



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Escuchar al género: los estereotipos en las aulas educativas.

Universidad de la República, Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado

Lic. en Psicología

Estudiante: Antonella Cerisola Menendez 5.090.686-4

Docente Tutor: Rossana Blanco Falero

Docente Revisor: Alejandra Akar Moreno

Montevideo, Julio 2025

Índice

Resumen.....	3
Introducción.....	4
Fundamentación: prácticas integrales en contextos educativos y perspectiva de derechos.....	5
Marco Teórico.....	9
Género Y Constitución Subjetiva: Aportes Del Psicoanálisis Con Perspectiva De Género....	9
Integralidad.....	12
Antecedentes de investigación y extensión: género, subjetividad y escuela.....	12
Construcción de la demanda.....	16
Objetivos.....	17
Metodología.....	17
Cronograma.....	18
Modo de Registro.....	18
Evaluación y Monitoreo.....	19
Recursos Disponibles y Presupuesto.....	19
Ética.....	19
Referencias Bibliográficas.....	22

Resumen

El presente trabajo se produce como el Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República. Se selecciona la modalidad proyecto de extensión desde una perspectiva integral e interdisciplinar. Corresponde al desarrollo de una intervención dentro del ámbito escolar con la finalidad de crear espacios de reflexión sobre el género y participación con los niños, sus referentes adultos y los funcionarios pertenecientes a una escuela pública de Montevideo. La metodología seleccionada corresponde al modelo de Espacios de Formación Integral, el mismo parte desde la co-construcción de la demanda y el diálogo entre saberes para dar así un saber común que implique tanto los saberes académicos como los populares pertenecientes a los referentes sociales. Por otro lado, el EFI se dará dentro del marco de una práctica de la Facultad de Psicología integrándose así a una propuesta ya trabajada con una escuela de Montevideo con el fin de seguir avanzando en la apertura de nuevos ejes de temática.

Palabras claves: género, escuela, infancia, subjetividad.

Introducción

El trabajo final de grado que se desarrolla trata sobre la escuela y su rol en la producción de la subjetividad de género, se plantea a partir de la modalidad de Espacio de Formación Integral como una integración a una práctica ya existente en nuestra facultad. En cuanto a la temática de género, éste ha sido un foco de mis estudios universitarios, tanto desde las desigualdades, cómo desde el desarrollo de los sujetos. Con los años centré mis preguntas en torno a las infancias: ¿las niñas sentirán desde una edad temprana la desigualdad? ¿Los niños sentirán presión por cumplir con los mandatos patriarcales? ¿Dónde lo aprenden, en los hogares o en la escuela?

Siguiendo esta línea, considero interesante analizar la escuela en esta relación, cómo ésta a través de sus mecanismos puede tener un impacto sobre los estereotipos y roles que integran las infancias. He podido observar las infancias en diferentes espacios y dar cuenta de cómo ya desde edades tempranas incorporan modos de ser o actuar en base a su género. A partir de ello me he preguntado, si esta internacionalización varía según la posibilidad de la escuela de pensar otros modos de *ser niña o ser niño*. En otros términos, qué posibilidad tiene la escuela de abrir espacios que habiliten aquellos modos de ser que no son los esperados por la sociedad a la que pertenece.

La Facultad de Psicología en diferentes años formativos me ha brindado las herramientas para desarrollar estos pensamientos. Dentro de los primeros puntos de inflexión están las UCOs Articulación de los Saberes II y VI¹, ambos en torno al género, los derechos humanos y la subjetividad. En el anterior, incorporé lo teórico, donde hice contacto con autores referentes para este trabajo. Mientras que la posterior, me permitió ampliar los mismos conocimientos pero interiorizando la importancia de la extensión y la integralidad como modos de trabajo. Esto último llevó a pensar en el trabajo con otros de manera más horizontal y dinámica. De esta manera, dar lugar a saberes no académicos reconociendo así que los profesionales no somos los únicos portadores de conocimiento.

Por último, las dos prácticas de grado que realicé, similares entre ellas pero con aportes diferentes. El primero se trató de un trabajo comunitario en el Centro Juvenil de La Asociación Civil La Pascua² en 2023, y el segundo una intervención comunitaria en Ciudad Vieja y las infancias que viven en ella³ en el año 2024. En ambos aprendí a tejer red con diferentes sectores de la comunidad. De este modo, integré la extensión como un modo de trabajo y a su vez, pensar cómo las instituciones tienen un impacto sobre la subjetividad de género en las

¹ Articulación de los Saberes VI: Sexualidad y Salud Reproductiva a cargo de Alejandra Lopez Gomez

² La práctica lleva el nombre “Género Salud Comunidad II” llevado a cabo por Anabel Beniscelli, Carolina Farias, y Kyria Querves. En este recorrido realicé talleres con adolescentes en torno a los derechos sexuales y reproductivos, la educación emocional y la prevención de violencia en los noviazgos.

³ Infancias y Comunidades Protectoras, a cargo de Analía Duarte. Los objetivos de esta práctica giraron en torno al reconocimiento de las infancias como portadoras de derechos, en cuanto a su participación y pertenencia en la sociedad.

etapas más tempranas. Con ello me refiero a cómo los diversos ámbitos por los que transcurren las infancias, ya sean escuelas, clubes de niños, espacios recreativos etc, a través de dinámicas de juego o utilización de materiales didácticos llevan a la definición de qué es el género, lo que se espera de cada niño y niña y lo que la sociedad determina como fuera de la norma. De modo que es notorio la importancia de realizar una intervención en este ámbito de manera integral, trabajando con actores no institucionales para así integrar saberes de diferentes ámbitos. A su vez, crea nuevos modos de producción que buscan centrar la escuela y sus miembros como una parte esencial de la sociedad.

El presente trabajo se ordena de la siguiente manera. El primer apartado es la fundamentación, dar cuenta del lugar e importancia que este proyecto tiene tanto para la sociedad cómo para la investigación universitaria. Luego el marco teórico, donde compongo la noción de género, la subjetividad masculina y femenina a partir de aportes internacionales y regionales. Los antecedentes muestran un relevamiento de búsqueda referido a la escuela y su relación con el desarrollo del género, dando cuenta de estudios internacionales pero dando mayor énfasis en lo regional. Por último la metodología donde determino la importancia de los Espacios de Formación Integral (EFI) cómo modo de intervención. Estos son espacios de aprendizaje que favorecen la integración de múltiples saberes junto a la investigación y el trabajo de campo. Desde la perspectiva de Cavalli Dalla Rizza (2020) los EFIs pueden entenderse como aulas en movimiento, donde los saberes van más allá de la universidad y se enfrentan a problemas concretos de la realidad social con el fin de transformarlos en conjunto con los integrantes de la misma. Los EFIs al ser modos de trabajo y aprendizaje flexibles permiten que el diálogo de saberes se desarrolle lentamente ya que supone generar un lazo íntimo con la comunidad que sólo se genera a partir de actividades propuestas por los estudiantes. Así los EFIs posibilitan el trabajo fuera de la universidad suponiendo una verdadera transformación social que se potencia a través de la integralidad y el diálogo entre saberes y actores.

