



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL, FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

**“PRÁCTICAS TRANSFORMADORAS Y MIRADAS SOBRE LAS PEDAGOGÍAS
FEMINISTAS DESDE LA VOZ DE SUS PROTAGONISTAS; NIÑAS ORGANIZADAS
Y PERSPECTIVAS DE ADULTAS FACILITADORAS”**

Tesis para optar al grado de Magíster en Trabajo

Social con Mención Intervención sociocrítica.

Alumna: Natalia Tawara Ruz Carrera
Profesora Guía: Lorena Paola Muñoz Madrid

Santiago, 2021

Resumen

Los espacios de trabajo y vínculo desde las pedagogías feministas en América Latina con y para la niñez, han permitido avanzar en el reconocimiento de las niñas como sujetas políticas capaces de reflexionar e incidir en las transformaciones de sus realidades frente a los sistemas de opresión derivados del Patriarcado. Esta investigación expone las valoraciones que se configuran en las nociones sobre prácticas transformadoras desde las pedagogías feministas en niñas que han participado en organizaciones territoriales en Chile, visibilizando sus experiencias cotidianas y las de adultas facilitadoras que trabajan con niñas, en una sociedad donde las relaciones asimétricas de poder están controladas por el mundo adulto y masculino.

La visualización de estas prácticas, mediante la investigación, la sistematización y su promoción en los territorios abren un espacio pocas veces destacado desde la voz de sus protagonistas: Las niñas.

Abstract

The workspaces and bonding from feminist pedagogies in Latin America with and for children have made it possible to advance in the recognition of girls as political subjects capable of reflecting on and influencing the transformations of their realities in the face of oppression systems derived from the Patriarchy. This research exposes the evaluations that are configured in the notions about transformative practices from feminist pedagogies in girls who have participated in territorial organizations in Chile, making visible their daily living experiences and those of woman adult facilitators who work with children, in a society where asymmetric relationships of power are controlled by the adult and male world.

The visualization of these practices, through research, systematization and their promotion in the territories, open a space that is rarely highlighted from the voice of its protagonists: Girls.

Palabras clave: Feminismo, Niñez, Niñas, Co-Protagonismo, Participación infantil, Facilitadoras, Educación Popular.

Agradecimientos

A las geniales Amanda, Sofi, Pepi, Dani, Rapha, Tere, Nico, Kathy.

A las compañeras y niñas de la Veleta y La Antena, en Ugarteche y Mendoza,

Argentina. A las compañeras y niñas de Melel Xjobal, en San Cristóbal y

Chiapas, México.

A las compañeras y niñas de las Escuelas Libres en Chile.

A las compañeras del Comité de Niñez de la Coordinadora 8M en

Chile. A las mujeres de mi familia.

A las compañeras de caminos.

A las luchas feministas

latinoamericanas.

Al desprincesamiento.

...” Entonces, llega un momento en que yo entiendo que no son los niños puntuales. Y ahí empiezo a pensar que: Es en la formación que da el colegio, y es la formación que da la familia y después, en la formación de la sociedad, o sea y que en verdad finalmente vivimos en un sistema Patriarcal” (S.V, 18 años)

“Y nos preguntan ¿Qué es el feminismo?

Entonces,

fue todo un ir con ellas (las niñas) caminando

para conocer lo de las diferentes olas,

y después se dieron cuenta de que ellas eran una nueva ola”

(Magaly, Facilitadora Melel Xojobal)

Índice

Resumen	2
1. INTRODUCCIÓN.....	8
2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	11
2.1 <i>Antecedentes del Problema.....</i>	11
2.1.1 Movilizaciones Feministas de los últimos años en Chile; Educación No Sexista	11
2.1.2 Contexto Institucional Estatal y política pública en democracia; La niñez y el enfoque de género en Chile ¿y las niñas?	14
2.1.3 Desigualdad de género en cifras.....	18
2.1.4 Feminismo urgente; el trabajo con niñas desde perspectivas feministas.....	25
2.2 <i>Justificación.....</i>	29
2.3 <i>Pregunta de investigación</i>	33
2.4 <i>Objetivos de la investigación</i>	33
3. MARCO TEÓRICO.....	34
3.1 <i>Sistemas de opresión en niñeces y juventudes.....</i>	34
3.1.1 El Patriarcado como sistema de dominación: huellas del Colonialismo en Latinoamérica.....	34
3.1.2 Adultocentrismo e invisibilización de la niñez	38
3.1.3 Categorías necesarias para el análisis: Interseccionalidad e intergeneracionalidad	42
3.2 <i>Los paradigmas de la Niñez a fines del siglo XX y La Convención Internacional de los Derechos “del Niño”</i>	44
3.2.1 Sistemas de dominación y opresión sobre las Niñas	47
3.3 <i>Niñeces y juventudes como actores sociales; Teoría y práctica desde la experiencia latinoamericana.....</i>	51
3.3.1 Paradigma del protagonismo y aportes desde los movimientos sociales de niños, niñas y jóvenes	51
3.3.2 Pedagogías Feministas; Antecedentes y propuestas latinoamericanas.....	53
3.4 <i>Mapa Conceptual.....</i>	62
4. MARCO METODOLÓGICO	63
4.1 <i>Perspectivas de la investigación</i>	63
4.1.1 Sociología de la infancia.....	63
4.1.2 Investigación e Intervención Feminista	64
4.2 <i>Paradigma.....</i>	65
4.3 <i>El Papel de la Investigadora.....</i>	67
4.4 <i>Enfoque y tipo de estudio</i>	68
4.5 <i>Unidad de estudio y focalización</i>	69
4.6 <i>Técnicas de recolección de la información</i>	71
4.6.1 Grupo de Discusión.....	71
4.6.2 Entrevistas Semi estructuradas.....	74
4.7 <i>Estrategia de análisis de la información.....</i>	75
4.7.1 Análisis Temático	75
4.7.2 Herramientas para el registro y posterior análisis de datos.....	77
4.8 <i>Trabajo de campo, contexto y contacto</i>	78

5. ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	80
5.1 <i>Discursos y perspectivas de las Niñas.....</i>	80
5.1.1 Cultura Patriarcal; Experiencias y reflexiones sobre el machismo y el adultocentrismo	82
5.1.2 Las niñas como sujetas políticas; Paradigma del co-protagonismo de la niñez	96
5.1.3 Prácticas feministas como posibilidad de transformación	102
5.2 <i>Discursos y perspectivas de las Adultas.....</i>	107
5.2.1 Contexto; Experiencias de facilitadoras y el camino de organizaciones que trabajan con niñas 107	
6. CONCLUSIONES	122
7. HALLAZGOS Y OPORTUNIDADES.....	128
7.1 <i>Aportes Disciplinarios</i>	128
7.2 <i>Oportunidades; Más allá de la investigación</i>	129
8. BIBLIOGRAFÍA	130
9. ANEXOS	137

Índice de gráficos

Gráfico 1. Distribución de hogares según sexo de la jefatura de hogar, por quintil de ingreso autónomo (2017).....	21
Gráfico 2. Incidencia de la pobreza por ingresos y de la pobreza extrema en los hogares por sexo del jefe/a (2018...)	21
Gráfico 3. Mujeres de 12 años o más que han sido madres adolescentes por quintil de ingreso autónomo per cápita del hogar (Porcentaje, Años 2011 a 2017).....	22

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Mapa Conceptual, Marco Teórico. Elaboración Propia.....	64
<i>Figura 2.</i> Mapa temático “Discursos de las Niñas”. Elaboración propia	109
<i>Figura 3.</i> Mapa temático “Complemento desde las adultas”. Elaboración propia	124

Índice de tablas

Tabla 1. Categorías, subcategorías y Temáticas orientadoras Grupo de Discusión 1. Elaboración propia	76
Tabla 2. Categorías, subcategorías y Temáticas orientadoras Grupo de Discusión 2. Elaboración propia	76
Tabla 3. Categorías, subcategorías y Temáticas orientadoras Entrevistas semi-estructuradas adultas. Elaboración propia.....	78
Tabla 4. Resumen agrupación de códigos para análisis de Grupo de discusión con niñas. Elaboración propia	84

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como propósito *analizar las nociones¹ de niñas² que participan en organizaciones territoriales, respecto de prácticas transformadoras desde las pedagogías feministas y perspectivas de adultas facilitadoras en espacios de trabajo con niñez* en el marco del curso Seminario de grado I y II para optar al grado de Magíster en Trabajo Social con mención en Intervención Social crítica de la Escuela de Trabajo Social de la U.A.H.C.

Esta investigación se plantea desde la base de la existencia de una cultura patriarcal que se traduce en un sistema de dominación adultocéntrico y machista. En este contexto, entre quienes sufren directamente sus consecuencias de opresión están **las niñas**. Mediante este estudio se pretende visibilizar sus voces, ya que son quienes protagonizan de diversas maneras, respuestas y resistencias desde distintos espacios, participando en organizaciones, generando acciones colectivas y proyecciones sobre la posibilidad de transformaciones.

Desde una perspectiva crítica, *a través de una mirada respetuosa con la niñez que reconoce a las niñas como sujetas políticas, capaces de reflexionar y generar transformaciones a nivel individual, colectivo y social*. La siguiente investigación rescata las valoraciones que tienen respecto de estos procesos a través de la incorporación de conceptos como el paradigma del co-protagonismo de la niñez y la deconstrucción de estereotipos de género, estableciendo como foco principal las perspectivas y prácticas desde las pedagogías feministas y los desafíos que han debido enfrentar para incorporarse en estos espacios.

En términos generales, este estudio pretende realizar una contribución desde las ciencias sociales, rescatando experiencias prácticas que puedan aportar al trabajo social mediante el uso de metodologías y técnicas que propone la sociología de la infancia incorporando transversalmente una perspectiva feminista.

En un primer apartado se dará a conocer el planteamiento del problema que aborda los antecedentes generales sobre el movimiento feminista en Chile enfatizando el desarrollo en los

¹ Se entenderá por noción : 1. f. Conocimiento o idea que se tiene de algo. Según la REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [01 enero 2021].

² En la presente investigación, se hará referencia a “niñas” para referirse a niñas, adolescentes y/o jóvenes mujeres, menores de 18 años de edad.

últimos años de las protestas en base a demandas por la educación no sexista y movilizaciones contra la violencia sexual y de género. En estas líneas, se exponen datos sobre niñas y mujeres en base a la realidad chilena en relación a la desigualdad y discriminación en base al género. Posteriormente, se presenta la pregunta de investigación que guiará este estudio *¿Cómo se configuran las nociones sobre prácticas transformadoras desde las pedagogías feministas en niñas que han participado en organizaciones territoriales en Chile?* y los objetivos que se desarrollan en la investigación.

En un segundo apartado, se expondrá el marco teórico, que abordará desde un enfoque feminista, las consecuencias del patriarcado como sistema de dominación y la invisibilización de la niñez mediante el adultocentrismo, para dar paso a la discusión sobre la opresión contra las niñas y el paradigma del co-protagonismo de la niñez, que, a su vez, dan cuenta del planteamiento transformador propuesto por las pedagogías feministas latinoamericanas.

La metodología, en línea con propuestas desde las perspectivas feministas, las nuevas sociologías de la infancia y herramientas de intervención crítica en el Trabajo Social, presenta las principales técnicas utilizadas en esta investigación crítica de tipo cualitativa que destacan la voz de las niñas, participantes de organizaciones en La Serena, Calama, Santiago y Concepción, complementando también con algunas perspectivas desde entrevistas con adultas facilitadoras de experiencias de trabajo con niñas de Chile, Argentina y México.

Por lo tanto, la pregunta de investigación es respondida, considerando altamente relevante los discursos de niñas que forman parte de organizaciones en Calama, Santiago, Concepción y La Serena, quienes participaron a lo largo de este estudio y que posibilitan la construcción de categorías que surgen al reflexionar sobre su participación en espacios organizados y en la vida cotidiana desde una perspectiva feminista.

Para lo anterior, se desarrollaron dos espacios participativos en grupos de discusión, donde las niñas destacaron desde sus experiencias las reflexiones sobre los espacios de reproducción del machismo y el adultocentrismo y de qué manera, los espacios feministas se constituyen de a poco, como “espacios seguros” que han significado posibilidades nuevas para ser escuchadas y protagonizar decisiones colectivas para transformar situaciones de

discriminación por género o edad. Las redes de apoyo y las colectividades resultan fundamentales para avanzar en un mejor vivir para las niñas, que destacan en su trayectoria como niñas en espacios organizados cómo van encontrándose con distintos espacios cotidianos públicos y privados que las invisibilizan, discriminan o incluso violentan por el hecho de ser niñas y plantear resistencias frente a estas situaciones.

El análisis se complementa con la mirada de mujeres que trabajan organizaciones con niñas en distintos lugares bajo el paradigma del co-protagonismo de la niñez. Mediante entrevistas semiestructuradas, facilitadoras de; *Melel Xojobal* en Chiapas, México. *La Velela y La Antena* en Mendoza, Argentina. *Escuela Popular La Aurora* y el *Comité de Niñez de la Coordinadora 8M*, ambas de Santiago, Chile, se pueden observar puntos de encuentro con las niñas y rescatar la valoración de los movimientos feministas y cómo influyen en las formas de trabajo con las niñas.

Las facilitadoras, señalan que el trabajo desde las perspectivas feministas ha emplazado a las organizaciones a incorporar estas miradas con las comunidades y las familias, y de qué manera las niñas son quienes han puesto sus demandas en la agenda creando nuevos espacios de diálogo, reflexión y participación co-protagónica.

Finalmente, se presentan hallazgos que surgen a partir del ejercicio investigativo con las niñas que invita a seguir trabajando de forma participativa estudios feministas con niñas y el rescate de prácticas transformadoras

2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

2.1 Antecedentes del Problema

2.1.1 Movilizaciones Feministas de los últimos años en Chile; Educación No Sexista

Durante el segundo semestre del año 2018, estudiantes mujeres y disidencias de más de 20 universidades de Chile³, protestaron mediante tomas⁴ y paralizaciones de actividades en sus instituciones de educación superior, en contra de la educación sexista y la violencia machista, denunciando situaciones de violencia de género, abuso de poder y acoso sexual cometidas por algunos profesores y autoridades al interior de estas casas de estudio. Este movimiento logra incluir, en la mayoría de los casos, protocolos contra la violencia sexual y de género en varias de estas instituciones, pero además introduce otras posibilidades que no estaban consideradas en los instrumentos de gestión académica. Ejemplo de esto, es la demanda por el uso de lenguaje inclusivo, la aplicación de cuotas de género en diversas formas de gobiernos universitarios, la aceptación del nombre social⁵ para gestiones administrativas y académicas, e incluso la instalación de secretarías o unidades de género y sexualidades (Follegati, 2018; Palma, 2018; Ponce, 2020; Reyes-Housholder & Roque, 2019; Vidal & De Fina, 2019).

Pero más allá del espacio estudiantil, el espacio público y las demandas del movimiento feminista contemporáneo en Chile comienzan a expandirse a otros ámbitos, políticos, sociales, culturales y económicos.

³ En Chile, de un total de 58 universidades, 24 se movilizan en el año 2018 a lo largo de todo el país. Entre ellas, la Casa Central de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) la primera desde julio de 1986 (realizada anteriormente en dictadura). Los petitorios emanados como condición para la baja de estas movilizaciones tuvieron entre otras demandas, la exigencia de investigaciones y sanciones contra trabajadores de los planteles acusados de abuso y acoso sexual.

⁴ “la toma... durante la cual los estudiantes “ocupan” a su escuela por un periodo de tiempo, se ha convertido en una de las formas de protesta más comunes y emblemáticas del movimiento. Muchas tomas ofrecen un espacio seguro, fuera de las calles, donde los estudiantes pueden instigar un dialogo entre ellos y la administración sobre sus preocupaciones” Recuperado el 02 de julio de 2020: https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3488&context=isp_collection

⁵ El nombre social, se diferencia del nombre legal, ya que es atribuible a la identidad de género. En distintas instituciones de educación superior, se decreta e instruye que es posible la utilización del nombre social en documentos curriculares, extracurriculares y laborales. verbales y escritas y comunicaciones para efectos internos.

En palabras de Follegati “... el movimiento feminista estudiantil que eclosiona el 2018 se mueve dentro de esa condición de posibilidad que lo constituye como feminista: establece una demanda que trasciende el escenario educativo y apela a la reconfiguración de los roles de género.” (Follegati, 2018, p. 283). Mucho más allá de ser una protesta reactiva, este movimiento increpa los cimientos culturales del machismo en la sociedad chilena (Montecino, 2018).

En este sentido respecto del alcance del movimiento estudiantil feminista, las tomas y marchas estudiantiles de mayo de 2018 instalaron la necesidad de cambios incluso en el lenguaje, no sólo con la exigencia de la integración y apertura al lenguaje inclusivo escrito, sino en la protagonización de las mujeres y disidencias en los discursos. Pero además es importante señalar que “otras voces” protagonistas y cada vez con mayor frecuencia, corresponden a las niñas en sus respectivos espacios estudiantiles ocupando nuevos espacios de visibilización pública.

Concretamente, el mismo año se registraron un total de 151 protestas feministas a lo largo de todo el país con diversas consignas (Reyes-Housholder and Roque 2019, p. 194) y que se han masificado en las últimas décadas. Entre estos movimientos, aparecen distintas organizaciones bajo la consigna “Ni Una Menos”, que surge en Argentina el año 2015 y que se internacionalizó y continuó masificando entre las manifestaciones contra la violencia machista. Por otra parte, surge el apoyo al movimiento por el aborto libre que también tiene como hito el “pañuelazo” en Argentina expandiendo el símbolo del “pañuelo”⁶, por la mayoría de los países de América Latina.

Continuando con la presentación de los movimientos feministas en torno a los últimos años transcurridos y las problemáticas situadas en la educación, es importante destacar que una de las características que también se presenta a nivel discursivo es la necesidad de una educación no sexista en todos los niveles, es decir, desde los espacios educativos desde pre-básica⁷ (Azúa et al., 2019). Justamente en este espacio, se han visualizado, mediante distintas investigaciones

⁶ En Argentina, el símbolo del pañuelo utilizado actualmente por los movimientos feministas (en colores verde y morado), que se rescata de la memoria histórica de las abuelas de la plaza de Mayo, quienes lo utilizaban para cubrir sus cabezas (originalmente de color blanco) como símbolo de protesta y resistencia contra la desaparición de sus familiares detenidos y torturados por la dictadura de ese país.

⁷ En Chile, desde 2019 se ingresa el proyecto de ley de la escolaridad obligatoria aumentando de 12 a 13 años de trayectoria mínima. Estableciendo la enseñanza pre-básica desde el segundo nivel de transición (kínder) es decir, entre los 5-6 años de edad.

que se reproducen desigualdades de mujeres frente a hombres (Guerrero et al., 2006). Según ONU Mujeres la prevención sobre la violencia de género debe comenzar en las primeras etapas de la vida, señalando que es un momento fundamental donde se integran valores y normas sobre la igualdad de género (ONU mujeres, n.d.).

A propósito de lo anterior y la incorporación de la variable intergeneracional, para el análisis de este estudio, resulta fundamental, indagar en cómo se integra una mirada que incluya a la niñez, en específico a quienes sufren las mayores desigualdades; las niñas.

Hablar de “las niñas”, es importante porque muchas veces se excluyen de los análisis sociológicos que abordan las juventudes como una generalización para referirse al mundo adulto (la juventud) o a quienes han alcanzado la mayoría de edad. Por eso, para esta investigación, parece importante destacar las palabras de Larrondo y Ponce, quien señala que la juventud no es un “estado” si no una producción social simbólica y material inserta en relaciones de poder, por ende, hay formas muy diferentes de producir juventud... son los adultos quienes mayormente controlan y distribuyen recursos materiales y simbólicos para definir, nominar e intervenir sobre los jóvenes. (Garita et al., 2019)

A partir de una revisión histórica asociada a los movimientos feministas, si bien se constata la participación de las niñas y la aparición en las movilizaciones asociadas a las demandas feministas en los últimos años, en la mayoría de los casos, se evidencian sus demandas desde en el ámbito escolar. Por otro lado, desde el feminismo y el mundo adulto aparecen demandas asociadas con un fin de protección hacia la niñez.

Sin embargo, asociado a las organizaciones feministas se puede observar, a través de manifestaciones la presencia y participación organizada de las niñas y las jóvenes quienes mediante distintas expresiones colectivas viralizan intervenciones y agrupaciones con identidades propias a través de redes sociales. Por ejemplo, en la marcha del 8 de marzo de 2020 en Santiago de Chile, se estimaron 1 millón y medio de personas⁸, en su mayoría mujeres

⁸ Para ampliar información, consultar en: <http://www.academia.cl/comunicaciones/noticias/docente-de-la-escuela-de-geografia-cuestiona-al-gobierno-por-controversiales-cifras-de-asistentes-a-marcha-del-8m> revisado el 11.12.2020

participantes, entre las cuales destacaban organizaciones feministas de niñas y jóvenes que mediante intervenciones artísticas, culturales y políticas llenaban las calles junto a las adultas de distintas edades, compartiendo las mismas consignas.

Según Figueroa, (2017) se transita hoy por la cuarta ola feminista, es la lucha contra el neoliberalismo y las derechas a nivel mundial, que cuestiona la materialidad misma del patriarcado como forma de organización social, económica, política que construye cuerpos y vidas concretas.

Estos movimientos feministas, según diversas autoras surgen luego de un “silencio” prolongado en nuestro país, que con la transición a la democracia en Chile, se termina de fragmentar aquel espacio de organización en torno al segundo gran auge durante la dictadura militar, protagonizado por mujeres que en diversos espacios lucharon contra las violaciones hacia los derechos humanos (Ríos, 2004). En este período hay quienes plantean un quiebre entre el feminismo institucional y el feminismo autónomo, ya que se sostiene como debate que es también parte del movimiento, la actuación desde el Estado y se conmemora como un hito, por ejemplo, la llegada a la presidencia de Michelle Bachelet (Gutierrez, 2018). Sin duda los movimientos feministas van transformándose y avanzan desde diversas demandas, incluyendo problemáticas y sectores que siguen siendo oprimidos, entre los cuales la niñez, comienza de forma incipiente a formar parte de estos programas, proyectos y movimientos sociales.

2.1.2 Contexto Institucional Estatal y política pública en democracia; La niñez y el enfoque de género en Chile ¿y las niñas?

Hace 30 y 40 años respectivamente, Chile firma importantes convenciones internacionales que simbólicamente significaban compromisos políticos fundamentales y que mencionaremos a propósito de los temas que abordamos en esta investigación. En 1990 Chile se convierte en uno de los Estados parte de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (en adelante, CDN). Por otro lado, nuestro país ratifica la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, de la ONU en 1980 (aún en Dictadura Militar).

Ambas convenciones requieren de materialización en políticas públicas con el fin de disminuir las brechas de inequidad existentes en distintos ámbitos a nivel institucional y velan

por los derechos de niños, niñas y mujeres, enfatizando además en generar condiciones en los países en contra de todas las formas de violencia y discriminación.

En primer lugar, respecto de la institucionalidad sobre la protección de niños, niñas y adolescentes en Chile, el año 1979 se crea el Servicio Nacional de Menores⁹, entidad que se mantiene hasta hoy en día bajo la dependencia del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Este servicio, tiene un carácter de focalización en la implementación y ejecución de sus políticas, puesto que asume la atención a la población vulnerabilizada, su funcionamiento se basa en un sistema de subvenciones y mantiene proyectos propios (residencias) y organismos colaboradores que dedican tareas proteccionales respecto de situaciones de vulneración de derechos e infracción de ley. A su vez, el servicio supervigila el sistema de adopción en el país.

En este contexto, Chile desde de la firma de la CDN no concreta una Ley de protección integral para la niñez y la adolescencia que promueva y defienda los derechos de todos y todas las personas menores de 18 años. En este contexto, el año 2000, Ministerio de Planificación (MIDEPLAN) junto al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) comienzan el proceso de desarrollo de una política Nacional de Infancia, llamada Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2001-2010, que tiene como marco orientador, la Convención Internacional de los derechos del niño y que se propone además, no utilizar un enfoque sectorial, sino una mirada integral de los procesos centrales y de desarrollo de cada niño, niña y joven.

Esta nueva mirada se define a sí misma como el avance de las políticas asistenciales y compensatorias, hacia una política que reconoce los derechos de los niños, niñas y jóvenes como obligaciones para el Estado, las familias y la sociedad. Sin embargo, el bajo nivel de compromiso de parte de los organismos públicos y la falta de priorización para con la temática de infancia,

⁹ El Servicio Nacional de Menores (Sename) es un organismo gubernamental centralizado, colaborador del sistema judicial y dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Se encarga de la protección de derechos de niños, niñas y adolescentes, y de los jóvenes entre 14 y 17 años que han infringido la ley. Además, se ocupa de regular y controlar la adopción en Chile. El servicio lleva a cabo su gestión conforme a las instrucciones de los diversos tribunales distribuidos a lo largo del país. Todos los servicios y asistencias que se prestan en la institución, salvo las Oficinas de Protección de Derechos (OPD), están ligadas a la justicia. Los niños y adolescentes atendidos en el sistema de protección han sido derivados por los tribunales de familia. Los adolescentes en el sistema de justicia juvenil han sido derivados por los tribunales de acuerdo a la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente. Para cumplir con su labor, el servicio cuenta con centros de atención directa y con una red de colaboradores acreditados, que postulan con proyectos a licitaciones públicas. Recuperado de: www.sename.cl, Agosto 2020.

entre otras falencias impidieron que este tema fuese parte de la agenda pública y menos una política a nivel nacional. Sin embargo, podemos reconocer avances en materia de leyes, por ejemplo, en 2017 la Ley que tipifica el Maltrato infantil, y en el 2018 se crea la Defensoría de la Niñez (Ley Nº 21.013, 2017. Ley 21.067, 2018). Si bien, estos pueden significar avances puntuales aún quedan muchos desafíos pendientes que reconozcan a los niños y niñas desde una mirada integral, donde las políticas públicas en su conjunto puedan trabajar de manera coordinada promoviendo el ejercicio de los derechos en distintos ámbitos, incluyendo la participación de las personas menores de 18 años.

Por otro lado, respecto de las políticas públicas en materias de género, es importante señalar el hito de la creación el Servicio Nacional de la Mujer en el año 1991, en el contexto del retorno a la Democracia. Con el fin de mejorar la igualdad de género, se pretende incorporar esta perspectiva, a las instituciones político/culturales, con tal de modificar las desiguales prácticas sociales en Chile (Lamas, 1999). En estas materias, sin embargo, se excluye a las personas menores de 18 años y se trabaja a nivel sectorial desde la protección a las víctimas de violencia sexual o de género de forma individual, focalizando las intervenciones mediante programas que trabajan con adultas.

Con relación a la educación sexual, Chile cuenta con una ley vigente (Nº 20.418) desde el año 2010, que establece normas respecto de la fertilidad y está orientado a la prevención el embarazo, fundamentalmente en referencia a aspectos biológicos. Por otra parte, desde el año 2019 existe un debate entre quienes proponen una ley integral de educación sexual menos conservadora, que se incluya en la vida escolar de niños y niñas considerando identidad de género, violencia sexual, entre otras temáticas y por otra una propuesta del actual gobierno de Sebastián Piñera, que sigue bajo contenidos más biologicistas y que además resguarda la autonomía de los establecimientos educacionales y velando por las creencias de los padres/madres, apoderados o apoderadas.

A pesar de los intentos por legislar integralmente, tanto en niñez como en materias de género, no existe un cruce claro respecto de este tipo de políticas. Comprendiendo que el concepto de género para el “Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo” (en adelante

PNUD) es definido como “los atributos sociales y las oportunidades asociadas con el ser femenino y masculino y las relaciones entre mujeres y hombres, niñas y niños, como también entre las mujeres y entre los hombres. Estos atributos, oportunidades y relaciones están contruidos socialmente y son aprendidos a través de procesos de socialización, y varían según el contexto social y temporal. El género determina lo que puede esperarse, lo que es permitido y valorado en una mujer o un hombre en un contexto dado (PNUD 2001a).

Para Larraín (2011), el enfoque de género se ha centrado principalmente en las políticas públicas hacia el mundo adulto, especialmente hacia la mujer y, por otro lado, en las políticas de infancia, el género ha estado prácticamente ausente. Las políticas no han visualizado las diferencias entre géneros y la mayoría se dirigen a “los niños o el niño”. En consecuencia, haciendo una revisión sobre la inclusión del enfoque de género en las políticas públicas de niñez, tenemos que la política del Chile Crece Contigo¹⁰ se aborda integralmente como un enfoque transversal.

A nivel institucional se han abordado ambos enfoques (género y niñez) mediante la inclusión desde el año 2002 de un objetivo en el programa de mejoramiento a la gestión (PMG) que dispone trabajar en: “*Contribuir a disminuir las inequidades, brechas y/o barreras de género implementando medidas orientadas a mejorar los niveles de igualdad de oportunidades y la equidad de género en la provisión de bienes y servicios públicos*” (Sename, 2015). En el caso de Servicio Nacional de Menores, el cumplimiento de este ítem se ha basado en la implementación de talleres, actividades y en la caracterización diagnóstica de algunos de sus programas¹¹.

