultas fueron respondidas satisfactoriamente y se me ha informado que, en caso de no aceptar participar o abandonar el estudio antes de su finalización no sufriré ningún perjuicio por ello.

Recibiré una copia de este formulario de consentimiento firmado y fechado.

Apellido y Nombre del/la Participante: ROMÁN, Ma. del Pilar DNI: 27193037

Firma del/la Participante: _____ Lugar y Fecha: Mar del Plata, 12/7/25

Apellido y Nombre del Investigador/a: Sánchez L. Irupé DNI: 44534113

Firma del Investigador/a: _____ Lugar y Fecha: Mar del Plata 12 de Julio 2025

Declaración del consentimiento del participante

Yo, Giménez Yohana. , he leído este Formulario de Consentimiento Informado y he recibido información por parte de las investigadoras sobre el estudio "Estereotipos, Género y Escuela. Un estudio exploratorio descriptivo sobre estereotipos de género en libros de cuentos infantiles y su implementación en el escenario escolar". El mismo se está llevando a cabo en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Con mi firma ratifico mi aceptación de las condiciones anteriormente expuestas, expresando así mi voluntad y compromiso de participar en este estudio.

Entiendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento, sin recibir ningún tipo de represalias.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito, y que serán anónimos, preservando así mis datos personales y mi derecho a la confidencialidad en el marco de la Ley N° 11.044 y el Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (Fe.P.R.A).

Se me han explicado cuidadosamente y en detalle las características de este estudio, y se me ha brindado la oportunidad de formular libremente todas las preguntas o inquietudes con respecto a la naturaleza, riesgos y beneficios de mi participación. Dichas consultas fueron respondidas satisfactoriamente y se me ha informado que, en caso de no aceptar participar o abandonar el estudio antes de su finalización no sufriré ningún perjuicio por ello.

Recibiré una copia de este formulario de consentimiento firmado y fechado.

Apellido y Nombre del/la Participante: Giménez Yohana DNI: 94.730.749

Firma del/la Participante: _____ Lugar y Fecha: Mar del Plata 18/07/25

Apellido y Nombre del Investigador/a: Sánchez Ltrré DNI: 44534.113

Firma del Investigador/a: _____ Lugar y Fecha: Mar del Plata 18 de Julio 2025

Declaración del consentimiento del participante

Yo, SUAREZ SOTELO, YESICA , he leído este Formulario de Consentimiento Informado y he recibido información por parte de las investigadoras sobre el estudio "Estereotipos, Género y Escuela. Un estudio exploratorio descriptivo sobre estereotipos de género en libros de cuentos infantiles y su implementación en el escenario escolar". El mismo se está llevando a cabo en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Con mi firma ratifico mi aceptación de las condiciones anteriormente expuestas, expresando así mi voluntad y compromiso de participar en este estudio.

Entiendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento, sin recibir ningún tipo de represalias.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito, y que serán anónimos, preservando así mis datos personales y mi derecho a la confidencialidad en el marco de la Ley N° 11.044 y el Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (Fe.P.R.A).

Se me han explicado cuidadosamente y en detalle las características de este estudio, y se me ha brindado la oportunidad de formular libremente todas las preguntas o inquietudes con respecto a la naturaleza, riesgos y beneficios de mi participación. Dichas consultas fueron respondidas satisfactoriamente y se me ha informado que, en caso de no aceptar participar o abandonar el estudio antes de su finalización no sufriré ningún perjuicio por ello.

Recibiré una copia de este formulario de consentimiento firmado y fechado.

Apellido y Nombre del/la Participante: SUAREZ YESICA DNI: 34.473.185

Firma del/la Participante: _____ Lugar y Fecha: MAR DEL PLATA 24/07/2025

Apellido y Nombre del Investigador/a: SANCHEZ IRURÉ DNI: 44534113

Firma del Investigador/a: _____ Lugar y Fecha: Mar del Plata 24 de Julio 2025

Declaración del consentimiento del participante

Yo, , he leído este Formulario de Consentimiento Informado y he recibido información por parte de las investigadoras sobre el estudio "Estereotipos, Género y Escuela. Un estudio exploratorio descriptivo sobre estereotipos de género en libros de cuentos infantiles y su implementación en el escenario escolar". El mismo se está llevando a cabo en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Con mi firma ratifico mi aceptación de las condiciones anteriormente expuestas, expresando así mi voluntad y compromiso de participar en este estudio.

Entiendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento, sin recibir ningún tipo de represalias.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito, y que serán anónimos, preservando así mis datos personales y mi derecho a la confidencialidad en el marco de la Ley N° 11.044 y el Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (Fe.P.R.A).

Se me han explicado cuidadosamente y en detalle las características de este estudio, y se me ha brindado la oportunidad de formular libremente todas las preguntas o inquietudes con respecto a la naturaleza, riesgos y beneficios de mi participación. Dichas consultas fueron respondidas satisfactoriamente y se me ha informado que, en caso de no aceptar participar o abandonar el estudio antes de su finalización no sufriré ningún perjuicio por ello.

Recibiré una copia de este formulario de consentimiento firmado y fechado.

Apellido y Nombre del/la Participante: CARUANI Mercedes DNI: 18.161.461

Firma del/la Participante: Lugar y Fecha: Mar del Plata, 25 de julio 2025

Apellido y Nombre del Investigador/a: Sanchez L. Irene DNI: 44534113

Firma del Investigador/a: Lugar y Fecha: 25 de Julio 2025 Mar del Plata

Declaración del consentimiento del participante

Yo, ZÚÑIGA JEANNETTE , he leído este Formulario de Consentimiento Informado y he recibido información por parte de las investigadoras sobre el estudio "Estereotipos, Género y Escuela. Un estudio exploratorio descriptivo sobre estereotipos de género en libros de cuentos infantiles y su implementación en el escenario escolar". El mismo se está llevando a cabo en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Con mi firma ratifico mi aceptación de las condiciones anteriormente expuestas, expresando así mi voluntad y compromiso de participar en este estudio.

Entiendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento, sin recibir ningún tipo de represalias.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito, y que serán anónimos, preservando así mis datos personales y mi derecho a la confidencialidad en el marco de la Ley N° 11.044 y el Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (Fe.P.R.A).

Se me han explicado cuidadosamente y en detalle las características de este estudio, y se me ha brindado la oportunidad de formular libremente todas las preguntas o inquietudes con respecto a la naturaleza, riesgos y beneficios de mi participación. Dichas consultas fueron respondidas satisfactoriamente y se me ha informado que, en caso de no aceptar participar o abandonar el estudio antes de su finalización no sufriré ningún perjuicio por ello.

Recibiré una copia de este formulario de consentimiento firmado y fechado.

Apellido y Nombre del/la Participante: ZÚÑIGA JEANNETTE DNI: 35339836

Firma del/la Participante: _____ Lugar y Fecha: MDP 24/07/25

Apellido y Nombre del Investigador/a: SANCHEZ L. JAUPÉ DNI: 44534113

Firma del Investigador/a: _____ Lugar y Fecha: Mar del Plata 24 de Julio 2023

Declaración del consentimiento del participante

Yo, ALGARBE, PATRICIA, he leído este Formulario de Consentimiento Informado y he recibido información por parte de las investigadoras sobre el estudio "Estereotipos, Género y Escuela. Un estudio exploratorio descriptivo sobre estereotipos de género en libros de cuentos infantiles y su implementación en el escenario escolar". El mismo se está llevando a cabo en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Con mi firma ratifico mi aceptación de las condiciones anteriormente expuestas, expresando así mi voluntad y compromiso de participar en este estudio.

Entiendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento, sin recibir ningún tipo de represalias.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito, y que serán anónimos, preservando así mis datos personales y mi derecho a la confidencialidad en el marco de la Ley N° 11.044 y el Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (Fe.P.R.A).