Fundamentación: prácticas integrales en contextos educativos y perspectiva de derechos

Este EFI se diseña entendiendo la escuela cómo un espacio de importancia en el desarrollo de las infancias, donde integran los valores culturales y aprenden que es lo que se espera de ellos. Desde reflexiones de Frigerio (2010), las instituciones remiten al trabajo de vivir con otros, de convivir, partiendo desde el deseo de los sujetos de crear relaciones con pares. Asimismo buscan que estas relaciones se crean desde la ausencia de la violencia, enseñando modos de convivir y habitar armoniosos. A través de aportes de Castoriadis (1996) y Enriquez (2006), Frigerio (2010) sostiene que instituciones como la escuela permiten reducir esta violencia original habilitando la convivencia, pero también a la construcción de lo común.

Por lo cual, es un espacio clave para el trabajo y reflexión con las infancias para fortalecer y potenciar sus habilidades y relaciones sociales, y a su vez reflexionar sobre esta construcción de lo común.

Por otro lado, ubicando nuestras propias leyes, la Ley General de la Educación Ley N° 18437 promulgada en 2008, declara en su artículo 13 los fines que tiene la escuela para nuestra sociedad. En su inciso B se determina que en la escuela se adquieren los aprendizajes necesarios para un desarrollo integral el cual implica aprender de manera individual y aprender con el otro. En este sentido, aprender en conjunto permite tomar contacto con otras realidades y necesidades. Pero también, podemos observar los aportes anteriores sobre la importancia de aprender a convivir a lo largo del mismo artículo 13 en el inciso E y F se promueve que la escuela sea un espacio de expresión libre y diverso donde las infancias sean fomentadas a buscar alternativas a conflictos que conlleven a sostener la paz (Uruguay, 2008). No obstante, el mayor interés para este trabajo lo encontramos en el artículo 18 el cual enuncia:

El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes.

Asimismo, estimulará la transformación de los estereotipos discriminatorios por motivos de edad, género, raza, etnia u orientación sexual. (Uruguay, 2008, Artículo 18 párr. 1-2).

Ampliando estos puntos con lo declarado en el Código de la Niñez y la Adolescencia (Uruguay, 2004) encontramos el artículo 11-BIS se declara que los niños tienen derecho a acceder a los servicios de salud y poder adquirir de estos información clara y confiable sobre su sexualidad y género con la importancia de respetar la autonomía progresiva y mantener la confidencialidad para proteger aquello que el niño dice. Allí encontramos la importancia de adultos referentes que puedan ayudar a contestar inquietudes de las infancias sobre sus cuerpos y en ese sentido también el cuerpo de otros. Por otro lado, el artículo 18 en su inciso A determina que se deberá garantizar la integración de las infancias y adolescencias con fin de que estos puedan ejercer un rol activo en la sociedad fundamentado en la equidad y tendiendo a la no discriminación para evitar desigualdades ya sean por razones de sexo, etnia religión etc. (Uruguay, 2004).

De esta manera encontramos en nuestras leyes fundamentos esenciales para la protección de las infancias, que puedan desarrollarse de manera integral y plena siendo protegidos de cualquier estilo de discriminación o vulneración de sus derechos, sin embargo ello no sucede en la realidad. El Sistema Integral de Protección a la Infancia y a la Adolescencia contra la Violencia (SIPIAV) creado en 2007 y luego formalizado en 2019, busca

atender a cualquier situación o caso de vulneración de los derechos de las niñas, niños, y adolescentes. De manera anual publican informes con cifras reales que delatan el incremento de registros de situaciones de violencia hacia esta población.

En su informe del año 2024 el SIPIAV pudo recolectar 8924 registros de situaciones de violencia de manera diaria analizan 24 situaciones a atender y con la importancia de que 7 de ellos eran casos nuevos y no situaciones reiteradas. Se observa un incremento en los últimos años, dando un salto importante en 2021, donde se recolectaron más de 2000 situaciones nuevas en comparación al año anterior. Por otro lado, comparando con 2023 encontramos un incremento nuevamente, en este caso son 767 casos más en el año que se han podido atender (SIPIAV, 2025).

Dentro de estas cifras 56% de las víctimas son niñas, el SIPIAV sostiene la posibilidad de que esto sea porque las niñas son capaces de detectar violencias de manera más común, siendo estas las violencias sexuales. Los dos tramos etarios más importantes para los registros de situaciones son entre los 6 a 12 años (35%) lo pasa levemente la etapa de los 13 a 17 años (38%). En cuanto al tipo de vulneración registrada, el SIPIAV encontró que la mayor cantidad de las situaciones son de maltrato emocional, seguido por negligencia, y luego violencia sexual. Si miramos hacia este último encontramos que aproximadamente 1960 casos se registran por año, siendo las niñas las que predominan como víctimas en estos casos, llegando a un 78% (SIPIAV, 2025).

Considerando lo anterior este proyecto abrirá un espacio seguro donde las niñas y niños puedan problematizar y expresar sus inquietudes sobre el género y las imposiciones que sienten respecto a ello. Con cifras tan significativas de violencia hacia las infancias, se promoverá un entorno que habilite a conversar sobre las vulneraciones y pensar conjuntamente estrategias o modos de expresión fortaleciendo así un desarrollo favorable, donde las infancias se sientan respetadas. Entendiendo además, que ello sólo se puede hacer trabajando con otros, desde la extensión y la integralidad dando lugar a actores no académicos con el fin de transformar una problemática social partiendo de lo colectivo y lo bilateral, es decir, tanto el profesional como la comunidad tendrán aportes y aprendizajes a lo largo de la construcción (Cavalli Dalla Rizza, 2020).

La Facultad de Psicología a lo largo de múltiples años ha asegurado mantener un trabajo constante con la comunidad a la que pertenece, en especial en las escuelas a través de prácticas y proyectos en los ciclos de formación integral y ciclo de graduación⁴. En este sentido, siguiendo la línea de trabajo este proyecto propone abrir un nuevo espacio entre las ya realizadas. Para ello fue pertinente primero un relevamiento de guías de los últimos 5 años para comprender qué trabajos se han realizado que unen la educación primaria con las

⁴ El plan de estudios de la Facultad de Psicología vigente desde 2013 consta de dos prácticas una a realizar: en el tercer año denominado práctica de ciclo integral; posteriormente una en cuarto año, el último del plan, que se denomina práctica de ciclo de graduación.

infancias. A continuación presento las prácticas que considero pertinentes para el tema de este proyecto.

Desde la Institución de Psicología Clínica encontramos una práctica desarrollada ya hace múltiples años, “Evaluación psicológica en escuelas” que tiene su presencia tanto en el ciclo integral como el de graduación llevada a cabo por un equipo docente extenso incluyendo Evelina Kahn, Hugo Slema, Cesar Parra, Susana Martinez, Ana Batalla (Batalla, 2025; Kahn, 2025; Martinez, 2025; Parra 2024; Selma, 2025). Quienes a través de supervisiones guían a sus estudiantes a realizar evaluaciones a niños utilizando tests como WISC, el test de Bender, y técnicas proyectivas como el test de la familia. Por otro lado, desde el Instituto de Psicología Social encontramos la práctica de graduación “Escuela, Cultura y Barrialidad” a cargo de Daniel Fagundez y Lisette Grebert, la misma busca trabajar con las infancias, vecinos en la escuela N° 382 ubicado en el barrio Villa Española (Fagundez & Grebert, 2023). Principalmente trabajan la potencia de la creatividad, la importancia de la colectividad y por otro lado las intervenciones de organismos estatales en este territorio.