Del mismo modo, sobre lo referido anteriormente, los avances en materia de género no son suficientes y no reconocen en profundidad la condición de las niñas, invisibilizando su condición particular.

¹⁰ Chile Crece Contigo, promulgado bajo el gobierno de M. Bachelet en 2009, bajo la ley 20.379, depende del Ministerio de desarrollo Social y es el subsistema de protección integral a la infancia que tiene como misión acompañar, proteger y apoyar integralmente, a todos los niños, niñas y sus familias, a través de acciones y servicios de carácter universal, así como focalizando apoyos especiales a aquellos que presentan alguna vulnerabilidad mayor. Está dirigido a niños y niñas hasta los 8-9 años.

¹¹ Ver Balance de Gestión Integral, ver anexo 9 pp 198 Rescatado el 02 de julio de 2020 en: <https://www.sename.cl/web/wp-content/uploads/2015/10/BGI-2018-SENAME-2018.pdf>

En consecuencia, el siguiente apartado presenta cifras que si bien no son suficientes para dar cuenta a nivel integral de los contextos, territorios y otras variables que pudieran agudizar aún más la brecha de género, nos acercan a relevar la importancia que tiene el trabajo directamente con niñas, jóvenes y mujeres con el fin de promover el reconocimiento de la justicia y la igualdad ante un sistema que las ubica en una condición de mayor vulnerabilización frente al machismo y el adultocentrismo (K. Duarte, 2015; Fink, N; Rosso, 2018; Korol, 2016) .

2.1.3 Desigualdad de género en cifras

En el apartado anterior, se presentaron antecedentes sobre las movilizaciones feministas en nuestro país y las demandas por una sociedad que aspira a la equidad de género y la erradicación del machismo. A continuación, veremos algunos datos que en los últimos años reflejan las desigualdades entre hombres y mujeres, en distintos ámbitos y en las diversas etapas de la vida. En específico, cifras relevantes acerca de la desigualdad de género que afectan a mujeres, niñas y jóvenes que evidencian importancia de generar prácticas transformadoras en estos contextos, que a pesar de los intentos institucionales y avances en la materia, demuestran que no son suficientes para cambiar las situaciones de violencia de género a corto, mediano y largo plazo, ubicando al grupo de las niñas, como una de las poblaciones más perjudicadas en relación a las situaciones de desigualdad.

En primer lugar, es importante tener a la vista los datos generales de la población, para luego presentar algunas cifras que son más específicas en base a conceptos relevantes para este estudio. Sin embargo, es importante señalar, que los datos disponibles a nivel país no son suficientes, puesto que existe un vacío respecto de la variable edad y género en distintos informes realizados por el sector público y privado, lo cual invisibiliza las realidades específicas de niñeces y juventudes en relación con la variable género. Ejemplo de esto el año 2019, la Subsecretaria de la Niñez (Dependiente del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, del Gobierno de Chile) según la Ley 20.530 (Artículo 3° bis letra g), debe realizar un informe anual

“sobre el estado general de la niñez a nivel nacional y regional. En dicho informe deberá realizar, si corresponde, recomendaciones para avanzar en la implementación efectiva de un sistema de protección integral de los derechos de los niños”¹²

Este documento contiene datos actualizados, extraídos a partir de reportes institucionales clasificados y expuestos en distintos ejes en torno a dimensiones basadas en la CDN. Sin embargo, las variables refieren en su mayoría a diferencias por rangos etarios, nivel socioeconómico u otros datos que no refieren al género en específico, por lo tanto, no se visibilizan las brechas que en distintos ámbitos pueden diagnosticar y destacar aquella realidad específica de las niñas, en el tramo de 0 a 18 años.

Como dato general, respecto de la distribución demográfica sobre la realidad de la población chilena, según el último censo de población y vivienda realizado en el país, el año 2017, se registra una población total de 17.574.003 personas. De ellas, 8.601.989 (48,9%) son hombres y 8.972.014 (51,1%), mujeres (INE, 2018). Respecto de las personas menores de 18 años, la cantidad de niñas y niños en Chile, entre 0 y 17 años, alcanza un total de 4.259.155, representando un cuarto de la población total del país (24,2%). Del total, las niñas y adolescentes mujeres, representan un 48,95%, alcanzando un total de 2.084.986.

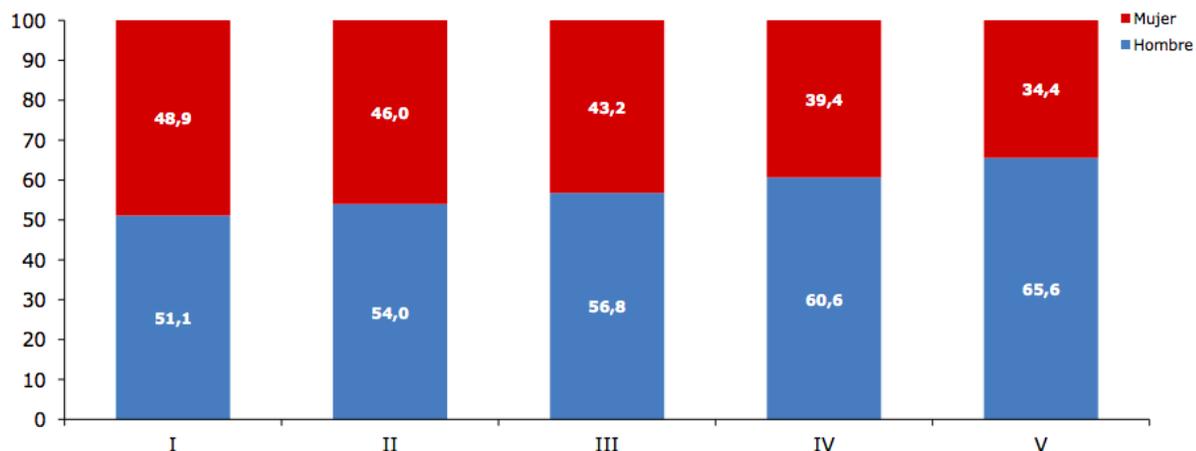
Respecto de la composición del hogar, Según la Encuesta de Caracterización socioeconómica CASEN 2017¹³, en base a 5.794.096 hogares, las mujeres representan un 42,4% de las jefaturas de hogar en Chile, de las cuales un 31,1% corresponden a hogares de tipo monoparentales y un 11,3% hogares biparentales.

Si se agrega la variable socioeconómica, el porcentaje decrece entre el I y el V quintil. Es decir, en los hogares de menores recursos, hay más mujeres jefas de hogar, como se representa en el siguiente gráfico:

¹² Ley 20.530 (Artículo 3° bis letra g) consultado en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1030861>

¹³ CASEN; Encuesta de caracterización socioeconómica. Realizada por el Ministerio de Desarrollo Social de manera bianual o trianual. En este estudio, se extraerán datos de la CASEN referida en el año 2017.

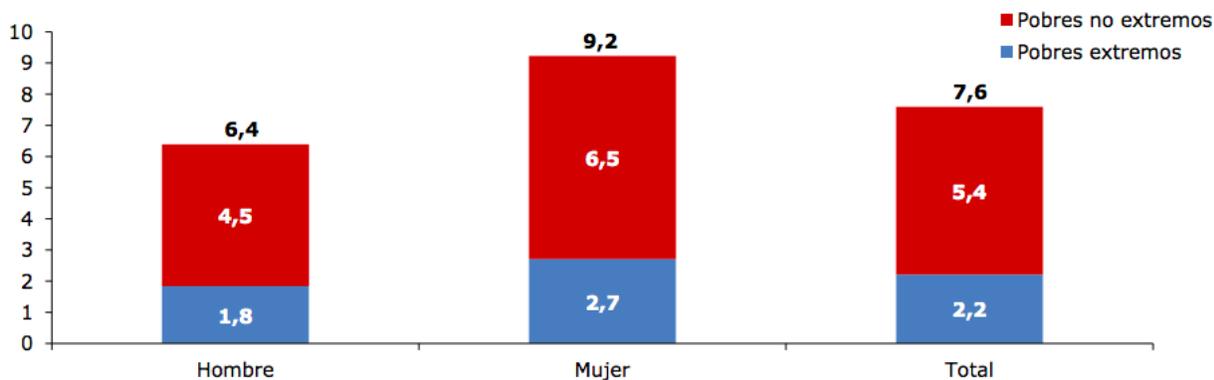
Gráfico 1. Distribución de hogares según sexo de la jefatura de hogar, por quintil de ingreso autónomo (2017)



Fuente: Ministerio de Desarrollo Social, CASEN 2017.

Según la misma encuesta, otro dato que interesa destacar es la incidencia de la pobreza por ingresos en los hogares, diferenciado según el sexo de la jefatura de hogar, donde las mujeres representan un porcentaje significativamente mayor, tanto en situaciones de pobreza extrema, con un 6,5% en el caso de jefaturas de hogar femeninas contra un 4,5% y en el caso de la pobreza, representa un 4,5% sobre un 1,8% de los hogares con jefaturas de hogar masculinas.

Gráfico 2. Incidencia de la pobreza por ingresos y de la pobreza extrema en los hogares por sexo del jefe/a (2018)

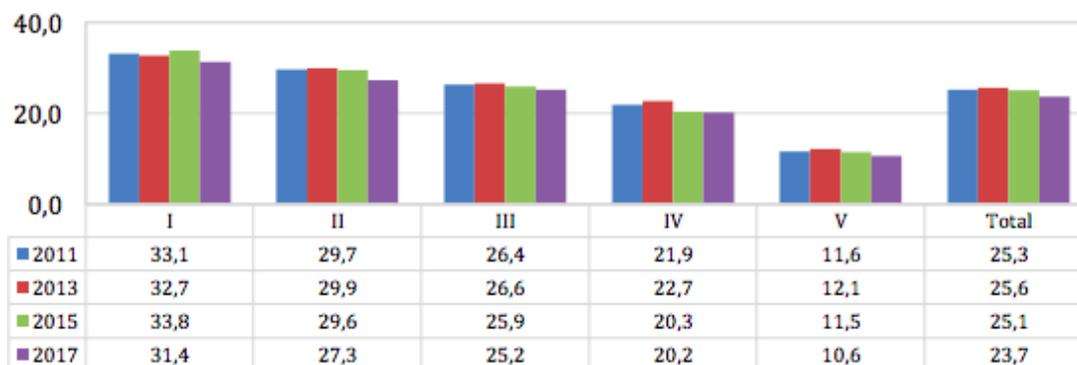


Fuente: Ministerio de Desarrollo Social, CASEN 2017.

Sobre la situación laboral, en la octava encuesta INJUV¹⁴ (Instituto Nacional de la Juventud), se observa que mientras el 49% de los hombres dice estar trabajando, el porcentaje de las mujeres sólo corresponde al 34% (INJUV, 2015). En el informe se señala que “esta diferencia de género se profundiza con la presencia de hijos. En efecto, cuando no se tiene hijos, se constata que hombres y mujeres trabajan en un 40% y 28%, respectivamente, mientras que cuando se tiene al menos un hijo, el porcentaje de hombres que trabaja duplica al porcentaje de mujeres que trabaja (81% y 41%, en cada caso)” (INJUV, 2015).

Respecto de la infancia, es importante considerar el contexto específico que los niños y niñas chilenas viven en Chile. En este sentido, los resultados de la CASEN nos muestran que, el 13,9% de los niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) vive en situación de pobreza por ingreso y el 22,9% en situación de pobreza multidimensional. Uno de los datos que releva a su vez el Informe “Infancia Cuenta 2020” es que, considerando a todas y todos los NNA que experimenta algún tipo de pobreza, la cifra asciende a un 31,2%. Es decir, 3 de cada 10 NNA del país vive en situación de pobreza (ONA 2020).

Gráfico 3. Mujeres de 12 años o más que han sido madres adolescentes por quintil de ingreso autónomo per cápita del hogar (Porcentaje, Años 2011 a 2017)



Fuente: Ministerio de Desarrollo Social y Familia. CASEN 2017.

¹⁴ Para el Instituto Nacional de la Juventud, el rango de edad considerado como “joven” es entre 15 a 29 años 364 días.

Sobre la variable económica y evidencia sobre desigualdad, tenemos que al revisar el porcentaje de niñas entre 12 a 19 años que han sido madres o se encuentran embarazadas, se observa una clara tendencia al alza en los quintiles más bajos respecto del embarazo adolescente, si observamos las cifras, entre el año 2011 y 2017 el primer quintil mantiene una cifra cercana al 30% mientras que, en el quinto quintil, la cifra se mueve en un 11%. La brecha es importante respecto de aquellos quintiles más altos y reafirma la necesidad de cambiar la falta de oportunidades respecto de la educación sexual, de la decisión sobre el cuerpo, el acceso a anticonceptivos, entre otros, considerado que las consecuencias respecto de la maternidad adolescente tienen directa relación con la inequidad social y económica que sufren las niñas.

Continuando con los tránsitos de las mujeres, desde sus infancias, los contextos sociales y culturales adjudican características sobre las capacidades e incapacidades asociadas al género. En temáticas de educación, diversos estudios evidencian sesgo asociado a mayor o menor aptitud para las ciencias, en el caso de las mujeres y niñas y más afinidad con artes y letras, lo cual se instala como una creencia temprana en niños y niñas (Azúa et al., 2019; Guerrero et al., 2006; Morgade, 2010; Valdés, 2013). Esto se refleja en patrones sobre resultados en pruebas de selección universitaria y de medición escolar en enseñanza media, posteriormente se refleja un menor ingreso a la educación superior en carreras del área de ciencias y matemática y en institutos profesionales y técnicos ocurren situaciones similares.

Con los datos expuestos anteriormente, se reafirma lo que plantea Morgade, “Si ser pobre ya es una injusticia, el agregado de “mujer” y de “niña/joven sin estudios” construye una cadena crítica en la reproducción de la pobreza y la marginación” (Morgade, 2001).

Por otra parte, en nuestro país, dentro de las cifras sobre violencia de género aparece como una de las más frecuentes el abuso sexual. Una de las peores violaciones a los derechos humanos y que atentan contra la dignidad e integridad física y psicológica, donde la mayor cantidad de víctimas corresponde a niños y niñas.

Lamentablemente, estas cifras oficiales tampoco dan cuenta de la realidad y diversos organismos han declarado que existe una cifra negra, puesto que este tipo de delitos se visualiza toda vez que existe una denuncia y/o un proceso judicial asociado.

Según un informe de la Fiscalía, entre el 1 de enero de 2012 y el 31 de julio de 2017, al Ministerio Público han ingresado 81.171 denuncias por delitos de abuso sexual, donde el 69% de las denuncias (55.912) tiene como víctima a menores de 14 años, mientras que el 31% (24.903) afecta a mayores de esa edad (Fundación para La Confianza, 2017).

En el Informe del año 2016 de SENAME, se indica que entre las víctimas de delitos sexuales cometidos contra niñas, niños y adolescentes a nivel nacional desde el año 2014, son las niñas y adolescentes mujeres las que tienden a ser las víctimas más frecuentes de este tipo de delitos, pues constituyeron el 81,3% del general (proporción que supera las 4/5 partes del total), respecto del 19,0% de niños y adolescentes varones víctimas de delitos sexuales. Diferencia que indica el componente de género en la comisión de estos delitos (SENAME, 2016).

En Chile, como ya se señaló, distintos expertos en materia de violencia sexual a NNJ¹⁵ señalan que el rango de casos no denunciados oscila entre el 70 y 80%, y algunos datos indican que el abuso sexual a niños y niñas es el delito menos denunciado en el país, alcanzando solo 1 de cada 25 casos (Murillo, 2012). Frente a estos mismos datos, según el informe “Cifra negra de violencia sexual contra Niñas, Niños y Adolescentes: ocultamiento social de una tragedia” al situarse en el rango más conservador del 70%, sobre la cifra negra, la cifra total de víctimas ingresadas alcanzaría a 51.360. Esto significa que 141 niñas, niños y adolescentes pudiesen ser víctimas de violencia sexual diariamente, es decir, cada una hora, 6 niñas, niños y adolescentes sufrirían algún tipo de violencia sexual en Chile. (ONA, 2018)

En cuanto a los ingresos registrados por el delito de violación, entre los años 2012 y 2016 fueron 24.763 casos. La mitad de éstos (49,1%) corresponde a niñas y niños entre 0 y 14 años. De este porcentaje, 8 de cada 10 causas terminadas por violación corresponden a niñas. Y para el tramo de 14 años o más, 9 de cada 10 involucran a víctimas mujeres. Durante el año 2016 los términos ingresados al Ministerio Público por violación a niños y niñas menores de 14 años alcanzaron a nivel nacional 2.470, es decir 7 causas terminadas diarias. Si la totalidad de los casos se denunciara (cifra negra), podrían llegar a producirse 23 causas terminadas por violación al día (ONA, 2018).

¹⁵ NNJ; Niños, niñas, niños y jóvenes.

Según datos de la UNICEF y el reporte del Avance Legislativo sobre Abuso Sexual en Chile (2015), la edad promedio de niños y niñas que por primera vez fueron víctimas de abuso sexual, es de 8 años y medio. Respecto del perfil, el 75,1% de quienes lo cometen son hombres y del total, el 88,5% son conocidos de los niños y niñas. En específico, un 50,4% son familiares siendo, tíos/as (19,4%), primos/as mayores (9,7%), padrastros (7%) y hermanos/as (4,4%). El 11,5% de quienes ejercen abuso son “amigos/as de la familia”, el 6,2% “alguien que no conocía, pero que había visto antes” y el 5,3% corresponde a “un vecino/a” (BCN, 2015).

Los datos expuestos en este apartado reflejan una realidad que da cuenta de distintos ámbitos en que se expresa la violencia de género; En el privado, al interior de la familia, pero también en lo público, por ejemplo, en la escuela y/o en la calle, donde existe una probabilidad alta de que las niñas sean víctimas de situaciones de violencia no solo física y psicológica, sino simbólica, en específico por su condición de mujeres.

Por ejemplo, uno de los observatorios que ha aportado a la visibilización de estas materias es el Observatorio contra el Acoso Callejero, OCAC¹⁶. Recientemente, se publicaron resultados sobre la “Primera encuesta nacional sobre acoso sexual callejero, laboral, en contexto educativo y ciberacoso”. Entre los resultados, se demuestra que 64% de las mujeres ha vivido por lo menos un tipo de acoso durante su vida, en contraste al 25,7% de los hombres. En promedio, las mujeres comienzan a sufrir acoso en las calles a partir de los 14 años, desde los 9 o 10 años hasta los 20 años aproximadamente. La mayor incidencia de acoso se da entre los 12 y 15 años (OCAC, 2020).

Una de las evidencias que servirá para el tratamiento de la presente investigación son aquellos datos sobre el no reconocimiento o naturalización de situaciones de violencia sexuales vividas.

¹⁶ El Observatorio Contra el Acoso Chile (OCAC) es una Fundación sin fines de lucro creada en noviembre del año 2013. Si bien OCAC nació con el fin de visibilizar, problematizar y erradicar el acoso sexual callejero, el objetivo que guía actualmente es contribuir a erradicar la violencia sexual en espacios públicos y privados, visibilizando y problematizando la temática como una violencia de género desde un enfoque feminista, por medio de acciones educativas, políticas y jurídicas a nivel nacional.

En otros ámbitos, aproximadamente 5 de cada 10 mujeres han sufrido alguna situación de acoso sexual laboral durante su vida. Por otra parte, en el contexto educativo, 6 de cada 10 mujeres entre 18 y 26 años que han sufrido alguna situación de acoso sexual (OCAC, 2020) Lo anterior resulta fundamental si se trata de visibilizar la realidad en que se desenvuelven las niñas, según el informe de la CEPAL “Los impactos de este acoso son físicos y psicológicos y se acentúan al considerar la vulnerabilidad de quienes los padecen” (Céspedes & Robles, 2016).

Para finalizar este apartado, luego de la presentación de los datos sobre la realidad nacional chilena, se puede afirmar que, si bien existen avances legislativos a lo largo de la historia, aún se mantienen brechas que significan desventajas de las mujeres respecto de los hombres en distintos aspectos y a su vez, desigualdad con las personas menores de edad, por lo tanto, las niñas.

Al respecto es importante destacar que las cifras desagregadas por género resultan fundamentales para distinguir aquellas situaciones, sin embargo, no son presentadas con este foco, sobre todo al referirnos a las personas menores de 18 años. En este sentido, resulta interesante la Encuesta Nacional de la Juventud que además incorpora percepciones y dimensiones culturales para este segmento de la población joven. Y otras instituciones que progresivamente incluyen la variable género en sus estudios y presentación de resultados¹⁷, aunque no necesariamente lo abordan exclusivamente desde esta perspectiva (género) para con la niñez en específico.

2.1.4 Feminismo urgente; el trabajo con niñas desde perspectivas feministas

La realidad de las desigualdades de género que se reproducen desde la infancia en Chile no es sustantivamente distinta de otros países latinoamericanos. Los sistemas económicos de corte neoliberal cruzan la institucionalidad de los gobiernos que mantienen nociones adultocéntricas y que imponen el éxito, segregan y agudizan el individualismo. Según Duarte

¹⁷ Entre las organizaciones e instituciones que trabajan con datos de infancia y juventud y muestran variables sexo/género están; Observatorio Nacional de Niñez y Adolescencia Chile, mediante el Informe Infancia Cuenta/ JUNAEB a través de la encuesta de vulnerabilidad/ Reporte anual de SENAME/ Diagnósticos Locales de Infancia de OPD's del país/ Fundación para la Confianza/ ACHNU, Asociación Chilena Pro Naciones Unidas /Estudios Defensoría de la Niñez/OCAC, Observatorio de Acoso Callejero /Unicef Chile/ONU mujeres. Por nombrar algunos.

(2015) parece ser que éste, es un espacio de disputa de largo plazo (C. Duarte, 2015) lo que tiene como consecuencia, la limitación de la participación directa o vinculante de niños y niñas.

En este contexto, los espacios de trabajos con perspectivas feministas que contemplan pedagogías críticas, apelan a la formación con valores de justicia social, igualdad desde la colaboración y la cooperación (Korol, 2016; Fink, N; Rosso, 2018). En este sentido, entendiendo a las niñas como sujetas políticas que viven en contextos de menores oportunidades, discriminación y violencia de género, se vuelve necesario visibilizar los espacios donde que podrían configurar prácticas transformadoras.

Las pedagogías feministas, proponen el ejercicio de “cuestionarlo todo”, refiriendo a la mirada crítica a nivel estructural de la sociedad y la cultura patriarcal. Así lo plantean diversas experiencias que niñas en Argentina han experimentado y lo han impreso en un libro llamado “Feminismo para Jóvenes; Ahora que sí nos ven” que contiene relatos de sus protagonistas, en donde se muestra cómo se reconfiguran las nociones sobre el machismo y se logra un camino de deconstrucción de estereotipos de género (Fink, N; Rosso, 2018).

Otro ejemplo, que se destaca en Argentina, es el Equipo de Educación Popular “Pañuelos en Rebeldía” que declara como *objetivo “aportar a la formación política de los movimientos sociales, contribuyendo desde la educación popular a sistematizar la dimensión pedagógica de su praxis”*¹⁸. Han puesto en sus agendas el trabajo desde el feminismo. Lo mismo ocurre con la “Miguelito Pepe”¹⁹ un espacio de educación popular argentino que trabaja con niños, niñas, niños²⁰ y jóvenes, desde la participación protagónica.

¹⁸Para más información sobre esta organización, se recomienda visitar el sitio web: <https://www.panuelosenrebeldia.com.ar/index/quienes-somos/>

¹⁹La Miguelito Pepe se funda en 2014 en el barrio de Fátima, en Buenos Aires, Argentina. Para mayor información, se recomienda visitar: <https://www.facebook.com/lamiguelitopepe/>

²⁰Se incluye la categoría “niñes” es utilizado para incluir un género neutro. Aunque no es reconocido por la RAE, desde el año 2018, aparece como una de las propuestas de los movimientos feministas como una de las disputas políticas que refieren a la exclusión de los géneros a través del lenguaje mediante el uso de la letra “e” o “x” para sustituir las palabras tradicionalmente asociadas al sustantivos y adjetivos con género masculino o femenino únicamente.

Entre las organizaciones, también han incorporado perspectivas feministas, aquellas que trabajan con niños, niñas y niños trabajadores y trabajadoras que hoy declaran trabajar contra el adultocentrismo, el patriarcado desde una perspectiva descolonizadora. Es el caso, en Argentina de “La Veleta y la Antena” y en México “Melel Xojobal”, ambas, invitadas a participar en esta investigación a través de alunas de sus colaboradoras.

La base común de estos espacios es la escuela, teoría y experiencias desde la educación popular de Paulo Freire (1979) que es capaz de visibilizar las desigualdades, tomar conciencia sobre ellas, romper con los mecanismos de su normalización y crear, generar y construir alternativas de acción. En estos términos, una educación como práctica de libertad se define también como feminista en la medida que transforma y apoya relaciones sociales, humanas, en igualdad y con justicia social.

En Chile, se han desarrollado construido diversas experiencias, iniciativas, organizaciones, movimientos populares y talleres con este enfoque y es cada vez más frecuente encontrar iniciativas (desde adultas) de colectivas feministas que tienen como base el trabajo comunitario territorial, que están integrando estos enfoques, muchas veces porque los espacios institucionales no abordan de manera profunda, pero sí reciben demandas a diario relativas a problemáticas sobre violencia sexual o de género contra las niñas.

Una de estas experiencias, enmarcadas en un programa gubernamental (instalado a nivel local) fue la experiencia del Taller de desprincesamiento en la comuna de La Florida, se lleva a cabo el año 2016 como una intervención socioeducativa piloto, inspirado en el taller de desprincesamiento realizado en la OPD de Iquique. El taller estuvo dirigido a niñas entre 14 a 17 años que viven o estudian en la comuna de La Florida cerca de un territorio a intervenir de acuerdo a un diagnóstico previo realizado desde la OPD. Este espacio tiene como finalidad el que las niñas puedan reconocer la problemática de las violencias y desigualdades de género y reconocerlas en su entorno cercano, pero además desde una reflexión crítica de la sociedad. El Taller se estructura bajo los principios de la confianza, el respeto y la sororidad. Además, tiene como uno de sus objetivos, incorporar e identificar factores protectores y herramientas de

autocuidado en su vida cotidiana y en el ejercicio de sus derechos. Se realiza bajo la metodología de “círculo de confianza” a cargo de dos profesionales mujeres de la OPD del área de gestión intersectorial. El taller fue evaluado como exitoso por las participantes y a nivel personal constituye una de las experiencias que despiertan interés por realizar el presente estudio.

Por otro lado, iniciativas que no necesariamente están dentro de instituciones formales, pero que se vuelven instancias que promueven espacios feministas declarando entre sus principios la lucha contra el adultocentrismo, como es el surgimiento del Comité de Niñez de la Coordinadora 8 M²¹, iniciativas feministas dentro de distintos proyectos de Escuelas libres o populares, en la integración en sus objetivos en talleres, Cabildos, centros comunitarios que trabajan con niñas, también aparecen las organizaciones de secundarias en los colegios y liceos del país y los crecientes espacios de asambleas de mujeres en distintos territorios, son algunos de los espacios en que se generen relaciones comunitarias, horizontales, lenguajes comunes entre niñas y mujeres.

En este sentido, indagar en la valoración o el impacto que tiene en la vida de las niñas el participar de experiencias transformadoras, visibilizando a partir de sus vivencias y opiniones es una meta no solo de esta investigación en particular, sino que se vuelve coherente con un apoyo al movimiento para quienes trabajan en el área de niñez desde una perspectiva feminista y emancipadora.

²¹ La Coordinadora Feminista 8M-Chile, define su quehacer como: *“Un espacio que articula, desde un horizonte feminista a múltiples y diversas organizaciones sociales, políticas e individualidades. Queremos hacer del feminismo una perspectiva y acción política transversal de los movimientos sociales, promover el encuentro, diálogo y acción colectiva entre distintas organizaciones e impulsar una agenda común de movilizaciones desde un feminismo de mayorías contra la precarización de la vida”* Recuperado en : <http://cf8m.cl/quienes-somos/> . Dentro de los espacios de trabajo, se conforman diversos Comités, entre los cuales se creó el Comité de Niñez, donde participan adultas mujeres y se realizan actividades que complementan y forman parte de los ejes de trabajo de la Coordinadora.