Se me han explicado cuidadosamente y en detalle las características de este estudio, y se me ha brindado la oportunidad de formular libremente todas las preguntas o inquietudes con respecto a la naturaleza, riesgos y beneficios de mi participación. Dichas consultas fueron respondidas satisfactoriamente y se me ha informado que, en caso de no aceptar participar o abandonar el estudio antes de su finalización no sufriré ningún perjuicio por ello.

Recibiré una copia de este formulario de consentimiento firmado y fechado.

Apellido y Nombre del/la Participante: ALGARBE, PATRICIA DNI: 26.436.329

Firma del/la Participante: _____ Lugar y Fecha: MAR DEL PLATA, 23 DE JULIO DE 2025

Apellido y Nombre del Investigador/a: Sanchez Liliana Irupé DNI: 44.534.113

Firma del Investigador/a: _____ Lugar y Fecha: Mar del plata, 23 de julio del 2025

Declaración del consentimiento del participante

Yo, M. MILAGROS EMILIO, he leído este Formulario de Consentimiento Informado y he recibido información por parte de las investigadoras sobre el estudio "Estereotipos, Género y Escuela. Un estudio exploratorio descriptivo sobre estereotipos de género en libros de cuentos infantiles y su implementación en el escenario escolar". El mismo se está llevando a cabo en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Con mi firma ratifico mi aceptación de las condiciones anteriormente expuestas, expresando así mi voluntad y compromiso de participar en este estudio.

Entiendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento, sin recibir ningún tipo de represalias.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito, y que serán anónimos, preservando así mis datos personales y mi derecho a la confidencialidad en el marco de la Ley N° 11.044 y el Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (Fe.P.R.A).

Se me han explicado cuidadosamente y en detalle las características de este estudio, y se me ha brindado la oportunidad de formular libremente todas las preguntas o inquietudes con respecto a la naturaleza, riesgos y beneficios de mi participación. Dichas consultas fueron respondidas satisfactoriamente y se me ha informado que, en caso de no aceptar participar o abandonar el estudio antes de su finalización no sufriré ningún perjuicio por ello.

Recibiré una copia de este formulario de consentimiento firmado y fechado.

Apellido y Nombre del/la Participante: EMILIO, MILAGROS DNI: 39555877 .

Firma del/la Participante: Lugar y Fecha: MDP 5 de agosto del 2025 .

Apellido y Nombre del Investigador/a: Sanchez Liliana Irupé DNI: 44.534.113

Firma del Investigador/a: Lugar y Fecha: Mar del plata, 05 de agosto del 2025

Declaración del consentimiento del participante

Yo, Manassero Carla Agustina, he leído este Formulario de Consentimiento Informado y he recibido información por parte de las investigadoras sobre el estudio "Estereotipos, Género y Escuela. Un estudio exploratorio descriptivo sobre estereotipos de género en libros de cuentos infantiles y su implementación en el escenario escolar". El mismo se está llevando a cabo en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Con mi firma ratifico mi aceptación de las condiciones anteriormente expuestas, expresando así mi voluntad y compromiso de participar en este estudio.

Entiendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento, sin recibir ningún tipo de represalias.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito, y que serán anónimos, preservando así mis datos personales y mi derecho a la confidencialidad en el marco de la Ley N° 11.044 y el Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (Fe.P.R.A).

Se me han explicado cuidadosamente y en detalle las características de este estudio, y se me ha brindado la oportunidad de formular libremente todas las preguntas o inquietudes con respecto a la naturaleza, riesgos y beneficios de mi participación. Dichas consultas fueron respondidas satisfactoriamente y se me ha informado que, en caso de no aceptar participar o abandonar el estudio antes de su finalización no sufriré ningún perjuicio por ello.

Recibiré una copia de este formulario de consentimiento firmado y fechado.

Apellido y Nombre del/la Participante: Manassero Carla A. DNI: 33.866.916

Firma del/la Participante: Lugar y Fecha: Mar del Plata, 23/7/25.

Apellido y Nombre del Investigador/a: Sanchez Liliana Irupé DNI: 44.534.113

Firma del Investigador/a: Lugar y Fecha: Mar del plata, 23 de julio del 2025