Abordando prácticas pertenecientes al Instituto de Psicología Educación y Desarrollo Humano encontramos la mayor cantidad de prácticas que se han desarrollado en los últimos años. En el año 2022 se desarrolló la práctica del ciclo integral “Participación Infantil y Educación” a cargo de Analía Duarte, quien propone desde una perspectiva de Derechos de Infancias trabajar en la promoción de los derechos de las infancias y la salud mental. Abordando cuestiones como el acceso a la educación que busca generar las mismas oportunidades enfrentado a la realidad que se vive dentro de las instituciones a partir de la diversidad de situaciones y condiciones de vida (Duarte, 2022).

Luego en los últimos tres años se ha desarrollado la práctica integral “Comunidad educativa. Escuela N° 332” a cargo de Rossana Blanco. Juntos a un equipo de estudiantes se trabaja sobre la convivencia escolar a través de la promoción del cuidado con infancias de 5° y 6° grado de escuela y los educadores de la institución. A su vez se articula con un EFI de sensibilización por lo cual abarca múltiples años electivos de nuestra malla curricular (Blanco, 2025).

Por último, encontramos dos prácticas que trabajan en conjunto abarcando tanto el ciclo integral como el de graduación llamado “Intervenciones Psicopedagógicas en Educación Primaria”. El mismo es llevado bajo la supervisión de Esther Angeriz y Alejandra Akar en la escuela N° 160 desde sus niveles 4 y 5 años hasta 6to de primaria. Cuenta con múltiples años de trabajo continuo desde antes de la pandemia. A lo largo de los años han trabajado en la promoción sobre los cuidados, la salud mental, y el género como pilares en los derechos de las infancias (Angeriz, 2024; Akar, 2021).

En síntesis, este trabajo se estructura con la finalidad de abrir nuevos espacios de conversación con las infancias y los diferentes niveles de referentes que componen las

instituciones educativas. Para ello se busca que se integre dentro de prácticas ya existentes dentro de la Facultad de Psicología uniéndose así a un equipo docente ya formado, proponiendo el desarrollo un Espacio de Formación Integral con la perspectiva presente. Por último, como autora del proyecto el rol será de acompañamiento al equipo docente existente, y por otro lado acompañando los estudiantes del espacio EFI en las instancias de encuentro tanto en el territorio como en la instancia de supervisión.

Marco Teórico

El siguiente apartado se organiza en dos subtítulos. El primero estructura los aportes del psicoanálisis para pensar la construcción subjetiva desde una perspectiva de género. En este sentido se plantea primero lo que se entiende por género y luego prosigue el análisis de la construcción de la subjetividad masculina y femenina tanto desde las posturas tradicionales del psicoanálisis como aportes más recientes. El segundo subtítulo define la integralidad cómo un pilar para el desarrollo de este EFI, tanto cómo modalidad de desarrollo de las actividades cómo postura ante la población con la que se trabajará.

Género Y Constitución Subjetiva: Aportes Del Psicoanálisis Con Perspectiva De Género

El término género ha pasado por múltiples cambios y significaciones a lo largo de la historia, Joan Scott (2008) nos explica que en un principio se lo utilizó como una forma neutra de nombrar a las mujeres, como si estos fueran sinónimos. Nos advierte del riesgo que esto conlleva, en un principio por su alejamiento teórico del feminismo, pero también lleva a que la ciencia se ubique solamente desde lo objetivo y neutro. Ampliando estas cuestiones encontramos que el término mujeres, nos permite pensar en la experiencia, en la subjetividad, algo que se arraiga en la vida misma y no algo objetivo, como un estado puro y último. En este sentido, es necesario pensar el género vinculado a lo social, la interacción no sólo entre sujetos, sino también estos sujetos con los mecanismos de poder de la sociedad e incluso cómo el sujeto se presenta en tanto roles o estereotipos adoptados o impuestos (Scott, 2008).

Tomando reflexiones de nuestra región, Mabel Burin (1996) determina que el género proviene de un conjunto de pautas culturales que establecen qué es lo femenino y qué es lo masculino, por lo cual es imposible pensar el género cómo algo puro y absoluto. Cada sociedad tendrá un conjunto de formas de pensar, actuar y sentir que serán normalizadas tanto para las mujeres como para los hombres. Burin determina la importancia de considerar las primeras etapas de desarrollo como momentos esenciales donde se interiorizan estos modos. Junto a ello indica que es elemental considerar el género cómo una categoría relacional, llevando a la comprensión de cómo las niñas y los niños interactúan entre ellos en base a estas pautas y creencias posibilitando así el desarrollo de las estructuras de jerarquía y subordinación.

Para profundizar lo relacional retomemos a Scott (2008), plantea cuatro elementos claves para pensar el género como categoría de análisis relacional: los símbolos y representaciones, estas pueden ser religiosas, sociales o incluso económicas y políticas; los significados sobre los símbolos, que tienen la tarea de determinar qué será lo aceptable o lo rechazable; el contexto institucional y político en el que se encuentran, ya que no hablamos de elementos aislados; y por último, la subjetividad, es decir la identidad propia de cada sujeto lo cual significa que todos los elementos anteriores serán diferentes para cada sujeto por más que estos se encuentren en condiciones similares (Scott, 2008).

Hasta el momento hemos hablado sobre el género en cuanto hombre/mujer, pese a ello es correcto pensar el género fuera de este binarismo, como un conjunto de identidades diversas que implica también una forma de resistencia y lucha que acompaña la lucha de las mujeres. Peres (2013) ilustra que pensar el género fuera del binarismo permite problematizar el disciplinamiento de los cuerpos, es decir el biopoder, al ser que el binarismo ordena los cuerpos en categorías que luego pasarán por las instituciones de poder ya anteriormente mencionadas. Siguiendo lineamientos similares, Ana María Fernández (2013) expresa que aquellas formas de subjetivación que no se encuentran dentro del dispositivo binario moderno de la sexualidad serán categorizados por la sociedad como anomalías, enfermedades, o incluso lo monstruoso. Así Fernández enfatiza en la importancia de pensar género como una expresión, pero también una forma de lucha tanto para las mujeres por ser dominadas por su identidad, cómo los sujetos que no pueden ser colocados dentro de un sistema binario, algo particular de la lucha de la comunidad LGBT+. No obstante volveremos sobre lo masculino y femenino entendiendo que nuestra sociedad aún utiliza estos términos cómo forma de organización de los cuerpos.

Contemplando la construcción de las subjetividades, nos basamos en el psicoanálisis. En cuanto a las bases teóricas del psicoanálisis remitimos a la teoría psicosexual de Freud (1905/1976) que consta de cinco etapas. Para este trabajo nos centraremos en la fase fálica que es donde comienza el proceso donde los niños y niñas distinguen diferencias genitales entre los hombres y las mujeres, tal fase transcurre desde los 3 años hasta los 5 años aproximadamente. Para comprender mejor esta etapa, Laplanche y Pontalis (1996) ubican el Complejo de Castración este se centra en la diferencia de genitalidad entre la niña y el niño, es decir la ausencia del falo en la niña, siendo este el denominado genital común en la primera teoría sexual infantil. En la niña este reconocimiento de ausencia lleva a la búsqueda de sustituirlo o reparar tal falta. Mientras que en el niño se presenta como una amenaza de la autoridad paterna por sus actos sexuales, siendo reforzado al ver que la niña no tiene tal genitalidad. Laplanche y Pontalis (1996) puntualizan que el Complejo de Edipo se entiende como los deseos tanto amorosos como hostiles que los hijos tienen hacia sus padres, en este sentido con el cuidador del mismo género se coloca el sentimiento de hostilidad mientras que

el de cuidador de género opuesto será el objeto de amor. Continúa el sostén de que la genitalidad que prima es el falo, por lo cual la hostilidad de la niña nace desde el entendimiento de que su castración es culpa de la madre, mientras que en el niño la hostilidad nace a partir del deseo de ser el único objeto amoroso de la madre donde el padre aparece como la figura de amenaza.