2.2 Justificación

Si bien, existen investigaciones en Chile sobre la incorporación de la perspectiva de género en las políticas públicas, es justamente el cruce sobre las perspectivas feministas y el trabajo con la niñez uno de los campos en el cual las ciencias sociales no han indagado mayormente. Sin embargo, a nivel latinoamericano las experiencias movilizadoras con niñas y niños incorporando la lucha feminista, se visualiza como un espacio que surge en diversas formas; colectivas feministas, asambleas de mujeres, coordinadoras, organizaciones, proyectos e incluso en talleres que provienen de programas institucionales que tienen en común propuestas político-pedagógicas con un horizonte transformador desde el trabajo contra la desigualdad de género. En este sentido, la presente investigación pretende ser un aporte a este campo de estudio con la particularidad de rescatar la configuración de aquellas prácticas desde sus protagonistas, las niñas y adolescentes que de alguna u otra manera han sido parte o están participando de estos espacios.

La relevancia social que adquiere tiene relación directa con que las prácticas transformadoras desde las perspectivas feministas buscan visibilizar y erradicar situaciones de violencia de género, asumiendo que constituye como una problemática constante donde niñas y mujeres son las principales víctimas en espacios públicos y privados. Hoy, Chile no cuenta con una Ley de protección integral de los derechos de NNA, tampoco con una Ley integral de educación sexual y la incorporación del enfoque de género en las políticas públicas en niñez específicamente, es prácticamente nula. Sin embargo, las cifras de la violencia contra la niñez y en específico contra las niñas, siguen siendo preocupantes en términos de discriminación, maltrato, abuso y falta de oportunidades que el Estado chileno no resuelve desde una mirada integral estos casos. Los abordajes investigativos en estas materias, son urgentes de visibilizar y trabajar, por lo tanto, se espera que, a partir de los resultados, se aporten conocimientos útiles para el trabajo social, siempre considerando la importancia que tiene este tipo de intervenciones socioeducativas en términos de prevención y promoción de derechos de las niñas, reafirmando su capacidad de agencia como sujetos políticos y no solo con el foco en la victimización de su condición.

En cuanto a la relevancia teórica, como se señaló en el principio de este apartado, considera que la presente investigación aportará teóricamente en el campo de conocimiento desde la niñez y el feminismo desde el paradigma crítico, que aún mantiene vacíos a nivel de investigación, entendiendo este paradigma como:

La crítica y transformación de las estructuras sociales, políticas, culturales, económicas, étnicas y de género que limitan y explotan a la humanidad, iniciando enfrentamientos e incluso conflictos. El criterio para el progreso es que a lo largo del tiempo la restitución y la emancipación deben suceder y persistir” (Guba y Lincoln, 1994).

Por otra parte, en el texto sobre Metodología no sexista en la investigación y producción del conocimiento, las autoras Díaz Martínez, C y Dema, S (2013) señalan que el incluir en enfoque de género implica entender las dinámicas de producción de identidades de género diferentes, pero visibiliza el común denominador de las teorías feministas y es que las situaciones de subordinación a través de las relaciones desiguales que se dan entre hombres y mujeres, develan la injusticia de un orden social dominante que privilegia a los hombres sobre las mujeres en lo privado y en lo público. Igualmente, es importante destacar lo que en el mismo texto se plantea y es que Díaz y Dema (2013) afirman que las investigaciones con perspectiva de género se caracterizan, entre otras cosas, por tener un componente crítico y transformador. No se trata exclusivamente de comprender la realidad social, sino de transformarla.

En este sentido, la presente investigación, integra un enfoque dialéctico, ya que se trabajará en torno a experiencias concretas con la voz de niñas y complementa con mujeres, reintegrando la observación a partir de las prácticas feministas en diversos contextos de organizaciones territoriales donde ellas participan.

Continuando con lo planteado, la propuesta de investigación representa un abordaje innovador cuando además se cruza con estudios “sobre”, “para” y pocas veces, “con” niñez, que abarca planteamientos básicos propuestos desde la sociología de la infancia²². Si bien, este es

²² El nacimiento y desarrollo de esta subdisciplina sociológica es muy reciente, apenas alcanza los veinte años, pero en este breve periodo de tiempo ha desplegado una intensa actividad, tanto en el plano de la investigación, como en el de la reflexión teórica, orientadas ambas por tres objetivos principales: a) contribuir al crecimiento de las ciencias sociales en general, incorporando la

también un campo emergente (contemporáneo) e identifica a los niños y niñas como actores sociales y como parte fundamental en la investigación. Según estas propuestas teóricas, se asume que no sólo las personas adultas tienen las capacidades de transformación y/o modificar sus entornos (Pavez, I. 2012) y abre el debate aquellas determinantes etarias que visualizan al niño o a la niña como futuro posible, dejando de lado el bienestar presente, centrando la atención nuevamente en el adulto (Qvortrup 1992, p. 176). Relacionando esta perspectiva con el paradigma crítico, se puede afirmar que el proceso de producción de conocimiento entre la investigadora y quienes serán las voces de esta investigación.

De esta manera, el estudio pretende visualizar aquel saber nuevo, generado desde los procesos de autoconocimiento y reflexión desde quienes son investigadas, lo cual se dispone luego para generar transformaciones en el mismo contexto o inclusive en otras experiencias similares que puedan vincularse a través de esta investigación.

Por lo tanto, se puede enfatizar tanto el enfoque desde los feminismos como de la sociología de la infancia, para este caso, visualizar a las niñas y adolescentes mujeres como protagonistas de sus propias prácticas a investigar. Esto resulta novedoso desde el punto de vista de los estudios existentes al respecto y por lo tanto puede resultar un aporte, tanto para el campo de la niñez como para los estudios sobre enfoques de género y perspectivas feministas.

Por otro lado, respecto de la viabilidad del proyecto, es importante establecer que el espacio de encuentro con las protagonistas de este estudio, se llevará a cabo en contextos extraescolares. Para lo cual se requiere de la participación de niñas, que participen o hayan participado de los espacios mencionados. Actualmente, a través de redes sociales, en movilizaciones feministas y en experiencias cercanas de quien suscribe, se visualiza una cantidad importante de organizaciones y espacios diferentes que realizan intervenciones socioeducativas desde perspectivas feministas tanto de adultas como de y con niñas, adolescentes y jóvenes mujeres. En primer lugar, como protagonista de una experiencia desde las pedagogías feministas a través

visión de uno de los grupos componentes de la sociedad, a menudo olvidado; b) aportar explicaciones sociológicas en el necesario enfoque interdisciplinar de un fenómeno complejo como es la infancia; c) dar visibilidad a los niños como actores sociales, en línea con las orientaciones de la Convención Internacional que reconoce a los niños y niñas como sujetos de derechos. En Lourdes, G. 2006 rescatado de: <https://www.researchgate.net/publication/27591449> La nueva sociología de la infancia Aportaciones de una mirada distinta

del Taller de desprincesamiento, realizado en 2016 en la comuna de La Florida, cuento con una comunidad de participantes que quisieran aportar a la visualización desde su experiencia. En este contexto, mi participación activa de algunos de esos espacios me permitirá el acceso a la información empírica que se estudiará mediante contactos y además el interés en conversaciones preliminares con posibles participantes, indica una posibilidad cierta de contar con sus colaboraciones.

De esta manera, desde una perspectiva ético-política, el trabajo con niñas, desde perspectivas feministas, continúa abriendo caminos en los que es relevante avanzar desde el trabajo profesional en investigación desde las ciencias sociales y con herramientas desde el trabajo social, lo cual combina una participación militante o desde las intervenciones comunitarias y territoriales con la niñez, con la convicción de que se pueden generar cambios importantes a nivel individual y colectivo, teniendo como base el aprendizaje constante que surge a partir de espacios comunes que como mujeres de distintas edades podemos compartir.

Se puede señalar también, que al aportar desde las experiencias desde la intervención socioeducativa crítica como herramienta del Trabajo Social, los resultados de este estudio resultan relevantes para generar propuestas futuras sobre trabajos comunitarios, territoriales o en otros niveles y espacios que puedan surgir a partir de la configuración de nociones sobre prácticas transformadoras desde las pedagogías feministas en la voz de las niñas, complementando con la experiencia de mujeres que fueron parte o que hoy participan en organizaciones territoriales.

2.3 Pregunta de investigación.

¿Cómo se configuran las nociones sobre prácticas transformadoras desde las pedagogías feministas en niñas que han participado en organizaciones territoriales?

2.4 Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Comprender las configuraciones sobre las nociones de niñas que han participado en organizaciones territoriales, sobre las prácticas transformadoras desde las pedagogías feministas

Objetivos específicos:

1. Describir las valoraciones que tienen las niñas respecto de las pedagogías feministas en las prácticas transformadoras, como formas de desarrollar el co-protagonismo de la niñez en organizaciones territoriales.

2. Indagar en las valoraciones que tienen las niñas respecto de los aportes que genera el feminismo en la niñez.

3. Describir las percepciones que tienen adultas facilitadoras que trabajan en organizaciones ligadas a la niñeces y adolescencias sobre prácticas transformadoras desde los feminismos.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Sistemas de opresión en niñeces y juventudes

3.1.1 El Patriarcado como sistema de dominación: huellas del Colonialismo en Latinoamérica

En términos generales, se ha definido que la sociedad patriarcal es el sistema social que ordena, desde la dominación, las sociedades. En este orden social, la diferencia sexual se transforma en desigualdad social, manteniendo estructuras políticas e ideológicas que sitúan “al hombre” como eje central de la experiencia humana en situación de superioridad. (Curiel & Galindo, 2015; de Beauvoir, 1998; Galindo, 2014; Lagarde y De Los Ríos, 2013; Lamadrid, 2014; Lerner, 1990; Morales & Magistris, 2018; Tarducci & Zelarallán, 2016).

El Patriarcado, por lo tanto, es una de las categorías centrales en las teorías feministas, que constatan un sistema de dominación que se instala como dispositivo de poder sobre los cuerpos, sosteniendo históricamente modos de construcción de sociedad y cultura (K. Duarte, 2015). Para Millet (1975), el patriarcado se apoya en dos principios fundamentales: El macho que domina a la hembra y el macho de más edad que ha de dominar al más joven.

Estas perspectivas han permitido explicar violencias simbólicas que se expresan en la opresión, basado en la asimetría política, cultural, el control en los procesos productivos, la dominación en lo reproductivo, los cuerpos y la sexualidad. Así lo expresa Lagarde (2005) al plantear:

“La opresión está en nosotras cuando nuestro cautiverio cuenta con nuestro más firme apoyo, y cuando comprender, atreverse y experimentar, son acciones que parecen imposibles. Lo es también cuando mantenemos intocadas las normas de nuestra cultura con experiencias vividas que no tienen en ella explicación o son reprobables. Más allá de nuestra conciencia, las mujeres estamos oprimidas cuando, en cumplimiento del mandato patriarcal, nos esforzamos por encontrar un sentido propio a nuestras vidas y por encontrar un sentido más allá de nuestras desdibujadas fronteras corporales. De esta manera, ser mujeres adecuadas significa invisibilizar nuestros haceres y nuestra mismidad para exaltar a los otros en reverencia, es decir, para magnificarlos como parte indivisible de nuestro ser y de nuestra existencia” (p.18).

Una preocupación central del feminismo latinoamericano es la necesidad de visibilizar las condiciones que hoy en día, explican prácticas hegemónicas que devienen de una singularidad política y epistemológica identitarias. Nos referimos a la relación entre colonialismo y patriarcado.

Para el historiador Gabriel Salazar (2002), la empresa de la Conquista fue de protagonismo masculino, de alto riesgo, de violencia brutal, en que las normas de convivencia tradicionales quedaban suspendidas en beneficio del dominio de los más fuertes. El espacio tradicional comunitario de las mujeres en la sociedad española no se replicó; el único papel posible para ellas fue insertarse en esta lógica de dominio sobre los que le eran subordinados (Salazar, G. & Pinto, 2002).

En esta perspectiva, Galindo (2014) sostiene que la colonización no podría haber tenido éxito sin el acuerdo patriarcal a expensas de las mujeres. Proponiendo que existe una continuidad desde el machismo de los invasores españoles donde la figura de “la india” es la muestra de la soberanía sobre los cuerpos y saberes ancestrales, la domesticación mediante la servidumbre es una figura que se replica históricamente en los países latinoamericanos colonizados.

Esta condición de servidumbre es identificable en el sistema social económico y político en que la hacienda figura como eje central de la sociedad chilena a fines del siglo XIX y principios del XX, donde el patrón es quien tiene el control de las mujeres y labores propias de su sexo, reproduciendo la jerarquía de clase.

Este modo de vida patronal construye esta dominación, sus significados y consecuencias en el orden patriarcal de la sociedad que define, entre otras cosas, una jerarquía de género a partir de una división sexual del trabajo en que las tareas del cuidado y las labores domésticas son asignadas a la mujer, mediante la reproducción del modo de vida patronal donde el cuerpo es apropiado y dominado por el patrón. Lo femenino es representado por una mujer inquilina, pobre, mestiza o indígena. (Stefoni & Fernandez, 2011)

A causa de lo anterior se puede afirmar que, entre los orígenes de la infancia latinoamericana, no se puede omitir las consecuencias de la Conquista y colonización. En nuestra

historia, la representación de la madre y el padre aparecen en el orden de los imaginarios de una sociedad colonizada; familia con una madre colonizada, oprimida y el padre como figura colonizadora externa y ajena a la filiación. Este sello de abandono ha sido compartido por historiadores e historiadoras y hasta el día de hoy forma parte de nuestra identidad (Curiel & Galindo, 2015; Lamadrid, 2014; Liebel, 2016b; Montecino, 2018; Rodríguez, P. Mannarelli, 2007; Salazar, G. & Pinto, 2002).

Así lo afirma Sonia Montecino, quien plantea como necesaria una revisión de los paradigmas eurocéntricos que han sido referentes en las teorías latinoamericanas sobre el género, sin embargo, plantea que la propia vivencia del feminismo en la periferia, muestra un marco cultural que engloba la realidad de nuestro continente. (Montecino, 2007) refiere lo siguiente sobre la figura de la madre y la relación con el mundo femenino anclado a nuestra historia:

"La inequidad de los sexos que estructura la cultura mestiza, nombrando a lo femenino como madre y a lo masculino como hijo, se exterioriza en esas formas de llenar la brecha que ha dejado el padre ausente" (p.41).

La autora afirma que la construcción de estas estructuras sociales nos vuelve hacia una forma concreta de realizarnos y, en este sentido, la constitución del sujeto es también parte de esa construcción social de los géneros. Se reafirma la idea sobre las hijas y su línea materna (abuela, madre) desde diversas posiciones de subalternidad. Esta constitución de la familia, en términos materiales con aquellas representaciones sociales a la base, se mantienen actualmente.

Como ejemplo de esto, es que recién, en el año 1998, se promulga en Chile la Ley 19.585 sobre no discriminación entre hijos e hijas "legítimos" e "ilegítimos" en base a la relación de los padres y el nacimiento dentro o fuera del matrimonio. Sin embargo, hoy en día se reconoce la filiación sobre la base de que descendencia se da a partir de la relación entre dos personas (en el caso chileno hombre-mujer); mientras que para parejas homoparentales no es posible legalmente el reconocimiento legal ni el cuidado personal, ya que se reconoce una sola madre, por ejemplo,

que es quien dio a luz, a pesar de que en la ley se contemplan: filiación natural, técnicas de reproducción humana asistida y adopción²³.

Lo anterior dice relación con un mecanismo de opresión instalado a partir del machismo y la heteronormatividad que trae consigo la violencia simbólica y, con ello, consecuencias como la homofobia, la misoginia y la discriminación. Del mismo modo perpetúa una idea sobre un tipo de familia y no permite transgresiones a estas.

Por otra parte, pero tomando algunos de los argumentos expuestos, podemos establecer que las reproducciones sobre la división social del trabajo se mantienen en la figura de familia tradicional, donde las mujeres deben cumplir el rol maternal, al servicio y cuidados al interior del hogar. Si bien, Chile tiene en sus bases históricas el sistema económico y social basado en la hacienda, el paso a la sociedad moderna continúa reflejando situaciones de opresión y subalternidad de la mujer asimilables a las condiciones patronales.

Los estudios de los últimos años sobre la precarización del trabajo de mujeres trabajadoras de casa particular (antes llamadas “empleadas domésticas”), visibiliza la mantención de relaciones de subordinación y representaciones de inferioridad material (económica), pero también en la exigencia de funciones y requisitos bajo la idea servil del lugar que representan. Cualidades y adjetivos que son estereotípicamente relacionados con la idea de una “buena dueña de casa”, las exigencias más comunes (publicadas incluso en avisos económicos) se refieren por ejemplo; al cumplir con “buena presencia”, “eficiente” “cariñosa”, “atenta”, “buena en la cocina” (Stefoni & Fernandez, 2011). En efecto, esta superioridad masculina se instala en Chile desde un imaginario social, muy tempranamente en los patrones culturales (patterns) chilenos, cuyos antecedentes más remotos en el tiempo se registran en la época colonial y la importación del ideal mariano de mujer (Aravena & Baeza, 2010)

²³ Recuperado el 10 de agosto de 2020 de: <https://www.elmostrador.cl/braga/2020/01/27/hijos-ilegitimos-en-2020-ninas-ninos-y-adolescentes-desprotegidos-por-la-ley-debido-al-adultocentrismo-y-la-discriminacion/>

En este contexto, Montecino (2007), afirma la idea de “la huacha” refiriéndose a las niñas como parte de esta estructura patriarcal que se remonta a la Colonia y que nos muestra características identitarias del ser niña en Chile.

"Nuestra preocupación actual se asienta en la búsqueda de conceptos y símbolos ligados a nuestras particularidades de género en su trasfondo mestizo, es decir, en todos esos movimientos humanos que implican los cruces, las resistencias, los conflictos y pugnas en tradiciones y lenguajes, gestos y subjetividades" (p.154).

Volviendo a la idea de la familia, dentro del sistema patriarcal, esta se constituye como la unidad que cumple funciones de control y orden, reforzando mediante la crianza, socialización entre los sujetos que la componen (Fabbri, 2017).

Este punto es importante si consideramos que las teorías sobre niñez deben comprender los respectivos contextos vitales de niños y niñas y, por lo tanto, las condiciones desiguales y relaciones que construyen en base a su posición en subalternidad en el núcleo familiar, en el caso de América Latina, mantienen una impronta constitutiva postcolonial y patriarcal y a continuación se expone cómo también ha sido parte de la construcción adultocéntrica en la sociedad.

3.1.2 Adultocentrismo e invisibilización de la niñez

Dentro de los debates teóricos acerca de la niñez y la juventud, desde fines del siglo XIX y principios del siglo XX aparece el enfoque crítico sobre el adultocentrismo, identificándolo como uno de los sistemas de opresión que se enlaza con el patriarcado, y que tiene a la base la idea de que los adultos son quienes mantienen el poder, es decir, el eje de dominación que mantiene el orden social se configura desde quienes tienen mayoría de edad (Cussianovich, n.d.; K. Duarte, 2015; Morales & Magistris, 2018; UNICEF, 2013). A saber, este sistema de dominio se conjuga con otros sistemas dominantes como el colonialismo. En este contexto, Duarte (2012) afirma que el Adultocentrismo es un imaginario social construido bajo una matriz sociopolítica, en específico:

“Se habla de dominación ya que se asientan las capacidades y posibilidades de decisión y control social, económico y político en quienes desempeñan roles que son

definidos como inherentes a la adultez y, en el mismo movimiento, los de quienes desempeñan roles definidos como subordinados: niños, niñas, jóvenes, ancianos y ancianas” (p.111).

Históricamente, este ejercicio del control social excluye a la infancia y a la juventud, reduciendo sus posibilidades de actividad y estableciendo formas de comprender el mundo mediante un ejercicio de poder desde su condición etaria. Lo anterior se enmarca en lo que se puede llamar “cultura de la prescindibilidad”, es decir, que no son necesarios en lo político ni en lo privado y, por lo tanto, no se requieren para participar o tomar decisiones (excepto algunas que les imponen como consumidores en el mercado) (Jara, 2012).

Ejemplo de las representaciones sociales de infancia es la etimología de la palabra Infancia que, en su origen latino “infans”, es la “la falta”. La palabra está compuesta por el prefijo “in” y el verbo “fari” que es “hablar”, por lo tanto, infancia literalmente significa “ausencia del habla”. Luego, este término se refiere no sólo a la incapacidad de hablar por la dificultad física que esto implica en los primeros años de vida, previos al desarrollo del lenguaje, sino también a la incapacidad de hablar en público, la que estaría limitada por su condición de niño o niña (Casas, 2006). La analogía que se produce con la idea del silencio es fundamental para comprender la noción de incapacidad, inmadurez y de invisibilización de los niños y niñas como sujetos.

Esta negación conduce a la subalternidad de la niñez y los condiciona a un “llegar a ser” (adultos), es decir, a una condición de tránsito. Incluso en las sociedades con sistemas económicos basados en el neoliberalismo, como en el caso chileno, existe una promesa basada en un tipo de niño y de niña que debe cumplir con un camino de desarrollo cuya meta es convertirse en adulto, para lo cual debe cumplir estándares de éxito en distintos ámbitos de la vida: en primer lugar, lograr cursar la educación profesional, preferentemente en la educación superior universitaria o lo que Duarte llama la promesa social sobre “el ser alguien en la vida” (C. Duarte, 2015) y, por otra parte, tener un estándar de vida, contar con familia nuclear tradicional, entre otras que se diferencian entre lo esperado de acuerdo a los roles de género y estereotipos a los cuales haremos referencia más adelante. Mientras tanto, la niñez y la juventud se ubican en

una posición inferior y, por lo tanto, se consideran en posición de desigualdad, en una categoría “menor”²⁴.

Incluso la idea de inmadurez no se vuelve una idea sólo de su desarrollo físico, sino intelectual, es decir, que no podrán reflexionar, pensar críticamente o influir en su entorno.

En palabras de (Bustelo, 2012) plantea que:

“En esa temporalidad hay una institucionalización de la vida en ciclos a través de secuencias claramente definidas: cuidados y estímulos en la primera infancia, escuela-educación, trabajo en la edad activa y jubilación en la vejez. Cada una de esas etapas define derechos y obligaciones y códigos culturales de pertenencia. El “yo” es una elaboración que se constituye en la subjetivación de un ser definido para el futuro: como hijo o nieto es ser como los padres o los abuelos, es decir, repetición. Surge el protoadulto: prioridad, preeminencia, superioridad adulta sobre la infancia (p.289)”.

En esta línea, si pensamos las categorías de niñez y juventud, éstas han tratado de encasillar en rangos etarios estáticos determinados en ciclos específicos según determinantes naturales. Sin embargo, esta línea también ha variado y entonces, el uso de estas categorías ancladas en cuestiones biológicas, cierran campos de posibilidades (Cussianovich, 2010; K. Duarte, 2015). Para la CDN, una niña o un niño, lo es hasta que se considera la mayoría de edad en el país que lo ratificó, es decir, en Chile, entre los 0 y los 18 años de edad. Pero en esta lógica, por otra parte, nuestro país, por ejemplo, define la adolescencia en distintos programas del Ministerio de Salud, en el rango de edad entre 10 y 19 años²⁵. En tanto, en el área de Justicia, antes de que se implementara la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (2007), la regla era que los y las menores de 18 años eran inimputables, excepto aquellas personas entre 16 y 17 años que según el resultado de un examen psicológico lo determina según su discernimiento (al resultar positivo, entonces podían responder penalmente como adultos). Hoy, la edad es entre los 14 y 17 años con 11 meses y 29 días, para ser considerados y consideradas responsables

²⁴ En Chile, el paradigma del Modelo tutelar ubicaba a la infancia como sujeto de protección a los llamados “menores en situación irregular”. En concepto de “menor” permanece en la sigla de la entidad pública chilena “SENAME” Servicio Nacional de Menores, que hoy en día se ampara en la Ley de Menores N° 16.618.

²⁵ Recuperado el 10 de agosto de 2020 de <https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2015/09/OT-CONTROL-DE-SALUD-INTEGRAL-FINAL.pdf>

penalmente. Por otro lado, no será hasta los 18 años que podrán votar en elecciones vinculantes según lo establece la ley.

En este sentido (Moscoso, 2008) plantea que existe una asociación con la niñez y la naturaleza, afirmando;

“La asociación de la infancia con la naturaleza se llevaría a cabo desde la perspectiva de nuestra relación personal con la niñez: el período de la infancia, al ser un rasgo universal, compartido por todos y todas, sin diferencias de clase, género o adscripción étnica, se convierte en parte de nuestra historia –tanto individual como colectiva. La suma de nuestras infancias constituye parte de la historia humana, es un hecho que nos ha sucedido a todos y, por tanto, se presta a la evocación” (p.3).

Esta concepción nos lleva a pensar en la niñez como un estado que queda atrás y que, al avanzar, cambia porque se supera y en tanto niños y niñas “llegan a ser “adultos y adultas. Por lo tanto, esta concepción delimita tipos de relaciones que alejan del centro a la niñez y la excluyen a distintos ámbitos de la vida condicionándolo a “lo ajeno,” a la configuración de una “otredad” y a determinadas formas de concebirlo sin resignificar la niñez en distintos contextos, ni tampoco asumir las distintas condiciones heterogéneas, multclasistas, multiétnicas. (Moscoso, 2008)

Continuando con el marco general desde el sistema adultocéntrico, es preciso señalar que esta jerarquía y las relaciones desiguales de poder se reproducen en distintas esferas de la vida, mediante vínculos asimétricos que se instalan en los imaginarios sociales (Morales & Magistris, 2018). De esta manera, la niñez también ha sido relegada de la esfera política. Una de las consecuencias de estas representaciones es el paradigma de la propiedad, en primer lugar, comprendiendo que los niños y niñas son propiedad privada de sus padres y madres (Alfageme, E. Cantos, R.Martínez, 2003) y objetos de cuidado.

Esta asimetría, como resultado del patriarcado y el adultocentrismo, se refleja en torno a los discursos sobre ser niña/joven que se constituye en sociedades machistas, en particular, sociedades colonizadas, cuyo acto fundacional es la violencia simbólica (Aravena R & Baeza R, 2010). Según (C. Duarte, 2015) aparecen conceptos que dan cuenta de esta opresión y que dicen relación con la idea de una noción de adultez poderosa y la obediencia como un principio. Sin embargo, no entiende al adulto como individuo quien ejerce necesariamente y reproduce estos

patrones, sino una condición de privilegios sobre otro que puedo oprimir, por ejemplo, un joven a un niño más pequeño a partir de ciertos privilegios que le entrega su condición generacional o en el caso de las niñas, por el género.

3.1.3 Categorías necesarias para el análisis: Interseccionalidad e intergeneracionalidad

Como complemento sobre los enfoques y propuestas teóricas presentadas, es necesario considerar dos categorías de análisis para comprender nuestro objeto de estudio: la Interseccionalidad y la Intergeneracionalidad.

La interseccionalidad es una categoría de análisis que nos permite mirar la realidad desde un enfoque diverso, en sociedades cuyos sistemas de dominación devienen del colonialismo y el patriarcado, conviven en desigualdad de condiciones sobre sus derechos debido a su pertinencia en distintas identidades. Para el feminismo decolonial estas opresiones han sido epistemes de la colonialidad/modernidad occidental, no solo discriminaciones o exclusiones particulares e individuales (Curiel & Galindo, 2015)

Por otro lado, una mirada universalista y hegemónica, genera la reproducción de discriminaciones, que impactarán directamente a quienes se encuentran en mayor condición de subordinación y desigualdad en las sociedades. En este caso, hombres blancos adultos heterosexuales son quienes históricamente se encuentran en una situación de privilegio, frente a las mujeres, jóvenes y/o niñas. Para Lagarde (2005) las mujeres comparten, como género, la misma condición histórica, pero difieren en cuanto a situaciones de vida y en los grados y niveles de la opresión. Por lo tanto, la concepción de “las mujeres” forma también parte de una crítica sobre el universalismo, que no contempla las condiciones de territorio, afrodescendientes, indígenas e identidades de género diversas.

En específico, las categorías centrales más utilizadas para el análisis interseccional, se proponen la raza, el género y la clase, a partir de la incidencia en los procesos de clasificación social desde la colonización de América Latina (Restrepo y Rojas, 2010), las cuales se han reproducido de diferentes formas hasta el día de hoy.

De esta manera, para comprender la construcción de las identidades de las niñas, es necesario observar cómo operan las opresiones desde la interseccionalidad que las afectan. Como aporte al enfoque interseccional, Yuval-Davis plantea que cada categoría de desigualdad tiene una razón y un origen propio que, al unirse o cruzarse con otros ejes, genera una situación de desigualdad distinta, que debe analizarse de manera particular: por el lado de las relaciones entre los procesos subjetivos e intersubjetivos y por lo establecido desde la institucionalidad en los contextos particulares. (Yuval-Davis, 2006)

Sin embargo, conviene destacar para la presente investigación, la intergeneracionalidad (abarcando categorías sociales de; niñez, juventud, adultez, vejez) como categoría de análisis se vuelve sustancial para entender las relaciones sociales. En este sentido, Pavez (2012) afirma:

”Al igual que ocurre con el género, la clase social o la pertenencia étnica, la edad es una categoría social en nuestra sociedad que implica una determinada categorización etaria... que forman parte de las representaciones sociales de la edad y la generación” (p.88-89).

Continuando con esta idea, para Duarte el ser joven y la perspectiva de construcción sociocultural de lo juvenil, debe considerar dinamismo que lo diferencia de una mirada naturalizadora. En específico uno de los enfoques que propone es que a partir de la matriz adultocéntrica, plantea mirar lo social constituido también por generaciones, además de las categorías de clases, género, entre otras (C. Duarte, 2015).

“Lo generacional debiera permitir una construcción analítica de la sociedad, que pone énfasis en la pregunta por las relaciones de poder...la mirada de lo generacional, podría ayudarnos a comprender mejor las dinámicas relacionales que se dan al interior de los espacios sociales donde nos desarrollamos a propósito de la institución, por ejemplo, la familia, en la cual conviven generaciones en distintos contextos. Esto podría ayudar a comprender las tensiones familiares que tenemos... Además de los roles que nos posicionan en estructuras distintas (ser padre, hija, abuelo) y también hay socializaciones que generacionalmente son distintas... esto permitiría desde la comprensión, generar a su vez más espacios de encuentro” (Del Departamento Ecueménico de Investigaciones, 2013, 19m26s)

En este sentido, Rengifo, G. (2003) plantea que en el mundo moderno occidental, la vejez y la niñez pueden no ser útiles para la producción a gran escala en un sistema capitalista. En el

entendido que se considera una concepción lineal de la vida, de “superación” de etapas, donde existen grupos excluidos por este motivo que se van extinguiendo a medida que se “evoluciona”. Es importante reconocer, que si bien esta forma de concebir la vida de las personas limita visiones cíclicas de algunas culturas originarias. Por ejemplo, para los aimaras, quechuas, mapuche, los niños y niñas, son reconocidos como una persona completa. Desde esta perspectiva, (Rengifo, 2003) señala:

“En la cosmovisión andino–amazónica el tiempo se vivencia de modo cíclico. Los acontecimientos se recrean año tras año sin que se repitan los acontecimientos. Cada año existe un reacomodo del saber de acuerdo a las circunstancias de la naturaleza, de la familia y de las conversaciones con las deidades. Este reacomodo es resultado de la conversación circunstancial con el recuerdo del acontecimiento pasado. Recordar es apelar a un saber encarnado en cada uno de los miembros del ayllu. Recordar alude a la noción de “volver al corazón” (re-cordis) porque como dicen los aimaras “lo que aprendemos está grabado en nuestro corazón”. (p.144)

Asumiendo lo anterior, y abordando lo señalado en forma previa, sobre los distintos tipos de niñeces, sumamos que no es lo mismo ser joven, niño que ser niña o niñe, incorporando las diversidades. En este sentido, la niñez como una categoría histórico social (Ferreirós, 2017) compleja, diversa y heterogénea que está en permanente movimiento y transformación, debe considerar razones de edad, género, etnia, territorio (Alfageme, E. Cantos, R.Martínez, 2003).

3.2 Los paradigmas de la Niñez a fines del siglo XX y La Convención Internacional de los Derechos “del Niño”

En los párrafos anteriores hemos presentado dos grandes sistemas de dominación; patriarcado y adultocentrismo, que oprimen de manera sistemática a las niñeces y juventudes. En el caso latinoamericano estos son condicionados, además, por una historia de colonización que hoy se refuerza en un sistema económico neoliberal. La historia de las niñeces y juventudes en nuestro continente no puede entenderse sin considerar una mirada reflexiva sobre los estereotipos de género, la violencia y asumir el carácter conflictivo de las relaciones entre las generaciones en tanto vínculo asimétrico que contiene y reproduce autoritarismo y desigualdad (Alfageme, E. Cantos, R.Martínez, 2003; Cussianovich, n.d.; K. Duarte, 2015; Morales & Magistris, 2018)

Bajo estas nociones, es importante comprender cómo esa negación constante del “otro”, “otra” como sujeto, ha construido realidades materiales en las niñeces. Los diferentes paradigmas de la niñez reconocidos por diversos autores y autoras basados en las políticas adoptadas por los gobiernos respecto de la infancia en los países de la región, muestran una mirada hegemónica sobre un modo eurocéntrico de entender la niñez, que si bien ha avanzado en reconocer derechos exclusivos de personas menores de edad a través de la Convención Internacional de los Derechos del Niño²⁶, mantiene lógicas ancladas en viejos paradigmas.

La CDN fue aprobada por 192 países y la razón que explica tal generalizada aceptación, según (Beloff, 1999), dice relación con que, justamente a nivel mundial, en la niñez se encuentra el grupo específico de población más vulnerabilizado en sus derechos humanos. La autora también destaca que, en la mayoría de los países de América Latina, la incorporación a la CDN coincide con un contexto de transición o consolidación de las democracias (post dictaduras). Desde el Derecho, el ordenamiento jurídico que adoptan los países deviene de marcos de comportamiento que se imponen en las sociedades.

Históricamente, antes de la CDN, la forma de entender y trabajar “por” la niñez y la juventud, tradicionalmente estaba centrada en las perspectivas asistenciales, bajo un modelo tutelar que surge a finales del siglo XIX con el concepto de corrección, castigo y de aislamiento moralizante respecto de quienes cometen delitos y niños o niñas que estuvieran en condición de orfandad, en términos generales, niños, niñas y jóvenes en situación de pobreza y/o infractores de ley. Uno de los primeros antecedentes data de 1896 cuando se crea la Escuela Correccional del Niño, que tenía por objetivo “corregir” a los menores de edad que violaban la Ley (Tello Escobar, 2003). Esta doctrina es también conocida como el “modelo tutelar o del menor en situación irregular”, que entra en crisis en los años 60 y en particular en los ‘80. Las respuestas del Estado se basaban en la separación de los niños, niñas o jóvenes de sus familias y la internación era la principal forma de intervención (Beloff, 1999) y que tiene a la base una orientación que considera a los niños y niñas como objetos de protección fundada en un

²⁶ En el texto original, la CDN Convención de los derechos del Niño, mantiene ese título, sin incluir la palabra “niñas”.

determinismo al considerar que son las condiciones de las personas las que habilitan la generación de procesos de intervención, y no la conducta concreta efectuada por el sujeto (Oyarzún et al., 2008).

Estas perspectivas son conocidas también desde el enfoque de necesidades que sitúa a los niños y niñas como objetos de caridad, en especial de la caridad privada. Desde esta perspectiva el Estado y los gobiernos pueden responsabilizarse, pero no tienen obligaciones definidas. Las necesidades variarán según lo determine otro, es decir la institucionalidad. Operacionalmente se trata a los niños y niñas como beneficiarios, pero de manera focalizada, como estableciendo jerarquías en la satisfacción de estas necesidades.

Aunque las reformas a los modelos se ven reflejadas en avances a nivel institucional y los nuevos paradigmas se fundan a partir de las críticas del modelo anterior, hay discursos anclados bajo la concepción del control y la propiedad. Para Pilotti, la CDN es un texto que debe entender los contextos, de esta manera, (Pilotti, 2000) afirma:

“Por una parte, la universalidad de la Convención supone un conjunto de normas inspiradas en una concepción global e ideal de la infancia, mientras que, por otra, el relativismo cultural cuestiona la aplicabilidad de normas universales aduciendo la existencia de una diversidad de infancias, realidades cuyos marcos normativos sólo pueden abordarse a partir de sus especificidades espaciales, temporales y socioculturales.” (p.60).

Desde esta perspectiva, Pilotti plantea que se subestima el papel de las leyes y que el Derecho es insuficiente para enfrentar la variedad de formas que adquiere la desigualdad. Es decir que, como gesto simbólico, efectivamente la CDN asigna responsabilidades a los Estados parte y promueve reformas legislativas en la materia, propugnando explícitamente un nuevo enfoque.

Bajo esta crítica, Gaitán y Liebel afirman:

“El problema fundamental en el concepto de derechos de la niñez se fundamenta en la separación entre quien goza del derecho y el agente moral, es decir, quien mediante la institucionalización de los derechos tiene el poder de actuar en la materia. A pesar de que los niños y las niñas son considerados como quienes gozan del

derecho bajo la Convención, ellos no son considerados el agente moral capaz de actuar por arbitrio propio ni de determinar dichos derechos” (Gaitán y Liebel, 2011, p.35).

Concretamente en el caso chileno, además de que en las últimas décadas se asiste a un paradigma de la seguridad ciudadana y la criminalización de la infancia vulnerabilizada.

A nivel institucional, aún no se cuenta con una Ley Integral de protección de derechos, de hecho, la legislación nacional chilena corresponde a la “Ley de Menores” de 1967, que recoge en la categoría niños como “menores” y/o “adolescentes” a aquellas personas menores de 18 años, que mantiene un modelo focalizado de protección, basado en la subvención, ya que existe a la base económico-política una lógica de Estado subsidiario y, por otra, la matriz adultocéntrica que concibe a las niñas y niños como personas en desarrollo, que dependen primeramente de la familia, en primer lugar, de sus “adultos responsables”.

Se pueden visualizar una serie de contradicciones, donde el discurso y la práctica siguen manteniendo brechas importantes, sobre todo cuando el Estado no se hace cargo de responsabilizarse concretamente por las niñeces y las juventudes, considerando las diversidades y las formas de opresión que se generan en situaciones específicas atravesadas por las condiciones de clase, etnia, género y territorialidad.

3.2.1 Sistemas de dominación y opresión sobre las Niñas

Siguiendo con el contexto chileno, el sistema neoliberal impuesto hace poco menos de cincuenta años, también ha impuesto paradigmas que se afirman en el sistema capitalista y que inciden en la producción de subjetividad directamente en las niñeces y juventudes. La economía de mercado se enfoca en el éxito individual que a través del consumo opulento se manifiesta en la idea de “tener”, no por necesidad, sino por alcanzar un estatus. Incluso influyendo en la construcción de identidades a partir de la adquisición de esos bienes de consumo. Es, por lo tanto, una marca generacional que se construye y cambia según las reglas del mercado. Respecto de lo femenino, la imagen que se impone en este sentido es también un estándar alcanzable bajo estereotipos de belleza que se instalan como cánones sobre el cuerpo de las mujeres a través de

la publicidad, de los medios de comunicación, de la cultura y en un nivel estructural, sobre la represión de la sexualidad (sobre los cuerpos) al mismo tiempo que provoca su consumo.

De esta forma, la imposición sobre la imagen, como norma en las relaciones y en el desenvolvimiento de los individuos constituye, en lo subjetivo, el control sobre el cuerpo. Al respecto, Foucault (1992) afirma:

"El dominio, la conciencia de su cuerpo no han podido ser adquiridos más que por el efecto de la ocupación del cuerpo por el poder: la gimnasia, los ejercicios, el desarrollo muscular, la desnudez, la exaltación del cuerpo bello... todo está en la línea que conduce al deseo del propio cuerpo mediante un trabajo insistente, obstinado, meticuloso que el poder ha ejercido sobre el cuerpo de los niños, de los soldados, sobre el cuerpo sano" (Foucault, 1977)

En este sentido, resulta interesante la reflexión de Montecino (2018) que refiere a que el *ethos* mestizo (mantención en componentes simbólicos a pesar de los cambios en las relaciones de género) implica también un culto a la apariencia y a *lo mater*, en temas de sexualidad y de la familia, que dan cuenta de la disociación entre las prácticas cotidianas y discursos públicos, entre algunos ejemplos; mediante la imagen del matrimonio "indisoluble", la invisibilización del aborto que se practica de forma clandestina e ilegal y señala, además, que la política educacional sobre sexualidad se ve rechazada aduciendo a "valores morales."

Lo anterior devela una de las aristas respecto de la violencia patriarcal, a nivel simbólico y discursivo. Los cuerpos en imágenes construidas sobre la propiedad y bajo cánones establecidos hegemónicamente. En este sentido, para Butler, en contextos de misoginia y violencia, los límites del cuerpo en las mujeres no siempre están claros y refiere que la apropiación de este, incluso un hombre puede verlo como la extensión de sí mismo (Butler, 2020). Hace hincapié en que, en la dependencia, pueden significar subordinación y los movimientos independientes de las mujeres podrían ser una amenaza, en el entendido que es "propiedad del otro". Ya lo decía De Beauvoir en el capítulo Infancia, en su obra *El Segundo Sexo*: "No se nace mujer, se llega a serlo." Señalando que en la infancia se va construyendo en la mediación con otros su identidad y las diferencias entre lo masculino y lo femenino descrito en ejemplos de crianzas la superioridad de los hombres se afirma desde en la jerarquía familiar (de Beauvoir, 1998).

En el caso de la niñez y la juventud, el control sobre la vida y los cuerpos es el disciplinamiento expresado a través del control hegemónico que se vuelve no solo parte de la naturalización opresión desde las instituciones (escuela, familia), sino a través de imágenes en redes y medios de comunicación, en lo cotidiano. (Bustelo, 2011) En El Recreo de la Infancia, el autor afirma:

“Los medios masivos y la industria cultural capitalista son órganos principales del biopoder porque configuran la subjetividad de la infancia, los intereses y los valores socialmente significativos, así como los códigos para entender el mundo y, sobre todo, para conocer cómo ingresar y permanecer en el orden capitalista... Sobre oprimen en la familia y en la escuela la función transmisora del orden opresor.” (p.86).

La violencia es reproducida por la misma sociedad mediante la violencia simbólica, que se traduce en las comunicaciones y el conocimiento, a partir de la relación social de dominación de los hombres sobre las mujeres. Como señala Bourdieu (2000), es naturalizada, estableciendo las formas de pensar, de sentir y actuar que se mantienen y que se configuran en:

“Un trabajo continuado (histórico, por tanto) de reproducción al que contribuyen unos agentes singulares (entre los que están los hombres, con unas armas como la violencia física y la violencia simbólica) y unas instituciones: Familia, Iglesia, Escuela, Estado.” (p.50).

En especial, en el ámbito educativo, según Morgade;

“Los estudios de género en la educación se han dedicado a indagar esos límites y mostraron cómo, a través de los sesgos sexistas de los contenidos y prácticas, pero sobre todo omitiendo sistemáticamente el abordaje de temas relativos a la sexualidad, las escuelas abonan a ciertos sentidos hegemónicos del ser mujer y del ser varón. Desde esta perspectiva, existe consenso en postular que, aunque no se plantee de manera explícita, en la educación formal existe una “Educación Sexual” y que su sentido principal es preservar una parte importante del orden social de género establecido.” (p.2).

Volviendo a la desigualdad de género en términos generales, en el caso de las niñas, en el informe “Niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe. Deudas de igualdad” publicado por la CEPAL, de las autoras (Céspedes & Robles, 2016), se expone la problemática sobre la desigualdad de género en América Latina y El Caribe, que se visualizan en distintos ámbitos; en primer lugar acceso a educación y salud. Pero además datos sobre violencia de género, maternidad infantil, composición de los hogares donde habitan y las implicancias que estas

brechas tienen para el ejercicio efectivo de sus derechos. De esta manera, el informe afirma lo siguiente:

“Las niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe nacen, viven y se desarrollan en circunstancias particulares por el entrecruzamiento de dos factores que se potencian: el ser mujeres y menores de edad. La experiencia de ser niña o adolescente se encuentra entonces condicionada por sistemas de discriminación y exclusión vigentes en nuestras sociedades que es importante develar de modo de adoptar políticas públicas que conduzcan a asegurarles sus derechos de infancia y vivir en condiciones de igualdad con los varones de su mismo grupo etario, pudiendo ambos transitar hacia la adultez de manera integral, creativa y participativa, tal como lo propone la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989) y la Plataforma de Acción de Beijing (ONU, 1995).” (p.7).

Los datos, expuestos anteriormente en la problematización de la presente investigación, reflejan una realidad que da cuenta de la violencia de género que tiene su expresión en distintos ámbitos. En el privado, al interior de la familia, pero también en lo público, por ejemplo, en la escuela, en la calle, donde existe una exposición de las niñas y jóvenes a la violencia, por su condición de mujeres.

Esta violación a los derechos de las niñas y jóvenes, se traducen en altas tasas de violencia física, sexual y psicológica mediante distintas estrategias de eliminación y prevención al respecto, han sido recomendadas por organismos internacionales como una materia urgente de abordar mediante políticas públicas en distintos países. Entre ellos, la declaración de Beijing que refiere a las niñas y mujeres, pero indica recomendaciones específicas para las niñas, exponiendo las condiciones de desigualdad y vulneración a las que son sometidas, y recomendando a los Estados miembros una serie de medidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra las niñas.

En particular, en la Declaración y plataforma de acción de Beijing²⁷, en el punto 260, letra L. titulada “La niña”, hace referencia a lo siguiente (ONU mujeres, 1995):

²⁷ El 15 de septiembre de 1995 al final de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer realizada en Beijing, China, la Organización de las Naciones Unidas adopta como resolución la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, que establece una serie de objetivos estratégicos y medidas para el progreso de las mujeres y el logro de la igualdad

“Las niñas suelen ser consideradas inferiores y se les enseña a ponerse siempre en último lugar, con lo que se les quita el sentido de su propia dignidad. La discriminación y el descuido de que son objeto en la infancia pueden ser el comienzo de una espiral descendente que durará toda la vida, en la que la mujer se verá sometida a privaciones y excluida de la vida social en general. Deben adoptarse iniciativas para preparar a la niña a participar, activa y eficazmente y en pie de igualdad con el niño, en todos los niveles de la dirección en las esferas social, económica, política y cultural.” (p.189).

La garantía plena respecto de los derechos de las niñas, no solo debe avanzar en materia institucional y de políticas públicas, sino en cambios y transformaciones en los diversos espacios donde transcurren sus vidas. En este sentido, Segato afirma “el poder del más fuerte se escribe sobre los cuerpos más vulnerables de la sociedad, las mujeres y las niñas.” (Segato, 2006).

3.3 Niñeces y juventudes como actores sociales; Teoría y práctica desde la experiencia latinoamericana.

3.3.1 Paradigma del protagonismo y aportes desde los movimientos sociales de niños, niñas y jóvenes

En el continente Latinoamericano, uno de los momentos clave para entender el paradigma del protagonismo infantil es desde la experiencia de los movimientos de niños, niñas y adolescentes trabajadores y trabajadoras en el Perú, que surge a partir de la crisis económica y la situación de despidos masivos a obreros en los años ´70 en contexto de dictadura militar y la inestabilidad laboral de miles de jóvenes que aportaban sustento económico a los hogares. Una de las reivindicaciones es la dignidad de la niñez y juventud trabajadora, uno de los sectores excluidos e invisibilizados de la sociedad. Estas perspectivas hasta el día de hoy son contrarias a lo que se establece desde la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que establece la eliminación del trabajo infantil, creando en 1992 el Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil y para América Latina en específico, en el año 1996.

de género en 12 esferas cruciales: La mujer y la pobreza, Educación y capacitación de la mujer, La mujer y la salud, La violencia contra la mujer, La mujer y los conflictos armados, La mujer y la economía, La mujer en el ejercicio del poder y la adopción de decisiones, Mecanismos institucionales para el adelanto de la mujer, Los derechos humanos de la mujer La mujer y los medios de difusión, La mujer y el medio ambiente y finalmente, La niña. Recuperado 15 de julio 2020 desde <https://www.unwomen.org/es/how-we-work/intergovernmental-support/world-conferences-on-women>.

Uno de los líderes que acompañó estos procesos hasta el día de hoy es Alejandro Cussiánovich, educador popular, teórico y activista, quien ha escrito sobre los viejos y nuevos paradigmas sobre infancia, que a partir de diversas experiencias en el caso peruano, propone una mirada sobre la “niñez otra”, y desde las vivencias junto a movimientos reivindicativos de niños, niñas y adolescentes trabajadores y trabajadoras (de ahora en adelante NNAT’S) propone una pedagogía de la ternura y la idea central de que los niños, niñas y jóvenes pueden ejercer sus derechos y ser parte de la sociedad desde una perspectiva intergeneracional siendo co-protagonistas en asuntos políticos, culturales, económicos de las sociedades. Es importante señalar, que el movimiento, la organización y la producción académica desde estos espacios, han incorporado recientemente el enfoque de género y las perspectivas feministas en sus postulados

Los movimientos de NNAT’S representan una voz construida desde la organización y una identidad social en el continente y buscan reivindicar la dignidad sobre la niñez trabajadora, posicionándose como un actor político-social en la sociedad. Esto significa una ruptura con el paradigma de la “peligrosidad” y quiebra con la imagen de la protección, el ocultamiento, la privatización y la exclusión social. Y aunque este concepto mantiene raíces occidentales, ya que se afirma en concepciones modernas y urbanas (Rengifo, 2003), este paradigma amplía la concepción de participación en el sentido que ya no es una forma de ejecución sobre lo que otras y otros definen. En específico, respecto del protagonismo, Cussiánovich, A. declara que no es otra cosa sino:

“Reconocer la vocación de todo el colectivo social a pensar, proponer y actuar con perfil propio, con imaginación propia, con capacidad de autodeterminación propia; y propio no significa que todo venga de uno y que sea de originalidad exclusiva, como si cada cual inventara el mundo cada vez. Propio es lo que se asume consciente y libremente, aunque venga de otros y se pone en acción con otros. Protagonismo no es sinónimo de jerarquía, se emparenta más con autonomía, autogestión, autodeterminación, interdependencia.” (Cussiánovich, 2009, p.105).

En estas nuevas concepciones sobre la niñez también surge del rol que posibilita la noción de las niñeces como sujetos y sujetas sociales y como actores políticos, posicionándolas con un carácter público, como parte estructural de la sociedad. Se trata de entender a los niños y niñas como parte del colectivo, enfatizando la noción de interdependencia, que también reconoce la

condición de actores sociales más allá de la limitación o categoría por edad. Sin embargo, es necesario destacar que en una sociedad adultocéntrica, esta noción de niñez sólo se puede lograr a través de la transformación, donde las relaciones comprendan un ejercicio distinto del poder en la sociedad. (Cussiánovich, n.d.).

Por lo tanto, los nuevos paradigmas emancipadores abren las posibilidades que consideran a los niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos capaces de incidir en sus entornos, en la sociedad y transformarla no solo como espectadores y espectadoras o futuros sujetos de derechos, sino como protagonistas que rechazan e irrumpen el sistema de dominación adultocéntrico que históricamente los ha situado como “sin voz” (Bustelo, 2011; Cussianovich, n.d.; K. Duarte, 2015; Ferreirós, 2017; Liebel, 2016a; Morales & Magistris, 2018; Pavez, 2012).

Hablamos de una actoría social y que es parte de la noción de pedagogía, es decir, de los procesos de aprendizaje sobre la realidad social de la que las niñas y niños son parte.

“Asimismo conocer la realidad forma parte del proceso de socialización en el que todo ser humano se inserta. Actoría social evoca, pues, acción y desde el paradigma cultural del protagonismo, vincular la acción con el mundo de los valores. De esta forma el sujeto deviene actor, es decir, modifica su entorno material y, sobre todo, social, transformando la división del trabajo, los modos de decisión, las relaciones de dominación o las orientaciones culturales.” (Alfageme, E. Cantos, R. Martínez, 2003, p. 67)

Para esta investigación, el paradigma del protagonismo y co-protagonismo se analizan en una perspectiva latinoamericanista y que surge en contextos populares, desde la experiencia de movimientos sociales y políticos, específicamente de niños, niñas y jóvenes quienes han permitido la construcción de teorías emancipatorias sobre niñeces.

3.3.2 Pedagogías Feministas; Antecedentes y propuestas latinoamericanas.

Si bien, hemos revisado la condición de la niñez como subalternidad y tomando los puntos anteriores, es importante señalar que hablar de pedagogías críticas, emancipadoras y movimientos que luchan contra los sistemas de dominación, nos evoca a la educación popular latinoamericana y el legado de Paulo Freire que comienza a gestarse en la década de los ´60,

particularmente en Brasil y que extiende su corriente de pensamiento generadas a partir de organizaciones y movimientos populares en distintos países y territorios de la región.

La Educación Popular, en palabras de Freire, propone que la tarea histórica y humanista de los oprimidos es liberarse a sí mismos y liberar a los opresores (Freire, 1970) asumiendo que los opresores son quienes violentan y explotan en razón de su poder. En esta lógica la liberación estará dada por la praxis, es decir por las prácticas transformadoras desde las propias realidades y de la cotidianidad.

Para fines de la investigación, se rescata por su perspectiva crítica, que plantea que el conocimiento de las realidades a través de las investigaciones se van conformando desde un quehacer educativo y, por lo tanto, es necesario pensar en una reciprocidad como una generación desde la dialogicidad (Freire, 1970, p.129).

Bajo la idea de la reflexión-acción como proceso permanente, se encuentra la noción de que los sujetos pueden transformar la realidad y, por lo tanto, la verdad como saber universal, estático y hegemónico, es cuestionada. Es fundamental rescatar que Freire desarrolla estas ideas en su obra "Pedagogía del Oprimido" en el año 1970, en el contexto del trabajo con comunidades campesinas y personas analfabetas (adultas) y promueve una educación liberadora, mediante la toma de conciencia y lucha. Sin embargo, en 1992 realiza una revisión de este ensayo, indicando diversas cuestiones que, de forma coherente con sus planteamientos, son necesarias de actualizar asumiendo un contexto distinto. Una de estas críticas es la utilización de un lenguaje que invisibilizaba a las mujeres, refiriendo en toda su obra al hombre o a los hombres. El autor asume que esta forma de expresión es machista y expresa una problemática mayor en relación a la discriminación de las mujeres, en conclusión, se vuelve incoherente con los postulados planteados en su propia obra (Freire, 1992).

La pedagogía de Freire, entonces, no abarca las formas de opresión en las relaciones de género, patriarcales ni tampoco las relaciones opresivas desde el adultocentrismo (entre generaciones), pero es un referente que ha permeado diversos movimientos populares disputando espacios de educación escolar (o como diría Freire, una educación no bancaria), que

para el caso de nuestra investigación es importante destacar respecto de las propuestas en las que los sujetos pueden aprender a dialogar, convivir, decidir y transformar sus realidades. En este mismo sentido, las lógicas dominantes sobre las niñas y los niños, se expresa mediante la escuela y la familia principalmente y reproduce de forma violenta en sociedades capitalistas no sólo desde adultos hacia niños y niñas sino entre ellas y ellos mismos.

Alejandro Cussiánovich toma esta perspectiva en su obra “Pedagogía de la ternura” (2015) y propone que no existe posibilidad de diálogo sin ternura, entendida como experiencia de encuentro pedagógico y respeto intergeneracional mediante un lazo social y afectivo significativos. De esta manera, integra al paradigma del protagonismo infantil la condición de ternura ligada a las experiencias colectivas de transformación de las niñas oprimidas. Desde la educación popular y en el trabajo con niñas, niños y adolescentes, se establece como objetivo político emancipatorio; la educación de los niños, niñas y adolescentes viabilizando procesos y experiencias que favorezcan el devenir de nuevas subjetividades protagónicas (Morales & Retali, 2018).

En este sentido, se entiende la educación como procesos sociales, humanos, comunitarios y populares, donde el desafío del diálogo y nuevas relaciones intergeneracionales, brinden posibilidades de crecimiento de niñas y niños con procesos de aprendizajes críticos y transformadores. Desde la Educación Popular se asume un trabajo con diversidad de condiciones históricas, políticas, culturales y sociales.

Diversas autoras coinciden que las condiciones de dominación expresadas en la exclusión, discriminación y explotación (Ramírez, C. Ospina, 2016) provocan escenarios de conflictividad social donde los movimientos feministas latinoamericanos instalan luchas emancipadoras que contribuyen a la visibilización sobre las consecuencias del patriarcado manifestadas en formas de violencia naturalizadas contra las niñas, mujeres y disidencias.

En específico, la investigación abordará parte de las experiencias de pedagogías feministas Latinoamericanas, vivenciadas y escritas en la última década y que integran los caminos recorridos por la Educación popular y que han integrado a las niñas oprimidas en esta lucha.

Estos espacios de reflexión crítica han desarrollado diversas propuestas contra hegemónicas mediante prácticas transformadoras que pretenden de-construir individual y colectivamente los sistemas de dominación impuestos por el patriarcado, el colonialismo y el capitalismo, desde un proyecto político educativo desde el feminismo.

Si bien, estas perspectivas están en permanente construcción, la educadora popular y periodista argentina, feminista y militante de la organización “Pañuelos en Rebeldía” Claudia Korol (2007), en su obra *“Hacia una Pedagogía feminista, Géneros y Educación Popular”* presenta una compilación de experiencias y diálogos desde la Educación Popular a partir de prácticas de diversas organizaciones feministas. En ella afirma;

“Aspiramos a ser parte de una pedagogía popular que tienda a desorganizar las relaciones de poder, en un sentido subversivo, revolucionario. Una pedagogía que parte de los cuerpos para pronunciar palabras, recuperando el valor de la subjetividad en la creación histórica y criticando, una y otra vez, las certezas del punto de partida.” (Korol, 2007, p.18).