Décadas posteriores, algunas autoras encontraron un posible sesgo machista del autor. Allí encontramos las postulaciones de Dio Bleichmar (1984) quien sostiene que la niña pasará por dos etapas, que contemplan un proceso similar a aquel planteado por Freud pero desde una mirada renovada. Primero la niña desarrolla una Identificación Femenina Primaria, es el Yo Ideal Femenino, donde se identifica con la figura materna como un ser que ejerce el poder dentro del hogar. La niña adopta las características de la madre a través del juego, de la gestualidad etc. Juega a *ser mamá* desde una simbolización positiva, la niña lo desea, tanto el cuidar como el ser cuidada. Le prosigue un proceso secundario, de Identificación Femenina Secundaria, este proceso hace lo contrario, produce un debilitamiento de su narcisismo. El mismo inicia posterior al momento en que la niña se entiende diferente al niño por presentar una falta de falo, el cual se determina como componente para el ideal social, quitando así el peso hostil hacia la madre pero sosteniendo la importancia que el falo tiene para la teoría (Dio Bleichmar, 1984; Levinton, 1999).

Para el niño, Burin (2000) sostiene que el proceso de subjetivación masculina pasa por una etapa de rechazo por la pasividad en cuanto a lo femenino y lo infantil. Desde la temprana infancia hasta la adolescencia el niño busca ser independiente, hacer las cosas por sí solo. Parte de este proceso es también transitar un duelo al integrar los pilares de la masculinidad rechazando aquello que no es: un bebé, una mujer, un homosexual (Burin 2000). Será tal la represión que se entiende como una defensa ante la relación con lo femenino, adoptando en sentido contrario actitudes más masculinas, es decir conductas de búsqueda de riesgo, juegos corporales más físicos y relacionados al mundo de lo social (Dio Bleichmar, 1984).

El último desarrollo en cuanto al género tanto para la niña como para el niño es la adquisición de los roles de género. Donde la niña aprende las tareas de cuidado, conociendo que la sociedad ubica su lugar en el mundo de lo privado, como amas de casa o como madres. De manera tal que incorporan que su rol será el servir al otro, que en este caso es el niño, a servicio del ideal social (Dio Bleichmar, 1984). Por otro lado, el niño al rechazar lo pasivo incorpora el rol dominante de proveedor, así a través de ritos culturales y la incorporación del niño en espacios con otros hombres contempla que él debe ir al mundo público en busca de lo necesario y volver al hogar como proveedor o cómo héroe (Burin, 2000).

Resumiendo, el género será considerado en este trabajo cómo un constructo social que se configura en torno a las representaciones e imaginarios sociales, ligado íntimamente al plano relacional. No lo podemos pensar por fuera de las instituciones que componen dicha

sociedad ni fuera del sujeto cómo algo puro. Así existe un proceso de socialización en el que las infancias integran sus roles de género en dichos espacios cómo la familia y la escuela. Por otro lado, se debe pensar fuera del binarismo de hombre/mujer abriendo a una gama de subjetividades que varían de sujeto a sujeto. No obstante, es un terreno en disputa donde el modelo dominante sigue siendo el binario, es decir se sigue ordenando los cuerpos en base a lo femenino y masculino. Por lo cual será necesario ocupar tiempo para poder estudiar sus efectos, tomar acciones concretas para poder trabajar este hecho.

Integralidad

Este trabajo se ancla en la noción de integralidad para pensar el modo de trabajo con los equipos en territorio e intervenciones a desarrollar. Cavalli Dalla Rizza (2020) sostiene que la extensión y la integralidad irán de la mano para poder construir de manera conjunta con la comunidad y población con la que trabajaremos. Integra y reconoce así la potencia de los saberes no académicos partiendo desde la horizontalidad, donde cada parte estará en un mismo plano sin jerarquías y a su vez cada parte se verá enriquecida por los aportes del otro.

La importancia de trabajar de este modo parte de las funciones de la universidad. Desde la perspectiva de Kaplún (2014), las mismas parten de las necesidades de la sociedad para llevar a cabo una transformación profunda y significativa. Se caracteriza por la incomodidad, la escucha, y el entendimiento que el profesional no es el que sabe ni tiene la última palabra. Lo que sucede es una construcción, un saber que se desglosa en relación con el otro y el aprendizaje aparece como una huella, una marca que da cuenta de que el saber es uno situado y se mueve dentro de una relación de sujetos con el saber y este con el territorio (Kaplún, 2014).

Kaplún (2014) sostiene que este movimiento se podrá hacer únicamente desde la integralidad, entendiendo este como un movimiento que produce cambios fuera del aula. Así se piensa la integralidad como una interacción social en la que se vuelve necesario comprender los problemas sociales. Siendo estos los que guían las agendas de investigación y nos señalan con qué actores trabajaremos. De esta manera, la extensión junto a la integralidad darán lugar al aprendizaje, a la producción de conocimiento y la transformación social (Kaplún, 2014).

Antecedentes de investigación y extensión: género, subjetividad y escuela

El siguiente apartado consta de los antecedentes de investigación que se buscaron en Redalyc, Ebsco, Google Académico y Timbó, tanto en inglés como en español, utilizando las siguientes palabras: género y escuela, género e infancia, género y niñas, género y niños, subjetividad niñas, subjetividad femenina y masculina, subjetividad y escuela, masculinidad. Se concluye que este tema se investiga en múltiples regiones del mundo, dentro de los cuáles se seleccionó Europa y Medio Oriente. De todas formas, con la finalidad de situar este proyecto

en nuestra sociedad, se privilegian antecedentes regionales y nacionales, abarcando diferentes realidades de América Latina y el Cono Sur.

Abriendo con las investigaciones internacionales encontramos en Iraq el estudio de Mohammed Ismael Ismael y Mohammadzadeh (2022) quienes decidieron investigar cómo los libros de estudio tanto de primaria como de secundaria muestran sesgos de género que luego son interiorizados por el estudiantado. Realizaron un análisis de datos a través de tres dimensiones: las creencias de adultos en cuanto a los roles sociales, las creencias sobre roles dentro del hogar y por otro lado una dimensión que contempla los roles de los educadores y profesionales. El foco se puso sobre los sesgos de los educadores tanto de la escuela primaria como de secundaria. Pudieron concluir que las mujeres están menos representadas en los materiales de estudio y cuando están presentes ocupan roles referidos a tareas del hogar o incluso roles más pasivos, lo contrario sucede con los hombres. Por lo cual esto tiende a modificar las opiniones que los estudiantes desarrollan tanto sobre el género como sobre la sociedad en sí (Mohammed Ismael Ismael & Mohammadzadeh, 2022).