El campo de las pedagogías feministas es amplio y su incorporación en movimientos que trabajan por o con las niñas y juventudes desde la educación popular, se vuelve cada vez más común. Desde los planos simbólicos, la deconstrucción de modelos patriarcales, racistas, clasistas y adultocéntricos es una necesidad cada vez más asumida en el rol ético político de los, las y les educadores populares. En este sentido, entender el feminismo desde el paradigma de la niñez protagónica adquiere un rumbo obligado en el horizonte emancipador intergeneracional e interseccional.

Por lo tanto, se entenderá que toda práctica pedagógica feminista interseccional debe apuntar a la des-patriarcalización, des-heterosexualización y la des-colonización de la educación (Flores, 2015; Martínez y Ramírez, 2017 citadas en Pérez et al., 2019). Pero concretamente, las pedagogías feministas han desarrollado caminos que confluyen en ciertas cuestiones que Korol anuncia como interpelación mutua entre teoría y práctica, transformación desde el colectivo y el movimiento, pero construyendo sus fundamentos teóricos a partir de las experiencias en los Feminismos Populares (Korol, 2016).

En primer lugar, la premisa de que “lo personal es político”, las pedagogías feministas construyen permanentemente en torno a los desafíos que los distintos contextos presentan.

En este sentido, se conjugan ambas propuestas; por un lado, en el carácter emancipatorio cotidiano e individual y por otra en base a la transformación estructural que busca la erradicación del patriarcado como sistema de dominación.

Sin asumir metodologías estáticas o únicas, a partir de los escritos y experiencias sistematizadas en las obras compilatorias de Korol, C. se puede inferir que las pedagogías feministas tienen en común desafíos transformadores:

- Cuestionan los sistemas de dominación basados en la reproducción de la cultura androcéntrica.
- Asumen la dimensión grupal como una necesidad (encuentro de mujeres y disidencias) y destacan la confianza como formas de vinculación.
- Recuperan de la Educación Popular datos centrales como el lugar del cuerpo en el proceso educativo.
- Incorporan la dimensión lúdica, el arte y formas culturales en sus metodologías.
- Promueven una pedagogía activa en consonancia de las prácticas ideológicas con las cotidianas.
- Tienen a la base las pedagogías críticas y emancipadoras.
- Provocan diálogos desde diversas perspectivas ideológicas emancipatorias (educación dialógica).
- Promueven el diálogo intergeneracional.
- Comparten lugares políticos con corporalidades disidentes.
- Deconstruyen estereotipos de género y la cultura de culpa y sacrificio.
- Generan conocimiento y ejercicio en exigencia de derechos.
- Busca la horizontalidad y la autonomía.
- Reconocen diversidad de saberes y experiencias.
- Visibiliza las desigualdades, condiciones de dependencia y subalternidades y toma conciencia de ellas, para conseguir la justicia social.

A nivel público, político-transformador.

- Son espacios de resistencia ante la exclusión social.
- Luchan contra la opresión patriarcal, colonial y capitalista.
- Desafían a la heteronormatividad.
- Asume la pluralidad de las corrientes feministas.
- Promueven la participación social y comunitaria.
- Condenan la violencia machista.
- Se concibe una relación consciente con la naturaleza.
- Se plantean desafíos revolucionarios de transformación de las opresiones generando alternativas de acción basadas en las reivindicaciones desde el feminismo.

Las pedagogías feministas, por lo tanto, se han construido como procesos que dan respuestas a los sistemas de opresión, problematizando los obstáculos que se presentan en la construcción de relaciones más igualitarias, aportando a la superación de estereotipos y desigualdades que requieren una interrogación desde una perspectiva crítica de género en el campo de la política (Korol, 2016).

Si bien, las experiencias se han desarrollado con mujeres adultas, existen espacios de trabajo con niñas y donde las niñas y jóvenes que autónomamente se han organizado para construir desde las perspectivas feministas.

Uno de los ejemplos es el caso argentino, que desde el año 2016 comienzan procesos de diálogo a partir de la participación, de la organización popular “Asamblea REVELDE”²⁸ (2014), donde confluyen niños, niñas y adolescentes, en la versión nº 31 de los Encuentros Nacionales de Mujeres, Lesbianas, Travestis y Trans. Desde la problematización de las experiencias compartidas en este espacio, comienzan a gestarse diversos talleres en barrios (Villas) de la Argentina y que abordaron la importancia de la visibilización de situaciones vivenciadas

²⁸ REVELDE, nombre que ponen niños y niñas participantes de esta Asamblea, se refiere a “Responsabilidad, Esperanza, Valentía, Expresión, Lucha, Derechos y Explosión”.

específicamente por niñas y mujeres en diversos ámbitos de las vidas trabajando las preguntas sobre qué es ser niña y qué es ser mujeres.

Posteriormente, en el año 2017 realiza el 37º Encuentro Nacional de Mujeres, por primera vez, se constituye un espacio autoconvocado de “mujeres niñas” entre 7 y a 17 años, organizado por ellas, que interpela a generar un proyecto pedagógico-político que integre a las niñas en estos procesos de deconstrucción y construcción problematizando las opresiones que viven por el hecho de ser niñas (Espacio Feminista de La Miguelito Pepe, 2018), enfatizando en la violencia machista y los estereotipos de género que se instalan en la condición femenina como roles de subordinación y limitación de oportunidades.

En Chile, una de las demandas que se han manifestado con fuerza desde el año 2018 entre las estudiantes secundarias es la exigencia de una educación no sexista y aparece al interior de las organizaciones de niñas y jóvenes estudiantes un espacio grupal o colectivo que permite la develación de denuncias contra el abuso sexual y violencia de género, naturalizados o invisibilizados en un sistema escolar altamente sexista. Sobre la inequidad de oportunidades y desigualdad de género, distintas investigaciones y diversos autores y autoras han aportado señalando que es urgente abordar la deconstrucción de estereotipos de género impuestas desde un sistema hegemónico que reproduce al interior de las instituciones escolares manteniendo un currículo oculto en estos espacios (Morgade, 2010; Ramírez, 2016; Valdés, 2013) .

En este sentido, aquellas investigaciones han puesto en tensión las prácticas culturales que comienzan imponiéndose a niñas (por el hecho de serlo) incluso desde antes de nacer, señalando que, las mujeres son sometidas (en distintas maneras según la condición de clase, etnia, raza, territorio) en lo público (espacio físico y simbólico), lo privado (lo doméstico) y lo íntimo (experiencias subjetivas) (Ramírez, 2016). En concreto se enfatiza en que los estereotipos de género se reproducen al relacionar ciertos colores, vestimenta o incluso joyas para diferenciar lo masculino de lo femenino.

Otro de los espacios de reproducción asociados a roles asociados al género son los juegos y juguetes (Azúa et al., 2019; Céspedes & Robles, 2016; Fink, N; Rosso, 2018; Follegati, 2018;

Marañón, 2019; Merchán & Fink, 2018; Morgade, 2001) que, al igual que la vestimenta, se ve mediado por los mandatos del mercado. En esta misma línea, el control sobre los cuerpos de las niñas, se vuelve limitante frente a los cánones de belleza que se imponen y se masifican en medios de comunicación, publicidad, juguetes (muñecas) e incluso en producciones artísticas o culturales, la literatura, la historia, donde la imagen de la mujer está sesgada a un “tipo de mujer” (con atributos que la posicionan como un objeto y asociada a roles de cuidado). En esta misma línea, hay también brechas en las oportunidades en el deporte (Marañón, 2019; Tarducci & Zelarallán, 2016).

Respecto de la identidad de género, se impone el modelo binario hombre-mujer, discriminando a las diversidades²⁹. Por otro lado, respecto de la sexualidad, existe una brecha de acceso a la educación sexual y a la información oportuna en este mismo punto, las temáticas sobre la menarquia, la menstruación ha sido invisibilizadas e incluso ONU mujeres ha declarado que: “Las normas socioculturales dañinas, el estigma, los prejuicios y los tabúes que persisten en torno a la menstruación siguen siendo una de las principales causas de exclusión y discriminación de mujeres y niñas.”³⁰.

Otro de los temas invisibilizados es el placer y el orgasmo femenino como un tema de tipo privado, íntimo, que también es confuso al presentar un ideal sexualizado y objetivado desde el mercado, en su versión más violenta mediante la pornografía o en las imágenes públicas más frecuentes plasmadas en tramas cinematográficas, obras literarias, telenovelas, entre otras que presentan lo que se llama “amor romántico” que contiene a la base relaciones heterosexuales con parámetros tradicionales sobre futuros esperados y un tipo de familia aceptado, pero además las concepciones de dependencia y propiedad, amor eterno, la idealización del matrimonio, aceptación de conductas como los celos y el control (Facio & Fries, 2005; Fink, N; Rosso, 2018; Marañón, 2019).

²⁹ Sobre la Infancia Trans en Chile, el Informe Anual de Derechos Humanos de la Diversidad Sexual y de Género, indica que el 56% de la población trans chilena ha intentado quitarse la vida; un 48% entre los 11 y 15 años. Por otra parte, la mayoría de las personas encuestadas (97%) ha sido cuestionada en su identidad; el 30% ha sido agredida verbalmente, y el 8% de una manera física. Recuperado el 29 de Noviembre de 2017, de OEA.org: <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/ViolenciaPersonasLGBTI.pdf>

³⁰ Recuperado el 09 de agosto de 2020 de: <https://news.un.org/es/story/2019/03/1452261>

En los distintos ámbitos y espacios de la mayoría de las niñeces, se instalan pautas y comportamientos aceptados para niñas y otros para niños, siendo más prohibitivas los permisos o accesos en diversos espacios y situaciones para las niñas. Desde las subjetividades se imponen características adjudicadas como naturales ligadas a la emocionalidad y sensibilidad en el caso de las niñas y mujeres y de la fortaleza y racionalidad a los niños y hombres.

En este sentido, el impacto de los estereotipos de género en los procesos de construcción de identidad a nivel psicológico, social y sexual generan prejuicios, discriminación, exclusión, competencia, individualismo. Por lo tanto, y considerando los puntos anteriores sobre las pedagogías feministas, estas podrán aportar al cuestionamiento y transformación de ese orden establecido para que las niñas y niños puedan vivir con libertad, siendo conscientes de estas situaciones, reflexionando, criticando y cambiando o queriendo transformar estas realidades.

3.4 Mapa Conceptual

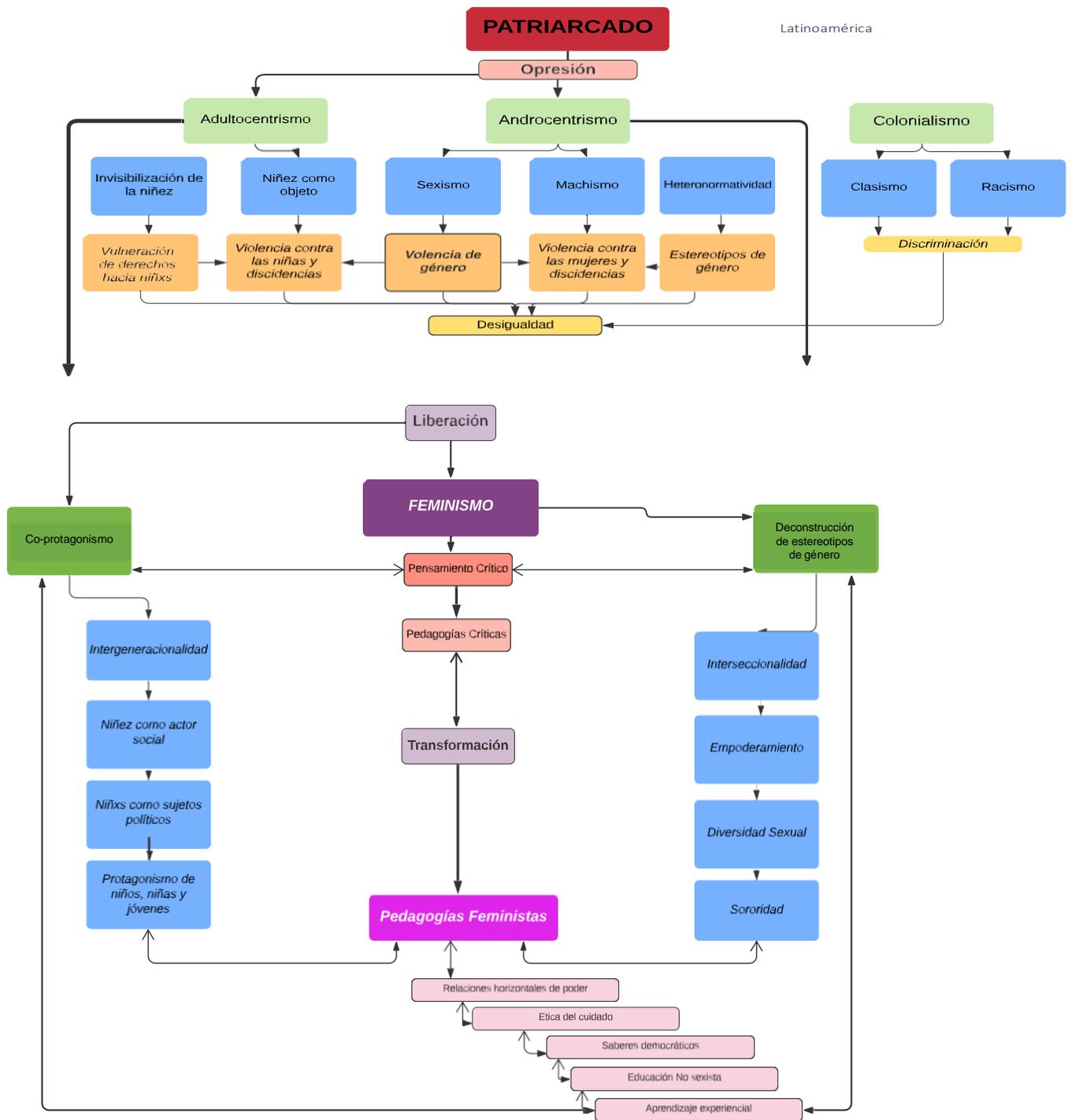


Figura 1. Mapa Conceptual, Marco Teórico. Elaboración Propia.

4. MARCO METODOLÓGICO

A continuación, se describen las perspectivas y herramientas metodológicas que guiarán la investigación, para responder a la pregunta central y la hipótesis planteada.

4.1 Perspectivas de la investigación

4.1.1 Sociología de la infancia

Cuando se reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, el espacio social de la infancia tiene también un lugar a nivel académico que paralelamente se comienza a instalar en la sociología como respuesta a la invisibilización de la niñez.

La sociología de la infancia, como un campo de conocimiento específico, posee aún desafíos importantes respecto de su desarrollo. Sin embargo, cada vez se pueden encontrar esfuerzos por configurar herramientas propias y que puedan proveer un campo conceptual y explicativo de la infancia como un hecho socialmente producido y la generación de categorías sociológicas específicas que a su vez expliquen la acción, efectos e impactos que niños y niñas provocan en la familia, en el Estado y en la sociedad (Unda, 2009).

De este modo, comprender la infancia desde una mirada estructural sobre la sociedad, permite entender las complejidades que condicionan las relaciones sociales y subjetividades que atienden a los discursos que configuran las niñeces. En esta línea, Unda propone que la sociología de la infancia debe proveer referentes conceptuales y teóricos desde los que se pueda organizar el conjunto de indicaciones clave para las diversas posibilidades de intervención en los problemas de infancia (Unda, 2009, p.28) haciendo énfasis en que se deben trabajar las causas sobre aquellas problemáticas dentro del tejido social y la posibilidad de generar intervenciones sociales sostenibles más allá de una agenda política específica o de intereses institucionales como demandas del contexto histórico en que se encuentran.

La sociología de la infancia, por lo tanto, propone un quiebre en la idea del determinismo respecto de situar a la niñez según la edad cronológica, considerando, por lo tanto, a los niños y niñas como sujetos, como actores sociales, independientemente de la edad, lo cual abre

posibilidades de participación en la sociedad, en la lucha por sus derechos e intereses, en la organización, en la transformación de sus condiciones (Cussianovich, n.d.; Gaitán, 2006; Liebel, 2007; Pavez, 2012)

En este sentido, Gaitán (2006) propone que existen nuevas perspectivas en la sociología de la infancia y que surge a partir del debate sobre la investigación “de y para la infancia” e incluir la perspectiva “con los niños y niñas”, lo cual exige repensar aspectos éticos específicos, pero también el considerar a niños y niñas en los hechos investigados, también como participantes que aportan como una unidad de observación y como unidad de análisis (Gaitán, 2006).

4.1.2 Investigación e Intervención Feminista

Cuando realizamos análisis con perspectiva de género, resulta una tarea compleja, porque se asumen realidades particulares que varían según los contextos y que desde un enfoque interseccional, se asume que existen diferencias entre clase, etnia, raza, presenta como desafío la exploración de las realidades comprendiendo la existencia de la dominación de un sexo sobre otro (Montecino, 1997).

En este sentido, el presente estudio considera la crítica que se ha hecho desde algunas perspectivas sobre el feminismo académico respecto del sesgo universalista, en relación a la generalización al referirse a “todas las mujeres” o en este caso a “todas las niñas”. En palabras de Gargallo, F. (2014)

“Se invisibiliza la naturaleza, el animismo, las relaciones comunitarias, los cuerpos sexuados y la maternidad. Las ideas hegemónicas representan un riesgo para la reflexión y las praxis que les son ajenas, porque son pensadas para erradicar las disidencias y responden a un aparato de dimensiones que rebasan a los individuos y a los movimientos.” (Gargallo, 2014, p.111).

En palabras de Díaz y Dema (2013);

“Respecto de los métodos, una de las críticas a las técnicas basadas en enfoques cuantitativos como la encuesta, es en base a la separación entre quien aplica y a persona encuestada, dejando de lado la interrelación como posibilidad y la utilización del sujeto como objeto de estudio.” (Díaz & Dema, 2013).

Precisamente, sobre las metodologías feministas DeVault (1999) propone que estas se centran en una crítica respecto del aparato de producción del conocimiento como un espacio construido y sostenido en la opresión de las mujeres. Por lo tanto, las investigaciones con perspectivas feministas recuperan aspectos que han sido silenciados desde las experiencias de mujeres. De esta forma, desde el punto de vista epistemológico feminista quienes hablan representan la voz del grupo oprimido y permite que la ciencia pueda plantearse a sí misma desde otras perspectivas, una óptica no dualista ni hegemónica (Harding, 1987)

Lo anterior, tiene directa relación con las críticas que desde la perspectiva de género se debaten como son; la pretensión de objetividad, neutralidad y distanciamiento, es decir no involucrarse con los/las sujetos provoca muchas veces, la demanda de información y no una relación de interacción. En este sentido, las metodologías feministas no sexistas generan una relación igualitaria donde se asume que todas las personas participantes tienen algo que aprender (Oakley, 1981). En esta línea, Harding (2016) sostiene que si deseamos entender las diversas maneras en las que ocurre nuestra experiencia cotidiana, tiene sentido examinar críticamente las fuentes de poder social (Harding 2016, p.25).

En definitiva, el feminismo como pensamiento crítico explica la realidad social, con conceptos que se originan en un proceso político y transformador, que visualiza a las mujeres como un referente social colectivo con problemáticas asociadas a la explotación, subordinación y exclusión social.

En las ciencias sociales y en disciplinas como el Trabajo Social, esta perspectiva resulta un desafío constante en términos teóricos, metodológicos, pero también en los modelos de intervención que son coherentes con el paradigma socio crítico.

4.2 Paradigma

La presente investigación se desarrolla bajo el paradigma socio crítico, que propone comprender e interpretar significados en torno a fenómenos sociales, políticos, culturales investigando desde una mirada crítica, intentando superar posiciones deterministas o estáticas,

donde el investigador o investigadora observa los hechos en el contexto donde se produce (Guba & Lincoln, 2000; Melero, 2012; Osorio, 2007) .

Coherente con este paradigma, según Guba & Lincoln (2008), la metodología empleada en una investigación será dialógica y dialéctica. Señalando que:

“La naturaleza transaccional de la investigación requiere de un diálogo entre el investigador y lo investigado; ese diálogo debe ser de una naturaleza dialéctica para transformar la ignorancia y los conceptos erróneos (aceptando como inmutables a estructuras históricamente mediadas) en una conciencia más informada (al ver cómo se pueden cambiar las estructuras y entendiendo las acciones necesarias para efectuar el cambio.” (Guba & Lincoln, 2000).

En este sentido, se propone que el espacio de diálogo entre niñas y jóvenes mujeres podría propiciar la reflexión y diálogo desde sus experiencias e ideas, comprendiendo la realidades en las que se centra la investigación y considerando su contexto histórico, cultural y social, que aspira a convertirse en una transformación de situaciones que las sitúan en una condición de opresión, por lo tanto asume una práctica emancipadora (Freire, 1992; Melero, 2012; Osorio, 2007).

Según Popkewitz (1998), algunos de los principios del paradigma son: (a) conocer y comprenderla realidad como praxis; (b) unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; y (d) proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable. Popkewitz, 1988 citado en (Alvarado & García, 2008)

Por último, es importante destacar que, en coherencia con el marco teórico de la presente investigación y el enfoque crítico desde las pedagogías feministas, se toma como referencia la idea de diálogo (o dialogicidad) propuesta por Paulo Freire en Pedagogía del Oprimido (1970) que señala:

“Al intentar un adentramiento en el diálogo, como fenómeno humano, se nos revela la palabra: de la cual podemos decir que es el diálogo mismo. Y al encontrar en el

análisis del diálogo la palabra como algo más que un medio para que éste se produzca se nos impone buscar, también, sus elementos constitutivos.

Esta búsqueda nos lleva a sorprender en ella dos dimensiones -acción y reflexión- en tal forma solidarias, y en una interacción tan radical que, sacrificada, aunque en parte, una de ellas, se resiente inmediatamente la otra. No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo.” (Freire, 1970, p.95).

Es importante entender este enfoque, que transversalmente trabaja bajo dos variables claves analíticas en esta investigación; El género y la edad.

4.3 El Papel de la Investigadora

Desde una perspectiva feminista que apuesta por el co-protagonismo de las niñas, se asume un compromiso de visibilización de quienes han sido históricamente excluidas de la sociedad como es el caso de las niñas. En este sentido, la presente investigación considera que destacar los discursos directamente desde las niñas, rompe con uno de los supuestos que históricamente han sido concebidos en las investigaciones en infancia y adolescencia y que han sido criticados por las nuevas perspectivas desde la sociología de la infancia que refiere al “sobre” y/o “para” y no “con” o “desde” quienes son los y las sujetos en base a los cuales genéricamente se desarrolla la investigación. En este sentido, las niñas son consideradas como protagonistas activas en sus procesos de transformación en distintos niveles de sus propias realidades.

Del mismo modo, se opta por la realización de espacios conjuntos de dialogicidad y reflexión analítica entre pares y no la aplicación de entrevistas individuales que, sin desmerecer su intencionalidad, podrían generar en una investigación de este tipo, relaciones de poder asimétricas entre investigadora (adulta) e investigadas (niñas). En este contexto, como investigadora si bien estuve en contacto directo con el grupo y cada una de las niñas, supuso un papel activo en el proceso continuo de observación y escucha de la interacción en el grupo y recoge los elementos significativos (compartidos) que surgen del dialogo reflexivo, respetando los espacios propios del habla que refieren las protagonistas.

4.4 Enfoque y tipo de estudio.

La presente investigación observó y analizó el discurso reflexivo de niñas como voces principales y de mujeres como complemento sobre nociones de prácticas feministas, desde su participación en organizaciones territoriales y las valoraciones desde sus experiencias.

Por lo tanto, el enfoque metodológico cualitativo, se utiliza en tanto análisis interpretativo desde una perspectiva sociocrítica. En los estudios de género y con perspectivas feministas, este tipo de enfoque ha tenido mayor predominio en la academia, ya que permiten conocer con mayor profundidad la realidad, en términos holísticos y considerar las experiencias particulares de mujeres y disidencias (Harding, 1987)

Según Taylor y Bogdan (1986) este enfoque permite dar respuestas a los problemas que enfrenta investigación de una forma inductiva y busca describir, traducir, sintetizar e interpretar el significado de diferentes hechos que suceden a nivel social. Según Ritzer (1993) la acción está determinada, entonces, por la biografía y las tipificaciones que le dan sentido en la perspectiva de la consecución de fines, lo que aleja al sujeto del actuar azaroso o sin sentido y le permite abordar cualquier actividad en el mundo del sentido común desde un punto de vista comprensivo interpretativo (Ritzer citado en (Barrera et al., 2012).

En palabras de Melero, la metodología cualitativa implica el estudio en profundidad de la realidad, desde la comprensión del individuo que se conforma como sujeto protagonista, interactivo y comunicativo que comparte los significados y códigos (Melero, 2012) ; p.21). En este sentido, entenderemos que las motivaciones atribuidas por las niñas a procesos vivenciados individual y colectivamente, permiten una comprensión de los sentidos que otorgan y construyen en su actuar. Sumado a lo anterior, los métodos cualitativos, resultan un aporte a las investigaciones desde la sociología de la infancia que responden a los estudios clásicos de carácter cuantitativo que ofrecen una visión muchas veces limitada de la perspectiva de los niños y niñas, sin facilitar su participación de forma individual o colectiva para facilitar su comprensión y formas diversas de expresión desde un papel más activo (Gaitán, 2006)

Para la presente investigación, nos situamos en un nivel epistemológico descriptivo-interpretativo que tiene a la base la comprensión de la acción social reconociendo las experiencias subjetivas en la vida cotidiana o como señala Schutz (1973) de las vivencias en personas donde prima el “sentido común”. Por tanto, suponemos que los sujetos en su vida cotidiana son capaces de atribuir significado a una situación; por tanto, es el sentido subjetivo de la experiencia lo que establece el fondo de la investigación (Barrera et al., 2012)

La construcción de la realidad en este caso, de las niñas, se describe a partir de sus experiencias en el mundo cotidiano y se comprenden en base a las reflexiones que surgen en el espacio de diálogo para luego relacionar con el marco teórico que se propone en la presente investigación. Profundizará, por lo tanto, en el significado subjetivo de las acciones de las participantes, toda vez que se producen los datos de la experiencia y son transcritos como texto.

4.5 Unidad de estudio y focalización

La unidad de análisis, como se ha presentado, considera principalmente niñas menores de 19 años y mayores de 12 años que han participado o participan en organizaciones territoriales. Mediante una muestra intencionada no probabilística, que se configura según una selección específica respecto de la experiencia y participación mencionada. La muestra excluye a niñas más pequeñas (menores de 12 años), principalmente por el riesgo ético que supone el contexto actual de cuarentena, que no permite un acercamiento previo a adultos/as responsables que pudieran asentir la participación de las niñas en el presente estudio y porque, la mayoría de las actividades y organizaciones previamente revisadas para seleccionar la muestra de esta investigación, son conformadas por niñas mayores de 12 años.

Para lograr la consolidación del grupo participante en esta investigación, la investigadora recurre a tres espacios donde se contacta con las niñas que participaron en el presente estudio; Por una parte el contacto con niñas que han participado en diversas actividades (conversatorios, charlas, exposiciones) representando organizaciones territoriales en el último año (2020) vía remota, específicamente en actividades convocadas a través de las plataformas virtuales Facebook e Instagram, por distintas organizaciones que tienen en común el trabajo con niñas y juventudes, desde una perspectiva de derechos. En segundo lugar, niñas que comparten un

espacio de trabajo común en dos organizaciones “Nunca más sin lxs niñxs ³¹”, “Coordinadora Niñez Popular” ambos espacios de organización en que adultas y adultos coordinan con distintas organizaciones que trabajan con niños y niñas en diversos territorios del país. Y por último, contactos específicos a partir de sugerencias de estudiantes secundarias y secundarios, que han participado en organizaciones territoriales en la ciudad de Santiago y han sido convocadas para apoyar en el presente estudio.

La focalización del grupo, se centra en nueve niñas, de las edades mencionadas, que participaron voluntariamente en la investigación y que forman o han formado parte de organizaciones en distintos lugares del país, con el fin de conocer diferentes realidades territoriales; La Serena (1), Calama (1), Santiago (5) y Concepción (1).

Por otro lado, como complemento de la presente investigación, se realizaron entrevistas semiestructuradas a expertas en temáticas de feminismo y vinculadas a la niñez. En específico se llevan a cabo cuatro entrevistas y se contactó en principio a 4 mujeres adultas seleccionadas de forma intencional (no probabilística), con el criterio mencionado, agregando un perfil de facilitadoras en procesos de participación de niñas (y niños) y que forman parte de espacios organizados a nivel Latinoamericano. A través de estos contactos, las entrevistadas, voluntariamente invitaron a otras compañeras a participar del espacio de la entrevista resultando de la siguiente forma:

- Organización La Veleta y La Antena, Ugarteche en Mendoza, Argentina. Tres facilitadoras participan de la entrevistadas.
- Organización Melel Xojobal, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México. Una facilitadora participa de la entrevista.
- Escuela Popular La Aurora, La Cisterna, Santiago, Chile. Una facilitadora participa de la entrevista.