Desde España encontramos a González Barea y Rodríguez Marín (2020), quienes analizan en una población infantil los estereotipos de género. Utilizaron las técnicas observación y cuestionario para recolectar datos tanto cuantitativos como cualitativos sobre los deseos de juego de los niños y niñas y su conducta espontánea. Abarcando un total de 175 niños a lo largo de Murcia, España. Concluyen que los niños y niñas eligen el juego y sus gustos de manera sesgada por su género, donde aparecen más niñas eligiendo princesas, y niños eligiendo caballeros, que el suceso contrario. Por otro lado el uso del objeto de juego se hace de manera similar pero el significado asignado es diferente, en sentido que un bloque puede ser tanto un ladrillo de construcción como un labial (González Barea y Rodríguez Marín, 2020).

Ubicando ahora estudios a nivel regional en América Latina comenzamos con la investigación cualitativa de Salas (2006) desarrollada en una institución educativa en Costa Rica, con la finalidad de reflexionar con niños y niñas de 5 a 7 años y los educadores sobre la escuela y la construcción de identidad de género. Señala que la currícula tiene una gran influencia sobre las creencias de las infancias. Así encuentra factores que llevan a la socialización de género, tanto desde las creencias de los educadores como la estructura de la currícula. Agregando, los modos de relacionarse tanto entre los estudiantes como con los educadores, donde los niños son más participativos y elegidos para tareas de aula, las niñas tienden a recluirse más a menos que fueran tareas de cuidado de la limpieza del aula donde los roles se invierten (Salas, 2006).

Morgade (2008) por su lado realiza un recorrido sobre estudios realizados a nivel mundial y considerando su peso en la actualidad sobre la escuela y sus sesgos que impone sobre las niñas y los niños. Allí encuentra autores que destacan cómo el currículo oculta

tendencias sobre lo que se espera de cada estudiante, donde las niñas se sienten más cómodas en el desarrollo de actividades plásticas, los niños se sienten más beneficiados por ciencias numéricas desmintiendo su dificultad. Pero también trae un artículo de García Suárez (2004) que demuestra sesgos en funcionarios de una escuela en Colombia, traen consigo sesgos que impactan la forma de enseñar. Algunos ejemplos que extrae la autora: cómo a las niñas se les impone el cuidado y las tareas del hogar y el orden, los niños tienen mayor tiempo de participación oral que las niñas y son más motivados a estudiar ciencias numéricas (Morgade, 2008).

Kornblit y colaboradores (2013) realizaron una investigación cuantitativa en diferentes provincias de Argentina con la intención de estudiar los sesgos de los docentes en relación a ejes temáticos dentro de la educación sexual integral. En este sentido a través de un encuesta de carácter respuesta cerrada a través de múltiple opción los docentes podían contestar en base a sus creencias en torno a temas como el aborto, la sexualidad y los estereotipos de género. Para poder clasificar estas respuestas se basaron en un modelo que determina creencias más conservadoras, como por ejemplo la sexualidad limitada a la reproducción, la hegemonía de la masculinidad que implica la subordinación de la feminidad y por otro lado creencias más liberales que las entienden como la equidad de género la escucha y conversación sobre los temas de sexualidad con jóvenes. A partir de este estudio pudieron determinar que los docentes sostienen creencias biologicistas, mayormente ubicado en el plano del matrimonio la unión heteronormativa hegemónica que conlleva a la reproducción. En este sentido, sostienen que los docentes aún pasando por formaciones de educación sexual integral con el fin de incorporar nociones más diversas siguen sosteniendo estas creencias lo cual dificulta que las infancias y adolescencias puedan obtener acceso a materiales de calidad que luego previenen situaciones de vulneración (Kornblit, 2013).

Realizando una búsqueda por investigaciones nacionales encontramos el estudio de Solsona Battagliotti (2022) sobre las diferencias de género en centros del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) de primera infancia en nuestro país, encontrando que hay una ausencia de la perspectiva de género en el trabajo diario de los integrantes de los equipos. Su principal hipótesis es por la falta misma de conocimiento del tema y su forma de trabajo, por otro lado las experiencias mismas de los educadores, es decir el sesgo de género propio de cada sujeto. Analiza más profundo llegando a considerar que las instituciones siguen reforzando estereotipos al no pensar en formas no tradicionales de familias o incluso reforzar la idea de los cuidados en manos de las mujeres del hogar, presentando así el concepto, ceguera de género. Propone realizar un ciclo de talleres con los educadores de los centros para reflexionar los postulados y las formas de trabajo ya implementadas, en este sentido identificando primero y luego buscando nivelarlas con material que permita una perspectiva más integradora.

Como parte de la búsqueda no se ha podido encontrar si este plan ha sido llevado a cabo por la autora u otros miembros del equipo. Por otro lado, no se ha encontrado publicado investigaciones referido al género y la escuela en nuestro país. Si se encuentra un interés a nivel académico ya que se han podido acceder a múltiples trabajos finales de grado que plantean esta misma temática. Lo cual refleja que es un tema de gran interés en nuestro territorio y se encuentra la importancia de desarrollar investigaciones en escuelas que lleven a la comprensión de esta relación en nuestra sociedad.

Al ser este trabajo un proyecto de extensión es pertinente reconocer las acciones de extensión ya realizadas en nuestro país por parte de la Facultad de Psicología. Primero quisiera destacar el trabajo de la docente Margarita Fraga (2021) quien junto a múltiples grupos de estudiantes a lo largo de los años han podido llevar a cabo diagnósticos y derivaciones en una escuela de tiempo completo. Comenzando con la aprobación de dicho proyecto en 1996 de la mano de Esperanza Martínez se basan en una mirada integradora trabajando tanto con la familia, las infancias, y los educadores y referentes de la institución. A lo largo de los años ha trabajado en la comprensión cognitiva y afectiva de las infancias y por otro lado es un gran espacio de formación para estudiantes de psicología tanto del ciclo integral como el ciclo de graduación. En su historia de larga data han intervenido a través de talleres ajustándose a las necesidades de cada clase y las realidades cambiantes de la sociedad y el país. Atravesando la pandemia adecuaron su modo de trabajo al acompañamiento y sostén en una época de incertidumbre tanto para las infancias como las familias fortaleciendo así el vínculo entre la universidad y la población con la que se venía trabajando. Tal como describen las autoras su trabajo ha sido un gran apoyo psicoemocional para los múltiples participantes del proyecto (Fraga et. al., 2021).

Por su lado la docente Déborah Rydel (2019) sistematiza su propia experiencia siendo encargada de prácticas extensionistas en el primer nivel de atención. En su sistematización selecciona su trabajo prolongado en la escuela N°171 en el departamento de Canelones enfocado en la convivencia saludable en un sector vulnerable que ve las necesidades básicas insatisfechas. El equipo constituido por el cuerpo docente y estudiantes a cargo trabaja en base a un conjunto de preocupaciones expresadas por el equipo de la institución. Entre ellas destacan dificultades de aprendizaje, el relacionamiento entre los estudiantes y el cuidado del espacio o materiales de aula. Tras la recolección de datos a partir de entrevistas y observaciones se procede a realizar intervenciones en formato talleres con temáticas destacadas por los estudiantes. Estos encuentros fueron un gran espacio para poder trabajar las temáticas propuestas llevando a demostrar el potencial de los niños y niñas prestando a una mirada renovada para las maestras fortaleciendo la noción de colectividad y convivencia a lo largo de los años de trabajo (Rydel et. al., 2019).

Otra experiencia de extensión de nuestra facultad es la práctica preprofesional de las docentes Esther Angeriz y Alejandra Akar (2024). El mismo inicia con el trabajo en la Clínica Psicoanalítica de La Unión en el año 2012 donde las demandas requerían de otro tipo de presencia de nuestra facultad esta vez en los espacios escolares de la zona. Desde un enfoque preventivo construyen en conjunto con las infancias, docentes, y familias espacios donde se pueda facilitar la expresión e intercambio afectivo. Partiendo desde la integralidad sostienen la importancia de la participación como derecho humano lo cual implica escuchar y comprender las necesidades de la población para luego desarrollar intervenciones pertinentes. Al igual que las experiencias mencionadas buscan trabajar la convivencia y la igualdad de oportunidades, construyendo así vínculos saludables entre las infancias y acercandolos a la noción de hospitalidad y grupalidad (Angeriz & Akar, 2024).

Recapitulando los antecedentes se puede concluir que la escuela como productora de género es un tema muy discutido. La escuela puede concebirse como influyente en cuanto a la incorporación de los estereotipos de género ya sea por el material que los educadores tienen a su disposición, las creencias mismas de estos, o incluso cualquier tensión que pueda provenir de los familiares o la sociedad a la hora de evaluar la currícula. Nuestra facultad ha hecho pasos importantes en acciones de extensión asegurando que se ofrezca sostén y acompañamiento en situaciones donde la escuela requiere de mayor apoyo. No obstante, resulta pertinente que se continúen desarrollando proyectos de extensión en nuestro país, para continuar mostrando la importancia del trabajo con la población, el desarrollo de saberes compartidos y repensar la agenda. Así se podrá garantizar el cumplimiento de los derechos de nuestras infancias, y a su vez asegurar una educación integral que contemple la diversidad y salir de lo normativo.

Construcción de la demanda

En cuanto a la construcción de demanda en primera instancia se realizó un acercamiento a las guías publicadas con la intención de conocer qué vínculos tiene la Facultad de Psicología a través de sus múltiples institutos con escuelas de Montevideo. Con ello se busca conocer los equipos docentes que tengan a su cargo prácticas integrales y de graduación para compartir con ellos esta propuesta de proyecto de extensión. Abriendo en este sentido un diálogo sobre la pertinencia de esta propuesta, luego en un futuro hacer contacto con los referentes institucionales de dichas escuelas montevideanas para sostener el mismo diálogo y propuesta.

Como parte de este proyecto y con el fin de realizar debidamente el contacto con un equipo docente se ha desarrollado un encuentro con las docentes Alejandra Akar y Esther Angeriz Pampin. Durante este se realizó una cronología de la práctica anclada en la escuela N°160 ubicada en Malvín Norte. La misma data de una larga trayectoria trabajando diferentes

temáticas cada año. La planificación de las intervenciones a realizar parten tanto de las necesidades anunciadas por la institución y sus educadores como también de los intereses de estudiantes que componen el equipo de trabajo de ese ciclo y las propias infancias con las que se trabajan. En este sentido, es notorio el trabajo profundo que realizan con cada grupo escolar de manera continua pero también la importancia de que esta parta desde la integralidad y la co-construcción. Ambas prácticas en su ciclo integral y de graduación buscan trabajar la convivencia, los cuidados y los derechos de las infancias con el fin de prevenir problemáticas más graves o asistiendo en la derivación en caso de ser necesario.

En este sentido se contempla lo que Sousa Santos (2006) citada por Cavalli Dalla Rizza (2020) nombra como la ecología de saberes. Este criterio sostiene la importancia de sostener diálogos horizontales a partir de saberes múltiples para co-construir, donde cada disciplina aporta desde sus nociones y paradigmas así desarrollando una estrategia de intervención integral que abarque el problema social desde vertientes variadas.

Objetivos

Objetivo General:

- Desarrollar espacios de discusión sobre la subjetividad de género con niños, niñas y educadores en el marco de una institución educativa.

Objetivos Específicos:

- Organizar un espacio de escucha y reflexión con niños y niñas en torno al género.
- Convocar a los educadores para analizar la currícula y los materiales a disposición.

Metodología

Señalado anteriormente, este trabajo tendrá como pilar la integralidad, partiendo desde Cavalli Dalla Rizza (2020) sostiene que esta noción estará acompañada de la extensión para dar lugar a la co-construcción. Supone reconocer que la población con la que trabajamos trae consigo conocimientos valiosos que enriquecen la intervención. Por su lado, Kaplún (2014) advierte que el mismo supondrá para los profesionales un lugar incómodo, de escucha, pone a prueba nuestras nociones teóricas con el fin de crear un ámbito de horizontalidad que busca deshacer las jerarquías. así la metodología a desarrollar tendrá como lente la integralidad, asegurando que la población con la que se trabaja tenga su voz y participación dentro del proyecto.

Elaborando un modo de trabajo considero desarrollar el siguiente proyecto a partir del modelo de taller. Gómez (2020) toma los aportes de Stern (1977) para conceptualizar el taller como un espacio donde se promueve el desarrollo de las infancias que se diferencia de la vida

cotidiana, forjando así un lugar tanto de juego cómo de creación. Para que el taller se pueda desarrollar en armonía se recomienda que se construya sobre las bases del respeto no dando lugar al juzgar sino que enfatice en la expresión libre de los participantes. Otro aspecto importante que señala Gómez es la importancia de la grupalidad, donde múltiples participantes de edades similares se encuentran para compartir y crear juntos, de allí la posibilidad de la transformación.

Por otro lado, Cano (2012) nos propone un concepto de taller desde la educación popular, entendiendo éste último cómo la educación que sucede por fuera de las instituciones educativas. Esta definición aporta a este trabajo una perspectiva más amplia que permite pensar en saberes no académicos uniéndolos con puntos anteriores. En este sentido el taller se puede conceptualizar como un dispositivo de trabajo que se centra en los aportes grupales para lograr objetivos específicos. Este modelo se basa en 3 puntos centrales: la participación de los sujetos que concurren al taller, la transformación del contenido en ese encuentro particular, y el diálogo entre saberes (Cano, 2012).

De manera de síntesis, la metodología entonces se basará en el modelo de Espacio de Formación Integral, desde una mirada de integralidad buscando trabajar tanto con los participantes como los referentes del territorio. Por otro lado, se utilizará el taller como herramienta de intervención, comprendiendo este como un espacio donde se le dará importancia a la voz de los participantes por lo cual el mismo es una co-construcción. En este sentido la metodología estará íntimamente ligada a la grupalidad y la horizontalidad, partiendo desde los intereses de las infancias y las necesidades acercadas por los referentes institucionales.