³¹ El nombre de este colectivo, utiliza la “x” como parte del lenguaje inclusivo que refiere a la posibilidad de utilización de nombrar: niños, niñas o niñes, sin un género pre determinado.

- Comité de Niñez de la Coordinadora 8M, Santiago, Chile. Dos activistas participan de la entrevista.

Estas instancias son reconocidas por incorporar perspectivas feministas, y por lo tanto se considera que estas experiencias sobre el trabajo en niñez, puedan aportar miradas sobre las pedagogías feministas desde sus prácticas y significados sobre el co-protagonismo de la niñez.

Es pertinente señalar que la selección de esta técnica permitió definir las dimensiones que se profundizaron con las sujetas de investigación y se construye una guía que permitió aplicar las preguntas en el transcurso de la entrevista. Si bien, esta técnica cuenta con una pauta, se abrió la posibilidad, de incluir preguntas anexas que permitieron complementar la información otorgada o rescatar más reflexiones respecto a un tópico específico. Las entrevistas fueron aplicadas vía online en la plataforma Zoom, una vez realizado el contacto (vía telefónica y correo electrónico) a través de la selección intencionada según las experiencias de las facilitadoras adultas.

4.6 Técnicas de recolección de la información

4.6.1 Grupo de Discusión

En coherencia con el paradigma de la presente investigación y considerando los enfoques epistemológicos de este trabajo, resulta coherente el rescate de los discursos desde la voz de las niñas que han participado en organizaciones territoriales en un espacio colectivo, como es el grupo de discusión. En específico, entenderemos el grupo de discusión como una construcción conjunta de sentido, a partir de la conversación y discusión mutua entre participantes (Ibáñez, 1986; Ortí, 1990, 1993).

Según la socióloga Cervantes (2016), propone que el grupo de discusión es una experiencia comunicativa donde existe interacción a partir del encuentro de símbolos, valores, opiniones que se basan en el sentido de la vida cotidiana de las participantes (actores). Se trata, por lo tanto, de un recurso metodológico que no solo produce un discurso, sino como una

situación de encuentro entre lenguaje y cultura, mediado por la interacción entre actantes (informantes) y la investigadora. Sostiene, en este sentido que en el grupo de discusión se genera:

...un proceso de interacción en el que se ponen en juego representaciones, opiniones, actitudes, comportamientos, sistemas simbólicos, relaciones de poder y negociaciones mediante las cuales se llega a cierto consenso o a polarizaciones en las posturas y concepciones de los participantes [...] se trata de un acercamiento cualitativo complejo mediante el cual se analizan situaciones de interacción también complejas (Cervantes, 2002, p.77).

En este sentido, el grupo de discusión pretende reconstruir las observaciones verbalizadas de las niñas respecto de su comprensión sobre las perspectivas feministas y el co-protagonismo de la niñez, desde una conversación experiencial compartida en un espacio de comunicación y reflexión. Entendemos que este tipo de instrumentos se constituyen como dispositivos de reproducción de sentidos en donde la investigadora posibilita la constitución del grupo a través del despliegue de su texto común (Canales, 2006).

Es importante destacar que la presente investigación se desarrolla en contexto de Pandemia y, por lo tanto, en una crisis sanitaria que a nivel mundial y en específico en Chile, que afecta de manera considerable respecto del riesgo inminente de contagio por contacto estrecho y físico. En consecuencia, bajo las medidas sanitarias implementadas, se vuelve fundamental evitar espacios de interacción entre grupos de personas de forma presencial. Considerando este contexto, es que el grupo de discusión se desarrolló en dos sesiones distintas, con posibilidad de una tercera reunión (según motivaciones de las niñas) ambos vía remota en la plataforma Zoom (encuentro online en directo).

Para la construcción de la pauta sobre el grupo de discusión, se tomó en cuenta la perspectiva de las pedagogías feministas en la investigación planteada en el marco de este estudio y, por otra parte, la consideración de las niñas como las principales voces de la presente investigación. En particular, al ser una técnica diseñada principalmente en un contexto presencial, dada las condiciones contextuales, se les solicitó a las niñas que puedan mantener sus cámaras encendidas, con el fin de reconocerse entre ellas, a través de la plataforma (aunque se plantea como una forma voluntaria, este indicador puede revelarse como primera decisión

dentro del grupo) y también servirá para observar lenguaje no verbal como parte de la construcción de los discursos emergentes. En este sentido, el grupo de discusión se adaptará al contexto virtual y también, considerando que el trabajo es con niñas, se realizará una dinámica de presentación al principio de las reuniones. Por otro lado, se consideró un contacto constante vía chat (Whatsapp) con el fin de resolver dudas, establecer confianzas previas y recordatorios de las sesiones en las que participarán.

En este sentido, se abarcan temas desde lo más general a lo más específico, considerando la posibilidad de un diálogo abierto, propiciando un ambiente de confianza que pudiera dar paso a una reflexión compartida en un grupo de niñas que no se conoce previamente. Para llevar a cabo esta tarea, se dispone de un programa y un guion que tiene momentos establecidos y que en lo práctico refieren a: a) Introducción y entrega de instrucciones b) Presentación c) Desarrollo de 2 ámbitos temáticos en base a los objetivos de la investigación d) Cierre. En el segundo grupo de discusión, además se contempla un espacio de resumen y síntesis desde las niñas sobre la primera sesión (en vez del punto b).

En particular, la primera sesión abordó sus experiencias respecto de la participación en organizaciones, con el fin de que en el grupo se compartan vivencias y reflexiones en torno a la experiencia de “ser niña”.

Categoría	Subcategoría	Temáticas orientadoras
Organizaciones territoriales	Presentación	Identificación y presentación de cada una al grupo
Ser niñas	Vivencias y visibilización del machismo y adultocentrismo.	Experiencias de Participación en organizaciones y vivencias respecto del ser niñas en estos espacios.
		Experiencias personales sobre machismo y adultocentrismo, vivencias en espacios cotidianos.

Tabla 1. Categorías, subcategorías y Temáticas orientadoras Grupo de Discusión 1. Elaboración propia.

La segunda sesión se discutió acerca de las valoraciones que tienen las niñas sobre conceptos claves que la presente investigación ha propuesto como marco teórico de

investigación, tales como; Machismo, Adultocentrismo, estereotipos de género y prácticas feministas.

Categoría	Subcategoría	Temáticas orientadoras
Sistemas de opresión contra las niñas.	Percepción sobre Machismo y adultocentrismo.	Visibilización de vivencias y de las niñas en general.
Feminismo	Valoraciones sobre prácticas feministas.	Prácticas transformadoras. Experiencias y propuestas.

Tabla 2. Categorías, subcategorías y Temáticas orientadoras Grupo de Discusión 2.Elaboración propia

4.6.2 Entrevistas Semi estructuradas

Una segunda técnica que se utilizará como complemento de la presente investigación, son entrevistas semiestructuradas realizadas a adultas que trabajan en espacios con niñeces y juventudes y que han sido facilitadoras o acompañantes de procesos desde perspectivas o experiencias relacionadas con los feminismos. Estas entrevistas fueron aplicadas con posterioridad a los grupos de discusión con las niñas, con el fin de incorporar algunas observaciones, opiniones o respuestas que desde ahí resultaron relevantes como complemento. Es importante señalar para esta investigación, que el análisis de esta técnica no se presenta en extenso como en el caso de las niñas, sino como una integración de temas claves que pudieran coincidir o diferenciarse respecto de la valoración en las prácticas de las pedagogías feministas.

A continuación, se presenta la matriz utilizada con algunas preguntas orientadoras que se desarrollaron para las entrevistas semiestructuradas a las adultas y que serán adaptadas a las conversaciones que se sostengan con cada una.

Categoría	Sub categoría	Temas orientadores
Organización	Trayectoria de la Organización	Organización, trayectoria, objetivos, actividades.
Paradigmas de niñez	Prácticas con niñas, niños y niñes.	Descripción del trabajo con niños, niñas, niñes y adolescentes en la organización.
	Co-protagonismo infantil y visibilización de sistemas de opresión.	Perspectiva de la organización respecto del adultocentrismo - Perspectivas o apuestas sobre Co protagonismo infantil.

Feminismo	Experiencias de trabajo con niñas.	Situaciones sobre desigualdad de género has vivenciado en el trabajo con niñas y adolescentes- Valoración de espacios de trabajo separatistas niñas /adolescentes y mujeres.
	Pedagogías feministas	Valoración e importancia de incorporar perspectivas feministas en el trabajo con niñas, niños y niñas - Perspectivas feministas en los lineamientos de la organización- Conocimiento de experiencias similares.

Tabla 3. Categorías, subcategorías y Temáticas orientadoras Entrevistas semi-estructuradas adultas. Elaboración propia

4.7 Estrategia de análisis de la información

4.7.1 Análisis Temático

Según Valles (1997) una de las estrategias de análisis temático permite encontrar patrones interpretativos en el relato de las entrevistadas, considerándolas como protagonistas y rescatando tanto sus trayectorias, como la construcción de su identidad. Aunque esta estrategia se concibe para relatos de tipo biográfico, resulta pertinente cuando se concibe que las interpretaciones (desde un conocimiento creado a partir de interacciones) requieren un sujeto cognoscente (en este caso las niñas) que inscriben su biografía en una cultura que influye en sus formas de sentir y actuar (Barrera et al., 2012)

En el grupo de discusión, el análisis y la interpretación se construyen en un proceso dialéctico, de articulación del discurso producido con el marco teórico (Callejo, 2001), por eso es que el análisis temático requiere de una constante revisión de los objetivos planteados y el marco teórico utilizado en la presente investigación para analizar el intercambio de las participantes, teniendo en consideración el lenguaje no verbal entre participantes, las actitudes y expresiones.

El análisis, por lo tanto, se desarrolla en base a las reflexiones y diálogos de las niñas en torno a la valoración de las pedagogías feministas en sus experiencias en organizaciones territoriales como prácticas transformadoras y desde sus vivencias como niñas. Las orientaciones teóricas y metodológicas que guían la investigación se exponen anteriormente en base a los principios sobre sociología de la infancia y la investigación feminista.

En lo específico, se considera la pauta sobre el análisis temático, propuesto por Braun y Clarke, 2006 citado en (Barrera et al., 2012, p.219) y que establece seis fases para alcanzar el rigor científico que apoya la comprensión del tema de estudio;

- Fase 1: Familiarización con los datos - información-.
- Fase 2: Generación de categorías o códigos iniciales.
- Fase 3: Búsqueda de temas.
- Fase 4: Revisión de temas.
- Fase 5: Definición y denominación de temas.
- Fase 6: Producción del informe final.

En particular, los grupos de discusión se transcribieron, con el fin de trabajar en torno a los discursos de las niñas, para trabajar luego con categorías o códigos iniciales que surgen desde sus reflexiones y opiniones. Estos fueron agrupados como temas, contrastando los temas planteados en la investigación como objetivos y los elementos de la información que entregaron las niñas en los grupos de discusión.

Los temas obtenidos desde la agrupación de las codificaciones, se configuran a partir de la organización de patrones de la información obtenida cuyo objetivo finalmente fue relacionar con la pregunta de investigación para describir e interpretar aspectos de ésta en relación con las **valoraciones sobre prácticas transformadoras con perspectivas feministas.**

Para el análisis de la aplicación en grupos de discusión con las niñas, se enmarca en categorías obtenidas desde las respuestas y discursos que aparecen frente a los siguientes temas;

- Ser Niñas y las experiencias sobre el machismo y adultocentrismo en su participación en organizaciones.
- Ser Niñas y las experiencias sobre el machismo y adultocentrismo en espacios públicos y privados.
- Prácticas feministas, transformación desde la participación.

Sobre lo anterior, se complementó el análisis temático, a partir de los discursos obtenidos mediante las entrevistas semiestructuradas a adultas, con el fin de complementar la observación e interpretación de las categorías, conceptos y dimensiones establecidas en el marco teórico y

conceptual de la presente investigación. En este sentido, el proceso de codificación y agrupación se enmarca en el análisis temático y se trabajó en las siguientes categorías (estructurada de manera distinta a la de las niñas):

- Experiencias de trabajo en organizaciones territoriales; objetivos y prácticas.
- Percepción sobre el machismo y adultocentrismo desde la organización.
- Valoraciones y opiniones sobre prácticas transformadoras con perspectivas feministas.

Finalmente, se analizaron los resultados en función de la pregunta de investigación, relevando en particular la mirada de las niñas y como complemento respecto de la pregunta de investigación el discurso de las de las adultas, que incluyen perspectivas de generaciones diferentes y de territorios distintos.

Es importante destacar, en coherencia con el planteamiento ético sobre el papel de la investigadora y la perspectiva teórico-metodológica utilizada desde el feminismo, la sociología de la infancia y las herramientas de intervención comunitaria en el Trabajo Social, es el discurso de las niñas y sus voces, el principal foco de este estudio.

4.7.2 Herramientas para el registro y posterior análisis de datos

Las técnicas utilizadas en la presente investigación para la producción de datos primarios se enmarcan en el método cualitativo y corresponden a grupos de discusión, donde se analizan discursos de niñas participantes o que participaron de alguna organización con niños, niñas y adolescentes y por otra parte, cuatro entrevistas semiestructuradas realizadas a mujeres facilitadoras de espacios feministas que trabajan en temáticas de niñeces. Todas las sesiones fueron registradas en formato digital (audio y video), puesto que se realizaron en plataforma Zoom, integrando grabación en vivo y apuntes por parte de quien suscribe.

Para el análisis se utilizará como herramienta Atlas Ti, versión 8, software que permite realizar un proceso de codificación en base a la segmentación de datos en función de significaciones que tienen directa relación con la pregunta de investigación y los objetivos y

por lo tanto sus dimensiones. Primeramente, se procede a la transcripción de las técnicas utilizadas y posteriormente se procesarán los datos como códigos únicos, posteriormente agrupados en unidades analizables para realizar la descripción e interpretación de estos, complementando con apuntes de la investigadora respecto del trabajo de campo.

4.8 Trabajo de campo, contexto y contacto

El contexto en el que se desarrolla el trabajo de campo de la presente investigación es tiene al menos dos antecedentes importantes a considerar en relación a la participación de las niñas y mujeres facilitadoras; Por un lado, el fenómeno denominado “estallido social” o “rebelión popular”, ocurrido en Chile en octubre de 2019 cuyas consecuencias sociales y políticas repercutieron en una visibilización y generación de diversos espacios de participación política en los distintos territorios del país. Por otro lado, la emergencia por la pandemia de Covid-19 y crisis sanitaria que desde marzo de 2020, tuvo diversas consecuencias graves que hasta el día de hoy nos mantiene bajo normativas específicas (determinadas por el gobierno) asociadas a cuarentenas y cuidados específicos que requieren el distanciamiento físico de las personas.

Es importante mencionar ambas situaciones puesto que, en primer lugar, la visibilización de organizaciones de jóvenes y movimientos a favor de la niñez y juventud se incrementó desde octubre de 2019 sobre todo en la aparición en redes sociales que difundían las iniciativas, actividades, cabildos, asambleas y nuevos colectivos organizados en distintos lugares del país.

Por otro lado, la cuarentena potenció que actividades como charlas, exposiciones, conversatorios donde participaban niños y niñas a nivel comunal, interregional o incluso en diversos países de América Latina o entre continentes, fueran promovidas por redes sociales, tales como Facebook o Instagram y que la organización de reuniones vía remota fuera cercana y posible con las niñas que participaron de esta investigación. Personalmente pude escuchar, conocer y hacer redes de contacto con organizaciones de niñas o de adultas que trabajan con niñas a nivel territorial. De esta manera, durante el diseño de investigación y el desarrollo del

marco teórico, se presta especial atención a estas instancias de participación y se registran datos sobre “posibles participantes” identificando ciertas actoras claves para los primeros contactos.

En primer lugar, el contacto interregional con participantes, en el caso de las niñas, fue posible gracias al contacto remoto (vía telefónica y chat de whatsapp, en algunos casos con contacto directo y en otros con adultas primero), ya que la conexión se lleva a cabo con distintas regiones del país y en diversas comunas (Santiago, La Serena, Concepción, Calama). En el caso de las adultas, participan desde Santiago de Chile, Urgarteche en la provincia de Mendoza en Argentina y San Cristóbal de las Casas en el Estado de Chiapas, México. Todas las mujeres y niñas contactadas, participan o participaron en instancias de promoción de derechos de la niñez y en la mayoría de los casos, han participado de movilizaciones, actividades o iniciativas feministas desde el año 2018 y también trabajado o incorporado el trabajo con enfoque de género.

Es importante destacar que a todas las participantes se les explica el contexto de la investigación y del total de niñas consultadas (10), dos niñas deciden no participar, una por motivos personales en relación al tiempo y fecha en que se desarrollarían los encuentros coincidiendo con una ceremonia de celebración con la comunidad. Por otro lado, otra niña prefiere no participar señalando que no se siente cómoda hablando de temáticas sobre feminismos..

Finalmente, participaron 8 niñas y 4 organizaciones con 7 representantes adultas. De las niñas que aceptan participar, mantienen una comunicación constante con quien suscribe hasta los días de los grupos de discusión.

5. ANÁLISIS Y RESULTADOS

5.1 Discursos y perspectivas de las Niñas

Luego de la transcripción, codificación y agrupación de temáticas a partir de los grupos de discusión donde participaron las niñas, se identificaron distintas valoraciones sobre las prácticas transformadoras con perspectivas feministas desde las experiencias como participantes activas en organizaciones. El análisis que se presenta a continuación expone reflexiones de las niñas acerca de las condiciones de opresión; machismo y el adultocentrismo reflejado en distintos espacios, públicos y privados.

En este contexto se exponen tres categorías; las dos primeras, agrupadas desde los discursos de las niñas en torno a:

1. Cultura patriarcal; El machismo y el adultocentrismo
2. Feminismo; Participación y protagonismo.

Y una tercera, que complementa con las perspectivas de las adultas facilitadoras y que se sintetiza en el abordaje de:

3. Prácticas feministas como posibilidad de transformación.

A continuación, con el fin de presentar el análisis y resultados de la investigación, se expone un cuadro con el detalle específico del ejercicio de codificación a partir de los discursos de las niñas (desde los grupos de discusión):

Códigos latentes en contenido Grupo de Discusión con Niñas.		
Adultocentrismo	Machismo	Feminismo
Vivencias de prácticas adultocéntricas en el sistema educacional.	Vivencias de prácticas machistas en el sistema educacional (orientación vocacional, elección de carreras, currículo).	Identificación de espacios seguros cuando hay perspectivas feministas.
Vivencia de prácticas adultocéntricas en instituciones.	Vivencia de prácticas machistas en instituciones.	Noción de situación de privilegio según el nivel de cercanía con el feminismo.
Vivencias de prácticas adultocéntricas en organizaciones/espacios de participación.	Vivencias de prácticas machistas en organizaciones/espacios de participación.	Importancia de tener y contar con aliadas. "Apañe" (apoyo mutuo).

Vivencias de prácticas adultocéntricas en espacios públicos (calle, plazas, paradero, transporte público).	Vivencias de prácticas machistas en espacios públicos (calle, plazas, paradero, transporte público).	Importancia de cambios pequeños (familia, crianza, amigos).
Vivencias de prácticas adultocéntricas en espacios privados (familia, eventos familiares).	Vivencias de prácticas machistas en espacios privados (familia, eventos familiares).	Noción de cambios posibles a largo plazo.
Importancia de la actualización del conocimiento/ideas como forma de respuesta al adultocentrismo.	Vivencias de prácticas machistas por religión católica.	Importancia de la intergeneracionalidad en las prácticas transformadoras.
Intergeneracionalidad y traspaso de costumbres como reproducción del adultocentrismo.	Identificación de estereotipos de género en situaciones personales.	Importancia de la actualización del conocimiento/ideas en el feminismo.
Grados diferenciados de Adultocentrismo dependiendo del contexto.	Identificación de estereotipos de género con pares.	Educación no sexista como una alternativa y forma de transformación.
Percepciones sobre el adultocentrismo en general.	Visibilización de espacios “mixtos” que se dividen por género.	Importancia de la politización de espacios.
Identificación de espacios inseguros por discriminación según edad.	Conocimiento de situaciones de violencia sexual y/o de género.	Compartir prácticas concretas contra el machismo y el adultocentrismo en los entornos cercanos.
Identificación de espacios inseguros por discriminación según nivel de estudios.	Vivencias de Discriminación por orientación sexual.	Toma de conciencia a nivel individual de situaciones de opresión, a partir del colectivo.
	Vivencias de Discriminación por lenguaje inclusivo.	Valoración de la transformación para cambiar situaciones de opresión; Machismo y adultocentrismo.
	Identificación de espacios inseguros por discriminación por género.	Prácticas concretas de apoyo a otras mujeres (redes, datos, ayuda concreta)
	Visibilización e identificación de violencia simbólica contra las mujeres.	Relevancia de este espacio de diálogo y asimilación con otros espacios de conversación separatistas.
	Experiencia de movilizaciones y manifestaciones calificadas como “funas”	Afectación de los movimientos políticos y sociales en las prácticas de las niñas. Revuelta Social 2019, Movimientos feministas 2018-2020.

Tabla 4. Resumen agrupación de códigos para análisis de Grupo de discusión con niñas. Elaboración propia.

5.1.1 Cultura Patriarcal; Experiencias y reflexiones sobre el machismo y el adultocentrismo

a) Inequidad y Desigualdad de género

La desigualdad de género se vivencia en mayor o menor medida, desde que nacemos y a lo largo de las etapas de la vida sostenido desde un sistema patriarcal que se impone de forma violenta a nivel cultural, político y social en diversas formas concretas (de Beauvoir, 1998; Galindo, 2014; Lagarde Y De Los Ríos, 2013; Morales & Magistris, 2018). En específico, las niñas declararon que las mujeres, a diferencia de los hombres, deben hacer un esfuerzo por ser consideradas débiles, o con menos capacidades y eso les ocurre en diferentes espacios. Uno de los conceptos que aparece es el de la “demostración”.

“Yo creo que hoy en día, las mujeres, vivimos en una demostración constante, como que tenemos que demostrar que somos capaces (el resto asiente con la cabeza) tenemos que demostrar que somos fuertes, tenemos que demostrar que somos valientes, tenemos que demostrar que podemos trabajar y mantenernos solas, que no necesitamos a nadie que esté a nuestro lado.” (Niña 7, 18 años).

“Nosotras tenemos que demostrar que valemos la pena, como que somos importantes y eso no lo hacen los hombres, como que los hombres son importantes, tienen que ser escuchados y valen la pena siempre, por ser hombres. Lo mismo que pasaba cuando se discutía la paridad en la constituyente. Como: - “Ay las mujeres van a entrar sólo porque va a haber paridad y no po, si nosotras siempre tuvimos que estar. Entonces esa diferencia quizás entre “tú tienes que demostrar que tienes que estar acá porque eres mujer y que los hombres están porque son hombres y tienen todo el derecho del mundo a estar.” (Niña 3, 18 años).

Dentro de las formas de expresión del machismo, identificamos los estereotipos de género, que entendemos como las atribuciones sociales respecto del comportamiento y las formas en que las niñas y los niños se diferencian. Estas características son normalizadas y responden a prejuicios o supuestos que finalmente se exigen socialmente en base al sexo biológico.

Los estereotipos de género aparecen en la vida de las niñas y es reconocido por ellas como una forma de desigualdad e injusticia por el hecho de ser mujeres. En este sentido, visualizan que los roles que se imponen son generalizados en distintos espacios y los observan de manera crítica, señalando que están naturalizados la mayoría de las veces por autoridades o en espacios institucionales y a veces, en sus familias e incluso por sus pares (niños y niñas, amigos, amigas o compañeros o compañeras del colegio u otros participantes de la organización).

“Muchas veces se nota desde muy pequeños el pensamiento machista y también de las niñas... es como que las niñas también se minimizan. Es como que ya... si es hombre, entonces él va a dirigir y es porque es hombre...entonces nosotros tratamos de inculcar que no po, que es por igual y es eso más que nada, porque los niños desde muy pequeños o ya siendo conscientes de sus decisiones sus pensamientos y sus ideas tienen alto porcentaje machista tanto como en hombres como en mujeres, como niñas, niños, niñas.” (Niña 6, 16 años).

...“Hay una gran diferencia entre los puestos que se supone que deberían ocupar las mujeres en nuestras organizaciones, porque a mí nunca se me incentivó a ser líder por ejemplo, los líderes siempre fueron hombres y creo que eso es súper importante, porque a nosotras se nos re-niega que tenemos que estar a la orden de otros... siempre se les ha hecho extraño a la gente que yo quisiera liderar o no sé, cómo que mis compañeros no quisieran que yo liderara... no les parecía como algo concordante con mi género, por así decirlo.” (Niña 3, 18 años).

Las niñas del grupo coinciden de manera unánime haber enfrentado este tipo de situaciones (como ellas lo han descrito) en el ámbito escolar y familiar desde pequeñas, lo cual reflexionan como limitantes para su desarrollo futuro. Luego, al ser más grandes, se encuentran con inequidades expresadas en la ocupación de ciertos cargos de poder o en que jerárquicamente son más o menos importantes, pero también en otros ámbitos como las organizaciones estudiantiles u otros espacios públicos.

“Creo que el primer impacto que yo tuve como al sentir que estaba siendo como pasada a llevar fue en el colegio y también fue grande, porque yo no sé po, cuando yo era chica...todos elegimos amigos como con el que mejor jugábamos y en el fondo en ese tipo de relaciones, cuando tienes 6 años, 7 años, no se reflejan las cosas que realmente hace el otro más que jugar...“sentir como el rechazo de mis compañeros como “no, tú no puedes jugar con esto porque eres niña” o “tú no puedes hacer esto porque eres niña” y ese tipo de cosas, al final yo lo extrapolo”... y es por eso que yo vine a darme cuenta después de que las cosas que me molestaban, me molestaban porque tenían alguna razón y al darme cuenta de las cosas que mis compañeros hacían que me molestaban, pude llevarlo como a mi vida familiar. Como “ah, mi papá hace lo mismo...o ah, mi tío hace lo mismo y me hace sentir de la misma forma” y en su momento fue como un machismo individual, de personas específicas y claro, después entré en la etapa de entender que claro, mi colegio es súper católico, entonces, llega un momento en que yo entiendo que no son los niños puntuales. Y ahí empiezo a pensar que: Es en la formación que da el colegio, y es la formación que da la familia y después, en la formación de la sociedad, o sea y que en verdad finalmente vivimos en un sistema Patriarcal.” (Niña 3, 18 años).

En este mismo sentido se agrega que, si bien existen avances respecto de la socialización y difusión de estereotipos de género, hay cuestiones de fondo que no se han logrado superar, que están internalizadas, naturalizadas y están presentes en la vida cotidiana de las niñas y aunque parezcan pequeñas, son importantes a nivel estructural porque inciden en el futuro desarrollo de cada persona.

“Yo creo que se han atacado las cosas que son como más visibles, por ejemplo, lo de los colores, ahora se habla mucho de que no hay colores de niño y colores de niña y está bien po y lo de los juguetes también. Pero creo que no se ha llevado a cabo en todos los ámbitos porque todavía las niñas están obligadas a ir con jumper o con falda al colegio. Y aunque sea por lo que sea, igual limita mucho la expresión del cuerpo. Andar con jumper debe ser... bueno a mí no me tocó jumper, me tocó falda, pero debe ser súper incómodo. Como no poder sentarte como quieres... las cosas que se han intentado erradicar, son cosas que son importantes, porque en el fondo radican en otra cosa, pero no se habla de esa importancia. Por ejemplo, que a mí me digan que tengo que jugar con muñecas, no se habla mucho de la importancia que en el futuro que va a tener y creo que eso igual es importante.” (Niña 3, 18 años).

“Yo creo que esto viene de hecho desde antes que nacemos. Porque muchas veces en los mismos “baby shower” ya tiene que ser; si es hombre es todo azul y si es niña todo rosado. O sea, uno todavía no nace y ya lo tienen así metido...o por ejemplo nos inculcan la heterosexualidad y decirte que te tienen que gustar las niñas a los niños o si eres niño te tienen que gustar las niñas. Y si no los mismos familiares te lo van inculcando y en la adolescencia vienen las confusiones de por qué me tienen que gustar solo los niños, desde que nacemos nos meten cosas en la cabeza.” (Niña 4, 17 años).

Por otro lado, todas las niñas del grupo dan cuenta de la influencia que tiene el colegio frente a las elecciones de carreras o caminos profesionales que son condicionadas según el género y los estereotipos asociados y además que la ocupación de puestos, cargos públicos o reconocidos, finalmente no aparecen asociados a mujeres o bien, son figuras sumamente masculinizadas. Según Galindo (2014) la condición de subordinación de la mujer proviene de la colonización, donde el patrón es quien ejerce un control sobre labores propias de sexo/clase. Esta reproducción de la división sexual del trabajo en que las tareas de cuidado son atribuibles a las mujeres, es algo que las niñas vivencian, según sus relatos.