Cronograma

ACTIVIDAD	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10	Mes 11	Mes 12	Mes 13	Mes 14	Mes 15	Mes 16	Mes 17	Mes 18
Relevamiento de guías																		
Entrevistas a docentes																		
Contacto con escuelas y cuerpo docentes																		
Reconocimiento de territorio y construcción de demanda																		
Preparación de estudiantes																		
Planificación de estrategias de intervención																		
Desarrollo de intervención																		
Sistematización de experiencias																		
Entrega de Informe Final																		

Modo de Registro

El modo de registro es una parte esencial del desarrollo de este proyecto. Durante cada etapa del mismo se llevará al día un cuaderno de campo que será un punto de partida para los informes necesarios y principalmente el informe final. En el mismo se llevará un seguimiento

escrito por parte del equipo que desarrolle los encuentros, tanto sobre la actividad que se desarrolló, los diálogos generados como cualquier interacción que partió posterior al encuentro. Por otro lado será de suma importancia realizar registro fotográfico del mismo, cumpliendo con consideraciones éticas como el resguardo de la identidad de los participantes. Con ello se valora la importancia de tener un registro de aquello que se crea dentro de los encuentros evitando así perder cualquier material físico. A su vez, se le pedirá a los estudiantes que pertenezcan a los EFIs que lleven a cabo su propio registro, tanto del proceso de planificación de los talleres como de los encuentros mismos. Con esta intención podrán desarrollar la práctica del registro profesional y también poder reconocer su lugar en las intervenciones. Tanto los registros escritos como los registros visuales servirán como punto de partida para el informe final completando un recorrido en detalle del proyecto y sus etapas.

Evaluación y Monitoreo

La evaluación se hará de manera continua, se propone encuentros semanales con los estudiantes y encuentros en diferentes etapas con el equipo completo. En los mismos se propone dialogar sobre las acciones a realizar o las ya dadas con el fin de conocer que mejoras se pueden dar y cuáles deben ser los focos. Por otro lado, será de gran importancia tener encuentros con los referentes institucionales y sociales con el fin de dar lugar a sus voces en el proyecto. Se coordinará un encuentro final para poder integrar sus experiencias a las conclusiones del informe final.

Desarrollando una evaluación y monitoreo de manera continua se prevé otorgar una planificación acorde a las necesidades que se presenten al equipo de trabajo. Ampliando, permite construir en conjunto con diferentes actores para que estos sean integrados al proyecto con roles activos y no participantes pasivos. Por último, asegura que las intervenciones que se desarrollen aseguren que integran los intereses de las infancias y las necesidades acercadas por funcionarios, estudiantes, e integrantes del equipo.

Recursos Disponibles y Presupuesto

Los recursos disponibles y presupuestos serán elementos evaluados al momento de integrarse a un proyecto ya existente en nuestra Facultad. De tal modo se utilizará el presupuesto ya otorgado al equipo referente con el fin de utilizarlo para la compra de insumos y el desarrollo de los talleres e intervenciones a realizarse con estudiantes de los EFIs.

Ética

Es pertinente agregar a este trabajo un apartado sobre las consideraciones éticas, para pensar tanto desde donde me postulo como profesional y a la vez la importancia de proceder de la Facultad de Psicología. En cuanto a ello ubicando el formulario de presentación de

proyectos recuperado en el sitio web de CSEAM, el mismo ubica campos para pensar sobre la población con la que se busca trabajar.

En lo que respecta, el trabajo presentado no trabajará con una población vulnerable, y su reclutación a la participación de les niñes será de manera libre, no se busca promover una obligatoriedad de asistir a los encuentros sino que es una invitación. En cuanto a ello se buscará el consentimiento de los padres con el fin de que sean informados sobre el trabajo del grupo y que puedan encontrar medios de contacto en el caso de que requieran mayor información. Con esto también se debe considerar la posibilidad de incomodidades o malestares que pueden surgir dentro de los encuentros, en estos casos se hará un trabajo de contención pero también de acompañamiento a través de la derivación a otros programas o centros en caso de que sea necesario.

Por último, un elemento importante de los proyectos es pensar en su impacto y beneficio tanto para la comunidad como para la institución desde la cual se proviene. Dentro del apartado de fundamentación se consideró la pertinencia del proyecto desde el lado institucional y social, ante las cifras de vulneración de derechos de las infancias y la importancia de recurrir a mayor trabajo desde la Facultad de Psicología con la población. Por lo cual, en este apartado al hablar de beneficios corresponde pensar más en la población con la que se trabajará. Para las infancias es un gran beneficio, tendrán un espacio donde serán escuchados sin ser juzgados y a su vez reconocer sus derechos sexuales y reproductivos para poder ejercerlos con información de confiabilidad. Agregando que podrán explorar lo que es el género y poder pensarse, algo que enriquece el desarrollo de estos sujetos. Por otro lado, hay beneficios para los funcionarios, ellos también podrán conversar sobre sus inquietudes con los materiales disponibles, sobre cómo enseñan con sus propios sesgos, con el fin de poder generar un clima en el aula más armonioso tanto cuidando a los funcionarios como a las infancias.

Para llevar a cabo lo anunciado, se considera el Decreto N° 158/019 promulgado por el Poder Ejecutivo (2019) en nuestro país para el trabajo con seres humanos. El mismo en su capítulo II enuncia la importancia de dar consentimiento libre e informado donde se le dará toda la información pertinente al sujeto con la libertad de aceptar su participación o no a la intervención en un lenguaje accesible. En este sentido, se asegura que el sujeto tiene a disposición toda la información sobre el proyecto, tanto las intervenciones posibles, las temáticas, la justificación y pertinencia, además del plan de acción en caso de contar con situaciones de malestar. También se le dará importancia a la posibilidad de retirar el consentimiento o participación del proyecto, asegurando que ningún sujeto se sienta obligado a mantenerse dentro del espacio a desarrollar la actividad en caso que así no lo quiera.

A su vez el Decreto N° 158/019 se rige por el principio de no maleficencia y de beneficencia protegiendo al participante de todo daño previsible comprometiendo al trabajo

para el mayor beneficio tanto individual como colectivo. Explayando, requiere del estudio de posibles malestares que puedan estar presentes en las intervenciones y tener pasos a seguir para trabajar el malestar o asistir en estos casos. No obstante, el cometido es que este trabajo aporte un beneficio a la comunidad de tal manera que resulte en una transformación de la misma y de los sujetos que la componen (Poder Ejecutivo, 2019).

Al comprender que este proyecto proviene de la Facultad de Psicología es de suma significación ubicar el Código de Ética Profesional del Psicólogo publicado por la Comisión de Ética Profesional (2001). En primer lugar, es necesario dar cuenta de la importancia del Artículo 1° el cual determina que el psicólogo en todo momento de su ejercicio debe guiarse por “los principios de responsabilidad, confidencialidad, competencia, veracidad, fidelidad y humanismo” (Comisión de Ética Profesional, p. 2) y además la importancia del artículo 10° sobre confidencialidad y guardar secreto. Por otro lado, me gustaría dar cuenta de otro artículo el 17° sobre el registro ya sea escrito o verbal los mismos deben ser guardados bajo la responsabilidad con tal que personas ajenas a la intervención no tengan acceso a ello. Al ser que el registro de los encuentros es una parte esencial de la intervención es igual de importante mantener este artículo en mente que estará íntimamente relacionado a los otros artículos mencionados (Comisión de Ética Profesional, 2001).

Resumiendo, el proyecto de extensión que aquí se desarrolla tendrá bajo las consideraciones éticas los artículos referidos para dar cuenta de la importancia de tener el debido cuidado al trabajar con sujetos. A su vez es pertinente que el código de ética del profesional del psicólogo sea una base fundamental para regir la forma de acercamiento a los sujetos y a su vez la modalidad en la que se llevará a cabo la intervención. En este sentido se podrá asegurar que el trabajo se haga con la mayor beneficencia posible, siempre siendo consciente de los malestares o riesgos que se pueden generar y siendo capaz de llevar a cabo un camino para no dejar estas situaciones sin atención. Como profesional que llevará a cabo esta intervención, no sólo asumo la responsabilidad debida y guardo secreto sobre lo que transcurre dentro del espacio, sino también mi rol se hará con la competencia y veracidad de las técnicas que se utilizan y el humanismo asegurando el trato de igualdad a todos los participantes.