“A las mujeres mucho se nos dice que seamos como enfermeras o que estudiemos terapia ocupacional, o estas carreras que están al servicio de otros, como que podemos ser secretarias, porque nosotras siempre hemos tenido el rol como de cuidado y la maternidad y aunque no vayamos a tener hijos, tenemos que trabajar cuidando a otra persona o asistiendo a otra persona. Mientras que con los hombres...como que no hay límites. yo en algún momento sentí que no me podía algunos tipos de carrera, porque eran carreras de hombre. O que, en el fondo, a mí no me iban a contratar porque yo era una de las pocas mujeres o que iba a estar con puros hombres y, para mí, un espacio que comparto con puros hombres, tampoco es un espacio seguro.” (Niña 3, 18 años).

“Aunque ciertas carreras se nos impongan a las mujeres, aun así, en los espacios de esas carreras hay pocas mujeres, por ejemplo, el arte...es una carrera de mujeres, onda la mayoría de las personas que estudian arte, son mujeres, pero, por ejemplo, las mujeres que han estado en exposiciones o que ocupan como ciertos lugares son la minoría, porque la gran mayoría son hombres. Entonces a pesar de que sea un espacio feminizado, al llegar a ocupar lugares, esos lugares, son de hombres. El otro día estaba pensando que me gustaría estudiar economía o ser economista y pensaba...yo no conozco a ninguna economista. Los economistas que están en la tele o que se conocen son hombres. Y pensaba, debe ser muy difícil llegar a ocupar un puesto importante o como tener incidencia en estos espacios, porque deben estar llenos de hombres...literalmente me imaginaba como en la Universidad con todos mis compañeros siendo hombres y lo insegura que me sentiría, y también lo desafiante que debe ser.” (Niña 1, 17 años).

Otro ámbito sobre los estereotipos de género, son los cánones de belleza y la violencia simbólica que se impone y que afecta directamente el cuerpo de las niñas. Según Lagarde (2005) la opresión desde el mandato patriarcal desfigura las fronteras corporales y nos hace ser “mujeres adecuadas”.

“yo creo que los estereotipos de género están cada vez más visibles o como las cosas más prácticas, se están cambiando, como el tema de los colores, el tema de la ropa, cosas así. Pero, aun así, no sé, por ejemplo, un hombre que se viste con la ropa que se ha impuesto para las mujeres, no va a salir seguro a la calle y eso es un estereotipo de género. O al revés, una mujer que se vista con ropa que estereotipadamente es para hombres...cosas así, como si alguien rompe estos estereotipos o los desafía, algo tan básico como no poder salir tranquilo a la calle, eso habla de que todavía los estereotipos de género los tenemos súper internalizados en la sociedad.” (Niña 1, 17 años).

“Yo creo que lo que no ha cambiado en su esencia es más que nada la violencia simbólica que existe en la sociedad. Que es como finalmente que no sé po, no sé si han cachao en el Super, que tu vai pa Navidad y vai a la parte de juguetes y están súper, pero súper divididos. Así como que, onda Azul-Rosado y así se ve. Entonces igual, desde que uno es pequeño ve esa división y como que se acostumbra a ver eso y se normaliza y piensas “no, este espacio no es para ti y es para otras personas que no eres tú y nunca vas a poder entrar ahí” ... entonces es terrible cuánta esa violencia simbólica que existe en la mayoría de los espacios y que se da más que nada por la construcción que existe de las ciudades y de los espacios.” (Niña 8, 17 años).

Entre estas representaciones sociales que difunden una imagen sobre el cuerpo de las mujeres, también están asociadas a roles específicos impuestos y se reconoce por las niñas como un tipo de violencia.

“Por ejemplo cuando se habló de esto de la publicidad de las escolares, de dos marcas X... donde en realidad en vez de mostrar los zapatos, mostraban a mujeres, que ya, si bien eran mayores de edad, estaban representando estudiantes de colegio hipersexualizadas y es, esto de que la mujer sea vista como un objeto de consumo, tanto para el Patriarcado como para el Capital. Es súper brígido, como que es cuántico ver cómo todo esto genera que finalmente haya tanta vulneración y violencia para mujeres y disidencias.” (Niña 8, 17 años).

“Finalmente a las mujeres se nos se nos inculca que nuestra única meta en la vida es ser bonitas o cómo verse bien o incluso es como la cosa más importante... de chica nos regala muñecas y son hegemónicas...o nos regalan guaguas o todo lo relacionado con lo que nos imponen. Y a veces ni siquiera es entretenido, como no sé... un Telescopio.” (Niña 1, 17 años).

Otro de los espacios que aparecen cuando se habla de desigualdad de género son las redes sociales, algunas de las niñas concuerdan con que es un espacio difuso, porque es un espacio público, pero forma parte de la vida privada que voluntariamente se expone

mediante imágenes y comentarios. Las más utilizadas por las niñas son “Instagram” y “Tik Tok”, donde comparten fotos, videos u opiniones tanto de ellas como de otras personas que lo utilizan (estas plataformas dan la posibilidad de compartir o re-difundir contenido que otras personas publican). Esto genera un algoritmo que muestra “lo que quieren ver” según el histórico de intereses que han marcado o seguido desde sus perfiles (cuentas), pero concuerdan con que esta situación distorsiona lo que en realidad sucede.

“En las redes sociales, por ejemplo, en Tiktok, como que un hombre con falda y con ese algoritmo LGBT, como los que me aparecen a mí, porque puse me gusta o like, ¡todos como “oh qué bacán!”, pero en verdad la realidad cruda no es así y eso está igual complejo, porque claro po, un hombre saliendo en falda a la calle recibiría un montón de críticas y odio...” (Niña 2, 18 años).

“A mí me gusta andar en skate y una va a un skate park y hay puros hombres o como en las redes sociales...solo los hombres son skaters y, hay muchas mujeres, pero no son visibles. Y así en muchos, muchos espacios, que en verdad no terminaría nunca de nombrarlos porque la gran mayoría, el mundo es un espacio masculinizado...lamentablemente.” (Niña 1, 17 años)

b) Espacios de reproducción del machismo

Según Montecino (2007) la construcción de las estructuras sociales machistas, generan que la constitución del sujeto femenino mantenga una forma concreta de realizarnos. En particular, señala que esta inequidad se reafirma en la idea sobre las hijas y su línea materna (abuela, madre) repliquen diversas posiciones de subalternidad.

En este sentido, uno de los espacios en que algunas de las niñas participantes reconocen de “reproducción del machismo”, es en la familia.

“Yo al contrario que las chiquillas, no tuve la suerte de nacer en un espacio familiar feminista. Yo me llevo como por 40 años con mi papá, soy la “enana” de la familia, la más chica. Entonces claro po, mis papás tienen una cultura de crianza y de, bueno, de la crianza que recibieron ellos y la forma de criar ellos a sus hijos mucho más retrógrada y mucho más antigua. Y yo al feminismo como que lo veo más familiarmente en mi hermana que ya tiene su hijo, que ya tiene su vida... entonces, en el fondo las actitudes machistas que yo sufrí, como estaban tan presentes en mi familia. Y yo siendo chica no me daba cuenta de que estaba mal, en el fondo. Nunca me lo dijo mi papá, mi mamá... mi hermana en su momento, tampoco.” (Niña 3, 18 años).

“No tendría por qué ser así, no tendría por qué mi hermano, porque fuera niño, haberme pasado a llevar. Porque yo me sentía pasada a llevar, pero no lo decía...estaba muy normalizado. Y no tendría por qué sentirme pasada a llevar porque no podía opinar, porque simplemente era una niña. O por qué mi hermano siempre fue primero y yo fuera, por así decirlo (pone comillas con las manos) “la segunda opción”. O que ni siquiera a veces me tomaban en la decisión porque era simplemente una niña...” (Niña 5, 12 años).

En este mismo contexto, es unánime la opinión de las niñas respecto de que el espacio en que ven con claridad la reproducción de prácticas machistas o el machismo como modo de actuar, es en la escuela y tiene directa relación con lo mencionado anteriormente sobre los estereotipos de género y el rol que se le imprime a las mujeres sobre la subalternidad. Que no solo se manifiesta en el mundo adulto o una vez que se insertan en el mundo laboral, sino en el sistema educacional, lo cual es especialmente preocupante, porque reproduce desigualdad institucionalizada a muy temprana edad.

“Cuando se hacen las ferias vocacionales, por ejemplo, las ingenierías, las carreras que son así como fuertes, se les proponen a los hombres, porque se cree que son más capaces. Medicina, Ingeniería, Derecho y así otras carreras, pero para la mujer, se le ofrece carreras que son más fáciles (entre comillas), carreras que se pueden ligar más con una vida familiar, carreras donde van a ser subordinadas, no jefas... yo creo que el gran error hoy en día, donde a las mujeres se nos enseña que no está en nuestro destino ser líderes, sino que nosotras tenemos que hacernos líderes, es en el sistema educacional. Desde el jardín, o sea, todo, los 15 años que uno pasa en el colegio, en el jardín y todo, ahí está el problema real.” (Niña 7, 18 años).

“Por el tema de ser mujer, me pasó muchas veces cuando estaba en el CCAA, que del equipo como principal yo era la única mujer porque estaba: el presidente, vicepresidente y yo, que era tesorera y como que se sorprendían porque yo hacía bien mi pega por ser mujer... o me consideraban como la secretaria del equipo y yo no era na’ la secretaria, porque yo estaba a la par de los otros dos que tenía al lado, entonces muchas veces tuve que parar los carros.” (Niña 7, 18 años).

Resulta interesante destacar desde el discurso de las niñas, las situaciones en que al igual que en los estereotipos de género identifican como avances en cuestiones concretas, pero que no son generalizadas y que se agudizan en el tránsito de lo privado a lo público.

“Si yo tuviera un hijo, le enseñaría como “no a los estereotipos, tienes que respetar a las mujeres, ¡bueno y a todes! Y como todas esas cosas y digo “¡bacán, se está avanzando!”. Pero no siempre es así, a veces... todavía quedan muchos adultos que no le están enseñando así a sus hijos o incluso a veces, me ha pasado ver como gente de mi edad que tiene pensamientos súper retrógrados” ... así como siempre dicen que las generaciones estamos cambiando las cosas, pero también hay mucha gente de nuestra edad que todavía no se ha despabilao de eso... y a veces da como una especie de frustración.” (Niña 2, 18 años).

“creo que es brígido cómo nos hacen creer que es nuestra elección, el cómo nos vestimos y como nosotras nos comportamos y las carreras que elegimos y los amigos que escogemos, las amigas que escogemos, pero en verdad no es así, como que las cosas que nosotras estamos haciendo de forma como normativa es por elección propia.” (Niña 3, 18 años).

Respecto de la educación sexual integral, las niñas señalan que el colegio no brinda una enseñanza y por lo tanto, no hay aprendizaje significativo al respecto.

“Finalmente en el colegio te enseñan, anticonceptivos y con suerte, porque a nosotras ni siquiera nos enseñaron como poner un condón, ni si quiera. Onda que nos mostraron un video de un parto, como en séptimo básico, y nada más. Y como que más encima yo me acuerdo que después en los recreos, nuestros compañeros se encerraban a ver porno en la sala y a nosotras no nos dejaban entrar.” (Niña 8, 17 años).

Hasta aquí, hemos revisado una serie de situaciones que las niñas vivencian como parte de su cotidianeidad, en diversos espacios, pero principalmente en la escuela. Lo que nos muestra que el sistema patriarcal permea el currículo de la institución educacional, pero además desde el adultocentrismo como sistema de dominación bajo el paradigma de la propiedad y el control.

Resulta interesante destacar además que las niñas, critican especialmente la reacción de los establecimientos educacionales en momentos políticos y sociales a nivel nacional, donde se genera mayor expectativa respecto de la participación y organización de actividades. En específico, refieren que, en el año 2018, con los movimientos feministas, y en el año 2019 con la revuelta social de Octubre y en ambos casos, se demandan situaciones al interior de los colegios en que develan y denuncian públicamente que han sido víctimas (ellas o sus compañeras) de violencia sexual y son sancionadas al respecto o incluso estigmatizadas.

“...me pasó cuando estaba dentro del centro de alumnos, en el 2018, mi director era muy misógino y machista, demasiado... en ese año después sacamos a ese director...hicimos protestas y todo eso y lo sacamos, porque ya eran muchos los abusos de ese caballero... Después de eso, ya en el 2019 pasaron otras cosas más, que fue no tan solo lo del estallido social, venía desde mucho antes qué quedó otro director, que era el inspector general del 2018 y era lo mismo o sea uno tenía que ser hombre y pedirle hora para que él te atendiera.” (Niña 4, 17 años).

“el año pasado, con el estallido social mmm... salieron funas sobre un profesor que abusaba de las niñas de media...que si lo dejaban tocarlas les subía a los puntos. O Si llegaban a decir algo, les bajaba los puntos de las pruebas o inventaba rumores sobre ellas...Siento que el colegio no es un espacio muy seguro, pero claro a los padres por así decirlo les muestran ,desde su punto de vista de los adultos que es un lugar seguro, pero lo que pasa dentro del colegio..., es una cosa totalmente diferente a lo que se ve en los exteriores mmm... la apariencia del colegio puede ser muy buena, pero adentro por ejemplo, en mi colegio habían casos de abuso y bullying.” (Niña 5, 12 años).

“Yo era del Centro de estudiantes el año pasado y hicimos muchas cosas porque también tuvimos como una rectora nueva que era como más “open mind” como más abierta a otras cosas, pero a la hora de tomar decisiones todo era adultocéntrico y machista, aunque dijeran como sus charlas bonitas “y que sí, la igualdad y que lindo que las niñas se organicen”... finalmente las decisiones siempre fueron machistas y muy “amarillas” como no meterse en el asunto...además que como todas las mamás de los “funados” empezaron como a

criminalizar literalmente el movimiento feminista del colegio, hubieron demandas de niñas que funaron a sus agresores sexuales- porque esto pasó mucho por redes sociales- entonces frente a la víctima que no tiene ni una prueba de su abuso sexual...bueno por difamación, como por todo eso de manchar la imagen, entonces, hubieron demandas hacia las víctimas y fue algo donde nos sentimos muy desprotegidas....Nos dimos cuenta que en verdad el colegio no nos protege y no nos va a proteger nunca.” (Niña 2, 18 años).

Paralelamente y también dentro del colegio, las niñas encuentran situaciones de reproducción del machismo, no solo por parte de los adultos y adultas, sino desde actitudes que experimentan por parte de sus pares.

“Es súper agotador tener que verlo y tener que vivirlo y tener que finalmente bancarlo porque no va a cambiar de un día pa otro, porque hay gente de nuestra generación siga teniendo pensamiento súper feo. Onda no sé, hace muy poco tuve que dar un conversatorio para la enseñanza media y una estudiante me dijo que el país estaba como estaba porque había gente como yo, que usaba el lenguaje inclusivo y avergonzaba a todo el país y a la generación...y fue penca sentirlo tan profundamente... yo creo que es súper importante erradicar o abolir lo que son los estereotipos de género en sí, porque finalmente lo único que hacen es obstaculizar...como la liberación.” (Niña 8, 17 años).

“En el colegio somos puras mujeres. Es un colegio católico de puras mujeres y siento que el machismo igual está, por así decirlo, centralizado a veces en las mujeres, por pasarnos a llevar nosotras mismas. Por no sentir ese sentimiento de hermandad, que nunca nos han inculcado. Que siempre y lamentablemente la sociedad siempre nos ha inculcado ser más que la otra y pasarla a llevar. Cuando debería ser todo lo contrario y luchar por lo que está mal, luchar por las desigualdades, luchar porque sea una sociedad con equidad.” (Niña 5, 12 años).

Incluso, señalan que dentro de los establecimientos educacionales hay espacios definidos implícitamente para niños y para niñas de forma diferenciada, lo cual genera una discriminación al segregar a las mujeres a ciertos lugares que le corresponden de acuerdo al género.

“Por ejemplo, en los espacios del colegio existe la multicancha para los hombres y las bancas para las mujeres. Porque si tú vas a la multicancha los hombres te van a pegar, porque están jugando a la pelota. Porque si tú pasas por la multicancha, te van a empujar, porque tú tienes que tener miedo de pasar por un lugar en el cual tú también podrías jugar y podrías hacer lo que quieres. Entonces siento que esto de los estereotipos, más que violencia física o verbal, existe sobre todo simbólica y es la menos visibilizada, pero la que más toca.” (Niña 8, 17 años).

Además, esta mirada crítica, se profundiza cuando se agregan las variables socioeconómicas o geográficas que contienen mayores grados de vulneración y alejamiento de oportunidades.

“Aunque haya gente de nuestra edad que esté enseñando a niñas “no, no tienes que seguir los estereotipos de género” también puede haber muchas personas de nuestra edad que siguen con esas ideas, y por eso creo que es importante llegar a más espacios. Por ejemplo, una persona de La Pintana o Bajos de Mena les cuesta

encontrar esos espacios. Entonces todavía está bastante difícil, no solo por la edad, sino por la situación económica en la que uno se encuentra, en el espacio geográfico en las que una se encuentra...que estas ideas no llegan todavía a ciertos espacios y la discriminación que ahí se vive.” (Niña 2, 18 años).

Dentro de este punto, es importante destacar que las niñas declaran que las situaciones estructurales relacionadas con el machismo son identificables de forma casi inmediata cuando lo enlazan con situaciones vivenciadas personalmente.

“Yo creo que están súper relacionado, lo institucional con lo que se lleva en la vida cotidiana, porque nosotras al final aprendemos de eso. Y son cosas que se replican, entonces, igual creo que es más fácil verlo. como de manera personal y es más fácil verlo en las personas que nosotras conocemos como puntuales, Como mi profesor es machista, mi tío machista o mi papá es machista...como esas cosas y que después se pueden relacionar con las cosas que hemos aprendido a nivel institucional, ya sea en los colegios hasta no sé po, el Ministerio de Educación... en el fondo creo que la mayor expresión del patriarcado institucional es la expresión más cercana a nivel individual, lo que hacemos con nuestros compañeros, con nuestras compañeras o con nuestras familias.” (Niña 3, 18 años).

Además, señalaron que al formar parte de organizaciones o ser personas que demuestran su opinión, critican y explican desacuerdos o ideas, se exponen a una discriminación, porque no responden a un estereotipo de género que las ubica en un lugar de silencio o de menor exposición pública. De aquí que “lo personal es político” es coherente con lo que las niñas declaran, al coincidir que sienten una presión interna y de inseguridad al vivir estas situaciones.

“cuando salgo de mis espacios seguros siento que al no cumplir con ciertos estereotipos de género eh no sé, me han dicho cómo hasta “marimacho” ... como tengo el pelo azul o me expreso como una forma más ... cómo que mi carácter es más fuerte como que no soy tímida o qué se yo... eh como que la gente se incomoda solo porque soy mujer . Las mujeres que sí tienen la capacidad de poder expresar sus ideas generalmente se les tilda de...incluso como violentas. Cómo que están reprochando a la otra persona, cuando en realidad si un hombre lo hiciera sería como “¡oh qué inteligente guau, tiene sus ideas súper claras!” entonces yo, por lo menos, lucho mucho con eso, porque al ser feminista o porque participamos con organizaciones y tenemos nuestras ideas claras o luchamos por lo que nos hace sentido... siempre está como esa sensación de... ¿estaré molestando a la otra persona? ¿o tal vez estoy siendo muy violenta? o tal vez no debería decir esto, debería callármelo...Eh cómo ¿estoy incomodando por cómo pienso?, pero en el fondo estamos cuestionando las prácticas que son violentas y que son normalizadas y yo creo que un hombre no le pasaría eso, al contrario, se sentiría bien al poder expresar lo que siente y no sentiría que está molestando o que está pasando a llevar a las otras personas cuando solamente estamos como cuestionando. Y en el fondo tampoco no creo que sea algo violento porque, al contrario, estamos cuestionando las cosas que han sido violentas todo este tiempo y que si es que se erradicarán viviríamos mucho más tranquilos.” (Niña 1, 17 años).

“las mujeres que están seguras de lo que dicen y están haciendo una crítica sobre algo, siempre quedan tildadas como de pesadas, como de prepotentes y es algo que a mí me ha pasado mucho, que a veces tuve conversatorios y hablo mucho rato y como criticando algo y después como que termina el conversatorio y digo ¿habré quedado como de pesada? Y como que me empiezo a preguntar todas esas cosas, ... hablé fuerte o

hablé segura de lo que estaba diciendo y a veces yo creo que no se nota, pero a mí me pasa mucho eso, como cuando termino de hablar y digo “quizás todos pensaron que soy una pesá y solo porque estaba hablando convencida de lo que estoy diciendo” y es algo que me pasa mucho.” (Niña 2, 18 años).

c) Discriminación asociada a la edad: El adultocentrismo como parte de la vida

El adultocentrismo, se entiende como un sistema de opresión social y cultural contra las niñas y juventudes, por su condición de edad, donde el poder mediante un vínculo asimétrico de relaciones es ejercido por el mundo adulto (Alfageme, E. Cantos, R. Martínez, 2003; Cussianovich, n.d.; K. Duarte, 2015; Morales & Magistris, 2018) El control sobre el cuerpo de las niñas, no solo se asocia al machismo, sino a la noción de incapacidad y de persona incompleta que las invisibiliza como sujetas políticas.

En el discurso de las niñas, el reconocimiento, reflexión y crítica frente al machismo es más claro en diversos espacios y situaciones cotidianas. Sin embargo, el adultocentrismo se percibe en situaciones puntuales, señalando que con conscientes de que existe y es estructural, pero que es más complejo distinguirlo, puesto que está internalizado y naturalizado en los espacios como la familia, el colegio y las instituciones.

“Creo que el adultocentrismo es mucho más invisible que el machismo o tal vez a mí me cuesta más reconocerlo o poder como...eh...darme cuenta de que estoy viviendo una situación adultocentrista...” (Niña 1, 17 años).

“El adultocentrismo... es algo que igual se aprende mucho desde la infancia, a partir de los patrones que se dan dentro de la sociedad y que es súper importante también pensar en que, como que muchas veces, el adultocentrismo es como...como que tiene una interseccionalidad mucho con lo que es el machismo, con lo que es el Patriarcado, entonces es súper importante darse cuenta de eso...un hombre cis, hetero, blanco, privilegiado, no vive nada de lo que se vive realmente, entonces es como súper fácil hablar desde esa postura.” (Niña 8, 17 años).

Sobre experiencias concretas, las niñas señalan que el adultocentrismo lo han vivenciado en espacios de participación, de distinto tipo y no son tomadas en cuenta, no son escuchadas o son invisibilizadas para emitir opiniones o tomar decisiones.

“Yo me desenvuelvo mucho en ambientes políticos, participo mucho en la política desde hace ya casi un año y me pasó muchas veces que primero solo por ser joven me tomaban como alguien que no sabía de lo que estaba hablando...Yo podía haber estudiado toda una noche sobre el tema que estaba hablando y así todo se me ponía en duda. El adultocentrismo... acá es “cuático... Me acuerdo una vez que estaba en una reunión con

una alta autoridad de acá de la región y yo di mi opinión sobre el tema que estaba hablando y el caballero me dijo: "pero hija usted escuche no más y aprenda, ya va a llegar su momento de hablar." (Niña 7, 18 años).

..."A mí me han invitado a varias o en los conversatorios donde estamos todes, el elenco y muchas veces pasa que el público tiende a hacerle muchas preguntas al Director, que es un hombre, ehh... y adulto. En vez de a nosotras, que nosotras somos las actrices y las protagonistas de la historia que estamos contando, porque igual es una obra que es hecha en base a todes, con nuestros testimonios, no es como que hubiera estado escrita. Entonces a veces nosotras criticamos el adultocentrismo en la obra y luego en los conversatorios, el público le hace muchas preguntas al director y como si no existiéramos, siendo que nosotras tenemos mucho que decir y opinar respecto al trabajo que hacemos." (Niña 2, 18 años).

d) Espacios de reproducción del adultocentrismo

Respecto de los espacios donde las niñas se han sentido discriminadas por la edad, se identifica en varias oportunidades a la familia, coincidiendo con los momentos en que no les permiten expresar opiniones o participar de decisiones en el hogar. Acá vemos una diferencia, entre las niñas que señalan que sus familias (en específicos, sus madres) son cercanas o se declaran feministas y quienes no.

"Acá en mi casa, no soy muy apoyada en esto del feminismo. Tampoco con expresarme o dar mis ideas, mis opiniones, no sé po, sobre la constitución...Cuando yo decía "¡Apruebo, convención constitucional ahora ya!" todos me decían "Ohhh. Ya ésta es una facha comunista, que aquí...y me agarraban, pa'...pá qué le digo... entonces... más aún si digo "Aborto, ¡libre y seguro ya!", ahí ya me agarran a charchazos y "ya anda a acostarte, así literal." (Niña 6, 16 años).

"El adultocentrismo, en esta jerarquía impuesta dentro de las familias, por ejemplo no sé po. Papá, mamá, hijos por orden de edad. Y los papás lo saben todo...como que es imposible que eso no pase y bueno también eso se replica en la cotidianidad y a veces sin darnos cuenta, como que, somos parte del grupo de personas que también a veces lo hacen sin darse cuenta...está muy normalizado. Y cuando éramos más pequeñas...era algo que existía por ahí y como que nunca te diste cuenta que en realidad era algo malo." (Niña 8, 17 años).

Respecto al adultocentrismo, al igual que con identificación de espacios donde se reproduce el machismo, las niñas indicaron que uno de los más comunes es el ámbito institucional y refieren de forma unánime a la escuela.

"Creo que como desde mi visión, el adultocentrismo y el machismo que vivimos las niñas y jóvenes está como en las instituciones. Como que existen organizaciones autoconvocadas de niñas y hay muchas y también hay muchos espacios de jóvenes, pero a pesar de que les jóvenes estamos siempre muy activos en temas políticos, las decisiones nunca son tomadas con nosotres, sino que para nosotres, pero decisiones que las toman adultos

y generalmente hombres. Entonces eso pasa, como que no hay políticas públicas para nosotras como por ejemplo ni siquiera estamos consideradas en la actual Constitución, entonces obviamente, como las instituciones chilenas y como todas estas organizaciones de adultos, como tal vez en los espacios como en todos los espacios donde haya adultos, se va a vivir el adultocentrismo, porque en Chile no hay una estructura que nos considere, partiendo por eso y también porque está como muy muy marcada esa división.” (Niña 2, 18 años).

“A un nivel un poco más institucional se podría decir, o formal... en las decisiones no nos consideran eh... casi nunca y de hecho eh bueno... “Secundarias” es por ejemplo, como la red nacional de Secundarias feministas, entonces tenemos todas más o menos la misma edad y todas somos mujeres pero en “X” (organización medio ambientalista internacional) por ejemplo, se nota demasiado la diferencia... la mayoría somos de 17 aprox. o 18, pero cuando hay una persona realmente no sé, cuando un hombre tiene no sé 23-25 eh... siempre se ha repetido este discurso cuando estamos hablando un tema que puede ser contingente se genera una discusión y estas personas que son más grandes que nosotros eh nos dicen cómo “yaa pero entiendan cabros chicos” como algo así, como si no supiéramos... o nos cuestionan mucho nuestras decisiones o nuestras visiones con respecto a ciertos temas no solo por ser jóvenes, sino tal vez por no ser universitarios o tener un estudio como más académico.” (Niña 1, 17 años).

También refieren a la visibilización de estas prácticas y las respuestas conjuntas con los grupos organizados con los que trabajan, instalando la importancia de diálogo y aprendizajes para cambiar actitudes o situaciones machistas y/o adultocéntricas.

...“Yo cumplí los 18 hace apenas unos días ...eh...hasta ese momento muchas personas no me consideraban porque no tenía la edad en la que aquí en Chile recién empiezan a escuchar, entonces ese es como uno de los centros de trabajo muy importante que tengo yo, junto con mi equipo, de eliminar el adultocentrismo de raíz y mucho más en el proceso constituyente que se viene ahora en adelante.” (Niña 7, 18 años).

...“En mi organización, trabajamos con niños niñas y bueno niños y niñas y he visto como es obvio que los hombres se creen superiores, siendo niños, bastante niños...se creen superiores a las mujeres, no sé si me puedo explicar. Nosotros trabajamos con niños bastante pequeños, de 4 años, de 3 años incluso... hasta el límite que viene siendo 12 o 13 años, pero muchas veces se nota desde muy pequeños el pensamiento machista y también de las niñas... es como que las niñas también se minimizan. Es como que ya...él es hombre entonces él va a dirigir y es porque es hombre...entonces nosotros tratamos de inculcar que no po, que es por igual y es eso más que nada, porque los niños desde muy pequeños o ya siendo conscientes de sus decisiones sus pensamientos y sus ideas tienen alto porcentaje machista, tanto como en hombres como en mujeres, como niñas, niños, niñas.” (Niña 6, 16 años).