Referencias Bibliográficas

- Angeriz, E. (2024). *Int. PSI en Primaria, salud educ.* Sistema de Información Facultad de Psicología. <https://sifp.psico.edu.uy/print/60331286>
- Angeriz, E. & Akar, A. (2024). Aprendizajes críticos desde una práctica extensionista en psicología en escuelas durante la pandemia y la pospandemia en Uruguay. *Integralidad Sobre Ruedas*, 10(1), 71–94. <https://doi.org/10.37125/ISR.10.1.05>
- Akar, A. (2021). *Int. Psicoped. En Inicial Y Primaria.* Sistema de Información Facultad de Psicología. <https://sifp.psico.edu.uy/print/60327157>
- Batalla, A. (2025). *Evaluación Psicológica en Escuelas.* Sistema de Información Facultad de Psicología. <https://sifp.psico.edu.uy/print/60332533>
- Blanco, R. (2025). *Comunidad educativa. Escuela N° 332.* Sistema de Información Facultad de Psicología. <https://sifp.psico.edu.uy/print/60332477>
- Burin, M. (1996). Género y psicoanálisis: subjetividades femeninas vulnerables. En M. Burin, y E. Dio Bleichmar, (Comp.). *Género, Psicoanálisis, Subjetividad* (pp. 61-99). Paidós.
- Burin, M. (2000). Construcción de la subjetividad masculina. En: M. Burin, y I. Meler. (Comp.). *Varones: género y subjetividades masculinas* (pp. 71-122). Paidós
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 22-51. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- Cavalli Dalla Rizza, V. (2020). Estar y producir en colectivo. Reflexiones sobre los saberes desde la experiencia de los Espacios de Formación Integral de la Universidad de la República. +E: *Revista De Extensión Universitaria*, 10(13), 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/5641/564172818004.pdf>
- Comisión de Ética Profesional (2001). Código de Ética Profesional del Psicólogo. Uruguay. https://www.psico.edu.uy/sites/default/files/2023-12/Codigo_de_etica_profesional_del_psicologo.pdf
- Dio Bleichmar, E. (1984). *El feminismo espontáneo de la histeria.* Fontamara
- Duarte, A. (2022). *Participación Infantil y Educación.* Sistema de Información Facultad de Psicología. <https://sifp.psico.edu.uy/print/60329317>
- Fagundez, D. & Grebert, L. (2023). *EFI Escuela, Cultura y Barrialidad.* Sistema de Información Facultad de Psicología. <https://sifp.psico.edu.uy/print/60329903>
- Fernández, A. M. (2013). El orden sexual moderno: ¿La diferencia desquiciada? En: A.M. Fernández, y W. Peres, (Ed.). *La diferencia desquiciada* (pp. 17-27). Biblos.
- Fraga, M. (2021). Articulaciones entre la salud y la educación en tiempos de pandemia: Experiencias y aprendizajes del trabajo desarrollado por un servicio de atención psicológica en una escuela de tiempo completo de Montevideo. En: A. Gandolfo, G. Soto, & A. Torell, (Comp.) *Experiencias de Extensión de los Equipos de Facultad de*

- Psicología en el marco de la emergencia social y sanitaria ante el COVID-19.* (pp. 81-106). Rojo.
- Freud, S. (1905/1976). *Tres ensayos sobre teoría sexual*. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas* (Vol. 7. pp. 109-224). Amorrortu.
- Frigerio, G. (2010). La educación: una escena del vivir entre otros / con-otros. Reflexiones para compartir. [Manuscrito inédito].
- González Barea, E., & Rodríguez Marín, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 125-138. DOI: https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.08
- Gómez, G. (2020). *¿Qué puede un taller? : el taller como espacio de producción de deseo* (Trabajo final de grado, Universidad de la República). <https://hdl.handle.net/20.500.12008/29050>
- Kahan, E. (2025). *Evaluación Psicológica en Escuelas*. Sistema de Información Facultad de Psicología. <https://sifp.psico.edu.uy/print/60332508>
- Kaplún, G. (2014.). *La integralidad como movimiento instituyente en la universidad*. InterCambios: Dilemas y transiciones de la Educación Superior, 2014 1(1), 44-51.
- Kornblit, A. L., Sustas, S. E. & Adaszko, D. (2013). Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas. *Ciencia, docencia y tecnología*, (47), 47-78. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14529884002.pdf>
- Laplanche, J. & Pontalis, J. (1996). *Diccionario de psicoanálisis*. Paidós.
- Levinton, N. (1999). *El superyó femenino*. Biblioteca Nueva.
- Martínez, S. (2024). *Evaluación Psicológica en Escuelas*. Sistema de Información Facultad de Psicología. <https://sifp.psico.edu.uy/print/60331218>
- Mohammed Ismael Ismael, S., & Mohammadzadeh, B. (2023). Gender representation in EFL textbooks used in state schools in Northern Iraq and teachers' perceptions of gender role stereotypes. *Interactive Learning Environments*, 31(10), 6242-6259. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10494820.2022.2029495>
- Morgade, G. (2008). Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género. Ficha de cátedra. https://www.edumargen.org/docs/curso25-6/unid04/apunte03_04.pdf
- Parra, C. (2024). *Evaluación Psicológica en Escuelas*. Sistema de Información Facultad de Psicología. <https://sifp.psico.edu.uy/print/60331322>
- Poder Ejecutivo (2019). Decreto 158/019. Investigación en Seres Humanos. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos-originales/158-2019>
- Peres, W. (2013). Políticas queer y subjetividades. En: Fernández, A.M. y Peres, W. (Ed.) *La diferencia desquiciada*. (pp. 27-42), Biblos.

- Rydel, D. (2019). Promoción de salud en el Primer Nivel de Atención. Talleres para la Convivencia Saludable en una Escuela Primaria. En: M. Couso (Ed.) *Sistematización de experiencias integrales en Facultad de Psicología* (pp. 11-36). Mastergraf
- Salas, A. L. C. (2006). La construcción de subjetividades en el contexto escolar. *Revista Educación*, 30(1), 187-200. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44030112.pdf>
- Scott, J (2008). *Género e Historia*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Selma, H. (2025). *Evaluación Psicológica en Escuelas*. Sistema de Información Facultad de Psicología. <https://sifp.psico.edu.uy/print/60333166>
- SIPIAV, (2025). Informe de Gestión 2024. <https://www.inau.gub.uy/sipiav>
- Solsona Battagliotti, M (2022). Reproducción de estereotipos de género en centros de cuidado y educación en primera infancia. Una propuesta de abordaje a través del trabajo con los equipos. En: I. Perez de Sierra, (Comp.). *Primera infancia e igualdad de género en las prácticas cotidianas de educación y cuidados una trama en construcción*. (pp. 277-298). Flacso
- Uruguay, (2004, 7 de Setiembre). Ley N° 17823: Código de la Niñez y de la Adolescencia. <https://www.impo.com.uy/bases/codigo-ninez-adolescencia/17823-2004>
- Uruguay, (2008, 12 de Diciembre). Ley N° 18437: Ley General de la Educación. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>