“yo igual estoy en organizaciones que son súper seguras, espacios seguros y creo que es fuerte cuando, por ejemplo, voy, bueno, en un contexto no Pandemia, no Covid, iba no sé a encuentros feministas donde había puras mujeres y era muy ... como libres y después era el momento de volverse a la casa y era muy chocante el cambio tan drástico que nos acosaran en la calle, como que igual entristecía todo. Muchas veces uno llegaba a la casa decepcionada...o no decepcionada, pero como con una sensación amarga que es tan fuerte el cambio y claro creo que igual para todas, todes las que estamos acá que la calle siempre va a ser un símbolo de peligro, de miedo, de acoso y es triste igual.” (Niña 2, 18 años).

e) Espacios “No Seguros”

Es interesante destacar que cuando las niñas hablaron de espacios de reproducción de los sistemas de opresión, los identifican con adjetivos como; lugares/instancias peligrosas, incómodas, de desprotección repitiendo en diversas oportunidades que son espacios “no seguros”. Estos se relacionan con aquellos espacios, situaciones o actitudes de personas, donde han vivenciado el machismo o el adultocentrismo en diferentes formas. Principalmente, relatan experiencias en 3 lugares comunes; El colegio, la calle y las redes sociales. De forma unánime, reconocen que al menos una vez lo han experimentado en cada uno de esos lugares.

“Casi todas las niñas y adolescentes son parte y cada vez más chiques como que se meten en ese mundo. Y está súper complejo normarlo y visibilizarlo porque también está esa cosa de “no, no le voy a contar a mis papás que estoy en tal red social” y no le cuento a mis amigas y no le cuento a nadie, entonces quién podría ayudarte y como la gente no se conoce y se hablan y se dicen comentarios como de odio, entonces yo creo que ese es igual un espacio súper complejo, por ejemplo, ahora que lo recuerdo, yo hace un tiempo, este año he estado subiendo post como, no de fotos mías, sino de cosas que he escrito o ilustraciones que he hecho y me ha llegado mucho odio, tanto por comentarios o por interno, así como... o me han subido, por ejemplo, una vez me subieron como a una página de puros tipos misóginos, como en “historias” así como “vayan a tirarle hates a esta pendeja; mensajes de odio a esta pendeja” y yo me sentí súper desprotegida, porque es como que una no está acostumbrada y como que se escapa de tus manos...” (Niña 2, 18 años).

“Para mi...las redes sociales. Instagram ya no es lo mismo que era antes, ahora se ha vuelto demasiado tóxico todo. Uno sube una cosa y te la responden mil personas y la mayoría son las mismas etiquetas que dijeron; hombres-cis-hetero y blancos. Y es como “espérate, ¿me estás hablando de tu lugar privilegiado?” y empiezan a defenderse entre ellos mismos. O los mismos memes, son como muy misóginos. Y una a veces como que no se mete en los comentarios para no armar...mmm más que nada para la salud mental propia. Porque uno pone un comentario y ya te dicen de todo, así como “maldita feminazi, etcétera.” (Niña 4, 17 años).

En lo que podríamos clasificar como espacios que no son seguros, las niñas perciben la calle y la vía pública (incluyendo el transporte y el trayecto):

“La vía pública...yo creo que, para todas, todes es como un sinónimo de peligro o de que algo nos podría pasar...también en el metro, en la micro, en el transporte público; en lo personal yo siento que es un espacio donde se vive mucho adultocentrismo y machismo, a mí a veces me pasa que siento que tengo que andar como con una actitud de adulta o más grande, como para que no me vean como una “cosita que le...ay... chiquitita, que le pueden hacer algo” y creo que eso igual es algo súper fuerte. A mí siempre me han dicho como “tení que andar chora en la calle” como adulta. ¿Y por qué a una niña, no podrían respetarla en la calle?” (Niña 2, 18 años).

“Yo creo que cuando salgo más a la sociedad en general, es cuando me encuentro esos problemas. Cuando al salir a la calle, me siento acosada, cuando al hablar como joven, me siento pasada a llevar porque no me toman la palabra porque soy joven, porque soy mujer.” (Niña 7, 18 años).

Otra de las instituciones que es identificada como un lugar “no seguro”, es la institución de Carabineros de Chile.

“Por ejemplo, a los pacos yo de chica que les tengo miedo y es una cosa que jamás me voy a sentir protegida cuando hay un paco³² en la calle, o una paca y creo que eso se ha visibilizado sobre todo el último tiempo.” (Niña 2, 18 años).

“Yo siento que existen muy pocos espacios seguros para las niñas y adolescentes, de hecho, intento buscar por ejemplo dentro de las comunas más cercanas en las que yo estoy; yo vivo en la comuna de La Pintana y por ejemplo, la misma Pintana, no tiene una (comillas) Casa de la Mujer...menos para una niña...cuando no está súper maltratada y por ejemplo, tampoco Carabinero...s no es un espacio seguro, porque tampoco sabes que te van a hacer. O cuando, se llevan a veces presas desde la misma marcha le hacen lo que quieren y al final eso se visibiliza por redes sociales ahora.” (Niña 4, 17 años).

Respecto del colegio, además se identificó por algunas, como un espacio no seguro, ya que 4 de las 8 niñas, estudian en colegios católicos, donde reconocen el adultocentrismo y el machismo, al compartir situaciones de discriminación o violencia, contra ellas o sus compañeras.

“Nuestro colegio era católico y como que siento que los lugares donde están presentes religiones hay mucho de estas cosas y existe mucho machismo y adultocentrismo basado en realidad a esto de...a esta ideología que existe dentro de la mayoría de las personas que son como full religiosas.” (Niña 8, 17 años).

“Por ser un colegio católico, aunque yo creo que igual pasa en muchos colegios, aunque no sean católicos, que no sé po, que a mujeres que están pololeando o a hombres que está juntos, total discriminación por parte de los profes. Como no se besen porque hay niñas acá y mientras como que parejas hetero se están revolcando en el pasto y a nadie le importa, entonces es como algo súper fuerte. Como esta discriminación que les pasa a todas las disidencias en verdad. Y creo que eso igual es parte de ser joven y disidencia igual es complejo. Sobre todo, cuando el colegio te intenta decir que todo lo que tú haces está mal o que no se puede hacer, que es prohibido.” (Niña 2, 18 años).

³² Forma coloquial de referirse a un funcionario (policía) de la institución de Carabineros de Chile.

5.1.2 Las niñas como sujetas políticas; Paradigma del co-protagonismo de la niñez

Según Cussiánovich (2010), en el paradigma del co-protagonismo, hay tres elementos que constituyen al sujeto como tal: El amor propio como afirmación positiva de sí mismo o sí misma y la autoconfianza, en segundo lugar la resistencia a la dominación y en tercer lugar, el reconocimiento de los otros como sujetos, que a través de la diversidad garantizarán la fraternidad (Cussianovich, 2010; Morales & Retali, 2018) en este sentido, las categorías que surgen a partir de los discursos de las niñas tienen que ver con; espacios de organización donde participan, las relaciones intergeneracionales y los procesos asociados para generar convivencias respetuosas donde se les reconozca como sujetas políticas y exista una reflexión sobre los espacios de poder que ocupa cada quien.

a) Espacios de niñas y para niñas

Los espacios en que participan las niñas de manera organizada, se pueden distinguir a partir de su propia descripción; Por una parte aquellos grupos con objetivos previamente definidos con temáticas específicas y donde participan adultos, adultas y jóvenes (adolescentes y mayores de 18 años).; Colectivos feministas y disidencias, organización por la defensa del medio ambiente, asamblea de mujeres, grupos de defensa de los derechos de la niñez, un grupo de Teatro y un partido político³³ y por otra parte, un grupo donde las propias niñas participaron de la creación de un espacio (autogestionado, autoconvocado), sin participación de adultos o adultas ni tampoco con la participación de varones de forma permanente, es decir, son espacios donde participan adolescentes mujeres y disidencias. Del grupo de niñas, la mayoría había participado o es parte del Centro de Estudiantes de su colegio y además forma parte al menos de una organización adicional.

En particular, las organizaciones en las que participan es de los pocos lugares que representan para ellas lo que han llamado “espacios seguros” y que explicitan su carácter

³³ No se revelarán los nombres de las organizaciones ni grupos, con el fin de resguardar la identidad de las niñas participantes.

feminista o que tienen dentro de sus principios el trabajo en base a la participación de niños, niñas y niños.

...“Me pasa es que dentro del colectivo, nunca ha habido eso (discriminación), o sea, todas hablamos por igual, todo es todo equitativo...de hecho nosotras tenemos personas que son ya de 60 años para arriba y yo soy la más chica que tengo 17 y...igual el adultocentrismo eso no ha ocurrido, de hecho las chicas son mucho más relajadas y son como “ya saben que tenemos que hacer esto” y organizamos y hemos hecho muchas cosas así en el territorio...también estamos haciendo recuperación de espacios y aparte tenemos muchos protocolos en contra de la violencia, en eso estamos trabajando”... (Niña 4, 17 años).

...” Justamente en las agrupaciones no pasan mucho estos problemas porque giramos en torno a eliminar estos problemas; lo que es el adultocentrismo y el machismo.” (Niña 7, 18 años).

“También lo autoconvocado va como en contra del machismo, en contra del Capitalismo, en contra del adultocentrismo, porque estamos diciendo como: no tienen que meterse las instituciones para que nosotres podamos hacer algo y empezar algo. Entonces creo que es algo súper importante, que nunca hay que dejar.” (Niña 2, 18 años).

Es importante destacar que algunas de las niñas, plantean que los espacios institucionales (formales) que trabajan con niños y niñas producen mayor desconfianza y los espacios autogestionados, parecen generar mayores oportunidades de participación co-protagónica y la actoría social de las niñas en tanto se declaran espacios de resistencia del machismo y el adultocentrismo.

“Ya sabemos que las instituciones son un sinónimo de machismo y adultocentrismo, y va a pasar harto tiempo para que cambie. O sea, no creo que una nueva Constitución cambie cosas que todavía están arraigadas en las personas. Obviamente es un avance, no podemos negarlo... Y por lo mismo creo que es súper importante, nunca dejar estos espacios autoconvocados que nacen desde las personas. Que nadie está dirigiendo, que nadie está cambiando por detrás, por ejemplo luego de la revuelta social, nacieron muchos Cabildos, autoconvocados desde los vecinos, como que pudimos conocer a nuestros vecinos que nunca nos habíamos hablado y como esas cosas ya no se hacen tanto luego del plebiscito, porque es como una institución que hizo algo y luego se dejó lo autoconvocado y lo que viene desde las personas...obviamente el gobierno tiene que hacerse cargo de ciertas cosas, porque es clave, pero tampoco hay que dejárselo todo a estas autoridades que a mí siempre, en lo personal, me van a generar desconfianza.” (Niña 2, 18 años).

b) Intergeneracionalidad y las relaciones con adultos y adultas

En los “espacios seguros” identificados por las niñas, específicamente en las organizaciones feministas, las niñas comparten desde su experiencia que las respuestas frente a situaciones de discriminación o desigualdad por género o edad son consideradas y trabajadas en conjunto.

Estas son visualizadas en el grupo y se enfrentan en conjunto con políticas, protocolos como respuestas para que no se repitan.

...“En la organización que estoy yo hay personas de distintas edades y yo soy la más chica ahí que tengo 18 y hay hasta mujeres de 30 y siempre como que intentamos equiparar la balanza y como no dejar que haya actitudes como adultocéntricas o que, no yo por ser menor como que mi opinión igual cuenta, de hecho, eh...como que soy súper considerada como dentro de la agrupación entonces nunca he sentido como que se me mire en menos o que mi opinión es menos importante como por ser menor. Y...mmm...bueno en verdad somos todas o mujeres o personas no binarias entonces como que en ese sentido de género, no tenemos problemas de como prioridad o diferencias de género.” (Niña 2, 18 años).

...“En el colectivo...nosotras tenemos personas que son ya de 60 años para arriba y yo soy la más chica que tengo 17 y...igual el adultocentrismo no ha ocurrido de hecho las chicas son mucho más relajadas y son como “ya saben que tenemos que hacer” y organizamos. Y hemos hecho muchas cosas así en territorio. De hecho también ...estábamos haciendo recuperación de espacios, estamos en eso y aparte tenemos muchos protocolos en contra de la violencia, en eso estamos.” (Niña 4, 17 años).

Otro de los espacios donde destacan relaciones intergeneracionales, es cuando hay personas adultas de la familia que se declaran feministas. Las niñas señalan que la cercanía con el feminismo por ejemplo, cuando es el caso de sus madres, es una ventaja o incluso un privilegio frente a otras niñas, niños o niñas donde no ocurre. Esto resulta interesante, puesto que las propuestas desde las pedagogías feministas postulan superar las relaciones asimétricas de poder que generan injusticias. Además, el respeto que como mínimo entrega la posibilidad de diálogo y escucha como aprendizaje mutuo.

“De a poco vamos creciendo juntas con mi mamá, en muchos aspectos, le he transmitido todo lo que yo sé hasta el momento, ella ha entendido y algunas cosas las comparte, otras no...y es súper comprensible y en eso estamos, tratando de trabajar juntas para hacer un cambio quizás no fuera, pero adentro de la misma casa.” (Niña 4, 17 años).

“En mi familia nunca se me ha cuestionado por ser joven y por ser mujer de una forma en la que tal vez yo pueda notar... Tal vez lo han hecho, porque igual es algo que tenemos internalizado, pero no es algo que diga “ah en este momento me pasó esto”, no es algo que sea cotidiano o como una práctica que mi familia tenga en general. Pero por eso digo, que yo en lo personal creo que soy muy privilegiada en ese sentido, porque desde chica eh... se ha hablado de temas muy políticos en mi familia o siempre se me ha escuchado y siempre se me ha dado la oportunidad de también poder participar en estos espacios. Mi mamá, por ejemplo, que es con quien vivo, nunca me ha puesto límites con esto, de hecho, al contrario... me incentiva demasiado.

Y ella es muy consciente...ella es feminista entonces creo que mi casa es un espacio muy seguro porque mi mamá tiene esta perspectiva en la que sabe que no por ser mujer...no sé... tengo que tener tratos diferentes o que se me va a escuchar menos que a mi hermano o que a mis primos, etc... Hasta mi abuela es feminista... no vivo esta discriminación diaria, no tengo que pelear con mi familia por mi forma de ver el mundo.” (Niña 1, 17 años).

Por otra parte, reconocen que en los casos en que no existe esta disposición o posibilidad de diálogo, son las propias niñas las que pueden generar cambios para abrir el espacio a la transformación de estas prácticas.

“en mi familia, mi abuela es muy cerrada de mente y no he podido hablar con ella, pero mi mamá está empezando a darse cuenta de cómo está criando a mi hermano...criando un futuro machista. O un golpeador o si no quieres, algo más. Entonces siento que eso po. Que deberíamos primero empezar por darnos cuanta nosotras, que lo que están haciendo, o lo que estamos normalizando está mal.” (Niña 5, 12 años).

“Obviamente siempre va a haber gente de nuestra edad que no va a pensar igual y bueno, cuando nosotres seamos viejes, adultes quizás también seamos como los que se quedaron en el pasado. Y las nuevas generaciones van a volver trayendo otras ideas. Entonces tal vez es algo constante, como de un adulto que de verdad, no quiere ser del pensamiento retrógrado, tiene que estar actualizándose constantemente, porque los paradigmas y las ideas se van renovando y van llegando nuevas cosas...yo no recuerdo que cuando era chica, muy chica, por lo menos en mi entorno, se hablara del género no binario...Entonces cómo las cosas se van actualizando y visibilizando todo el tiempo... siempre lo ideal es estar teniendo un diálogo intergeneracional, porque las ideas, van surgiendo o se van visibilizando y es algo que siempre va a pasar, a mí parecer. Y también no siempre porque sea de nuestra edad o porque sea mujer, va a tener los pensamientos que nosotras y nosotres tenemos.” (Niña 2, 18 años).

Resulta importante destacar las palabras de las niñas cuando señalan que la intergeneracionalidad se traduce en una posibilidad dialéctica de reflexión y transformación.

“Mi generación o las generaciones menores, ya vienen tan internalizados con que esas cosas están mal, que tengo la esperanza de que en unos años más, ya no pase. Por ejemplo, el tema del machismo, ya los niños pequeños están siendo criados en hogares donde el machismo ya no...o se trata al menos que ya no exista, por lo tanto cuando sean adultos, van a ser adultos que no van a tener esas cosas internalizadas. Así que yo creo que el problema está en la sociedad externa a nosotras, pero que se puede cambiar.” (Niña 7, 18 años).

c) Colectividad y Redes de Apoyo

El trabajo colectivo y la generación de redes de apoyo es uno de los puntos que desde las pedagogías feministas se proponen. Esto es coherente con los principios de la educación popular y la perspectiva desde el co-protagonismo de la niñez. Para Cussiánovich (2010), lo que se asume

de forma consciente y libre, se pone en acción con otros y otras, desde la interdependencia y no en posiciones de jerarquía. Son este tipo de prácticas, la que las niñas consideran como transformadoras, en distintos niveles y en diversos espacios que se constituirían como “espacios seguros”. Entre ellas y con sus pares y con adultas.

...” Encontramos la manera de hacer más participar a los estudiantes y generar más espacios feministas o espacios donde se critiquen el adultocentrismo o el machismo, o que se hable de contingencia... y bueno, en lo personal creo que es súper difícil como remar contra la marea sola, entonces siempre buscar como amigas, amigas que te ayuden en esto, porque también yo creo que el empoderamiento no sirve de nada si es individual, tiene que ser algo colectivo. Y por lo mismo, buscar en tu entorno, alguien que te apañe o hablar con gente y después darte cuenta que está en las mismas que tú. Creo que ayuda bastante a también desde ahí politizar. También en como esto de las organizaciones y el feminismo ...hay mucha gente que piensa que uno tiene que formar una organización o hacer algo grande como para poder cambiar, pero el cambio se hace desde diferentes veredas.” (Niña 2, 18 años).

“haciendo el cambio desde nuestra misma realidad, uno puede ir avanzando y abarcando un poco más. Eso de hacer redes de contacto también es muy bueno, porque quizás haya una niña que sea violentada y...por ejemplo, tal vez yo no la pueda tener en mi casa, pero otra persona que está dentro de mi red pueda ayudarla de cierta manera. También es ir tratando de educar como dijeron a todos porque de nada sirve solo educar a las niñas que se tienen que proteger, sino que educar a los niños que no tienen que hacer eso, que no tienen que llegar a tal punto de que una niña tenga miedo de decir algo o de hacer algo.” (Niña 4, 17 años).

Las niñas, reconocen que estos espacios de colaboración y apoyo, son prácticas políticas que tienen un proceso a la base y que ellas experimentaron o lo reconocen a partir de su participación en espacios que, según su relato, son seguros y que tienen un carácter feminista. En este sentido, la agencia de las niñas es posibilitada desde los aprendizajes mutuos con otras niñas o a veces con otras mujeres desde la reflexión-acción como proceso permanente.

“el primer paso es visibilizarlo, conversarlo y luego de eso también entenderlo. ¿Por qué pasa? o qué está pasando? y por qué a todas nos pasa lo mismo? y por qué esto tiene que ver con esto? y entenderlo realmente. Y en el fondo todo es político, todo lo que nosotras hacemos, lo que nosotras pensamos y la forma en la que nos relacionamos es político y tiene una razón de ser política. Porque no es casualidad la forma en la que hacemos las cosas, no es... eh no sé, no es biología..., tenemos la capacidad de razonar y tenemos conciencia y por lo tanto, no es un instinto pegarle a las mujeres, no es un instinto, no es como una forma biológica de relacionarnos que las niñas usen rosado y que los hombres usen azul... Entonces hablarlo y hacer entender que es algo político, algo social, es el primer paso y después de esto, generar redes de apoyo, que es súper importante, como la contención que necesitamos porque es un tema fuerte, que nos toca a todas y que nos afecta de forma directa.” (Niña 3, 18 años).

“Rodearse de amigas. Colaborar, como comunidad, juntarse con otras personas y hablar de estos temas es lo más importante que se puede hacer. Porque se genera una catarsis...yo creo que, a la mayoría, por ejemplo, con lo de las funas o como un nivel más chico, si una habla o si una toca un tema, todas lo vamos a hacer y entonces se va a normalizar y al normalizarlo o al visibilizarlo, va a poder existir y vamos a poder luchar contra eso. Como llevarlo a la cotidianidad los problemas que tenemos ahora... el estar hablando aquí ahora, probablemente o por lo menos a mí me ha pasado que me he dado cuenta de prácticas que también me

estaban pasando en mi vida y que tal vez no me daba cuenta, porque no eran visibles para mí. Entonces creo que es muy importante eso, como conversar, visibilizar los temas, generar redes. Solas, no vamos a llegar a ningún lado. Y está muy implantada esa idea de individualismo como “mejor pueda hacer las cosas yo sola, soy mucho mejor”, pero creo que la independencia y el individualismo son cosas distintas. Necesitamos redes de apoyo. Las personas somos seres sociables...somos seres políticos, necesitamos rodearnos de otras personas y conversar los temas que son políticos. Y desde ahí ir transformando, visibilizar las cosas y después luchar para eso.” (Niña 1, 17 años).

d) La Educación como eje del cambio

Si bien las niñas identifican la escuela y el sistema educacional como un espacio de reproducción del machismo y el adultocentrismo, también reconocen que la educación es una de las instancias más importantes respecto de la posibilidad de transformación.

“Yo creo que la educación igual es una base súper importante, pensando en que las niñas, les niñas están mucho tiempo en el colegio, entonces, si en tu familia no te enseñan esas cosas, en algún lugar te las tienen que enseñar, en el colegio tiene que ser una educación integral, no solo tienen que enseñarte a sumar y a leer, sino enseñarte cosas que te van a enseñar a desenvolverte en tu vida... Y la educación es también la base de lo que se perpetúa y creo que sería ideal que desde el colegio se nos enseñara una perspectiva de género donde no se siguieran perpetuando estas prácticas machistas, estas prácticas adultocéntricas y bueno, por ejemplo, en mi colegio no siempre se llama a hacer espacios feministas o espacios que no sean adultocéntricos, pero les estudiantes sí. Yo por ejemplo fui parte del Centro de Estudiantes y nos movimos mucho para cambiar esas cosas, desde lo que nosotras podíamos hacer y también desde lo que el colegio nos permitía, que tampoco era una realidad que todes tienen.” (Niña 2, 18 años).

“Hace poco estuve en un conversatorio y quien habló decía “Si la educación no se proclama no sexista, es sexista”. No hay neutralidad. Tiene que ser no sexista, porque lo sexista es la norma. Entonces creo que hay que transformar... necesitamos transformar todos estos espacios. De hecho, la brecha de género empieza en 4to básico. Entonces de hecho, es un problema de la educación en los colegios. Se necesita transformar el plan educativo...no sé si se llama así... la malla educativa.” (Niña 1, 17 años).

“Pueden hacer mil políticas, pero si no se enseña desde una base, desde la niñez, es imposible que estas lleguen a tener el peso que deberían tener... No se puede seguir pensando que en colegios religiosos pudieran impartirla (la educación) como quisieran. O por ejemplo que si mamás y papás no quieren que sus hijos la reciban están en todo su derecho porque entonces desde ahí está como todo mal, porque realmente no se puede esperar a que familias que no están capacitadas para para hablar sobre lo que es la educación sexual integral... no se puede esperar eso.” (Niña 8, 17 años).

5.1.3 Prácticas feministas como posibilidad de transformación

a) Prácticas feministas intergeneracionales y el Co-protagonismo de las niñas

La posibilidad de participar en espacios organizados a nivel territorial, ha significado que las niñas vivan procesos de aprendizajes colectivos, desde donde han reflexionado críticamente sobre las brechas que existen en diversos contextos de opresión desde el “ser niñas”. En las pedagogías feministas se rescatan justamente las experiencias desde los feminismos populares (Korol, 2016) y se proponen desafíos transformadores que destacan diversas dimensiones en base a la lucha contra el Patriarcado.

“Justamente en las agrupaciones no pasan mucho estos problemas porque giramos en torno a eliminar estos problemas; lo que es el adultocentrismo y el machismo.” (Niña 7, 18 años).

...” En la organización soy la única, bueno hemos conseguido otros voceros, pero soy “la” niña líder por así decirlo, la vocera y en la Red principalmente son más niñas y al principio cuando me uní tenía un pensamiento de que ¡¡Guau!! ¡¡¡Qué hartas niñas!!! Porque yo no estaba familiarizada con que niñas fueran líderes. Siempre, aunque estuviera en un colegio de puras mujeres, siempre se asomaba la voz de los hombres por encima de las niñas. Pero, en la organización no, nunca se ha visto el tema de discriminación por el género. Y el adultocentrismo menos, siempre hemos sido nosotros los que hemos llevado las ideas a la mesa, siempre nosotros somos los que discutimos los temas. Los que, por ejemplo, empezamos a hablar del tema constitucional, entonces el adultocentrismo, ni la desigualdad, eh...a nivel organizacional, por mi parte, nunca se ha visto... O se ha visto muy pocas veces y cuando pasa nosotros decimos, eh...hay adultocentrismo o por favor, adultos, nosotros queremos hablar.” (Niña 5, 12 años).

“A mí me choca mucho cuando salgo de este espacio y sobre todo como de los espacios de las organizaciones a las que pertenezco o de mi familia... me choca mucho como el nivel de machismo que está internalizado en las personas. Y el nivel de adultocentrismo... Creo que en general, seguimos estando en un sistema patriarcal y en un sistema adultocentrista, entonces es muy difícil que el común de la gente no lo tenga internalizado... Yo siendo mujer y siendo joven, porque es como una doble opresión.” (Niña 1, 17 años).

Entre las propuestas concretas que ellas señalan como iniciativas importantes que promueven prácticas antimachistas están la solidaridad entre compañeras, compartir conocimiento y aprendizajes, organizarse y generar redes de apoyo. Además, reconocen que en su grupo de amigos han aprendido e integrado en su cotidiano algunas actitudes machistas.

“Por ejemplo, mis amigos saben ya... los tengo “bien educaditos” le digo yo, no tienen por qué tirarle un piropo a una mujer en la calle o decirle esas cosas o silbarle, ellos ya no lo hacen porque les he hecho entender y han querido aprender.” (Niña 7, 18 años).

...A la hora de escoger un profesional y tengamos la opción de escoger a un profesional, escojamos a una mujer...por todo lo que le costó llegar ahí. Por ejemplo, yo siempre que voy al doctor o doctora, escojo que me atienda una doctora.... O tatuadoras, porque también el mundo del tatuaje también es algo... Entonces creo que algo que yo intento hacer y si es que pueden, porque obviamente no siempre se puede por lo mismo de que toodos los espacios son masculinizados...Creo que eso es una acción muy pequeña que si se puede hacer e igual hace la diferencia. Tengo unas amigas de mi mamá que son adultas ya, que siempre que necesitan cualquier cosa; veterinarie, plomero... se dan la pega de buscar a una mujer que haga ese trabajo. Y creo que es una forma de, politizar respecto a eso en tu cotidianidad.” (Niña 2, 18 años).

b) La importancia de espacios seguros

En el sistema patriarcal lo masculino es lo que predomina y los espacios en que las relaciones asimétricas dejan a las mujeres en una situación de inferioridad (Curiel & Galindo, 2015; de Beauvoir, 1998; Galindo, 2014; Lagarde y De Los Ríos, 2013; Lamadrid, 2014; Lerner, 1990; Morales & Magistris, 2018; Tarducci & Zelarallán, 2016). En este sentido, las niñas declaran que la mayoría de los espacios tienen estas características y es un desafío constante encontrar o generar, lugares diferentes.

En el análisis sobre los espacios de reproducción del machismo y el adultocentrismo según las niñas, se observa que en general, existen más espacios que catalogan como “no seguros” que los “espacios seguros”, donde se sienten protegidas, libres y escuchadas. Estos espacios, se relacionan con situaciones en que experimentan sentirse ellas mismas, en instancias de diálogo y donde cuentan con el apoyo de otras personas para enfrentar situaciones injustas o de discriminación que justamente responde a perspectivas feministas y/o donde existen reflexiones críticas sobre el adultocentrismo.

“Todas, todes, quienes tengan esos espacios, seguros, en algún momento ya tienen como esa suerte, porque creo que hay muchas niñas y niños que no tienen nunca esos espacios, en que los únicos espacios que están son; de su casa al colegio, y la vía pública y nada más. Y en esos espacios, en esos tres espacios justamente, yo creo que se ve mucho el adultocentrismo y machismo.” (Niña 2, 18 años).

... “Generalmente me rodeo o estoy en espacios muy seguros, como espacios muy feministas y en los que la mayoría son espacios de joven entonces no he podido vivir en mucho como esta discriminación por ser mujer y por ser joven en las organizaciones a las que a las que pertenezco o en las que he estado...se me hace difícil como que me hayan discriminado por ser niña y por ser mujer, por ser joven eh, porque en el fondo son como espacios en el que estamos todas en las mismas.” (Niña 1, 17 años).

c) Influencia e importancia de los movimientos feministas entre las niñas

Los movimientos sociales y políticos en los últimos años en Chile han tenido entre sus protagonistas a las y los estudiantes secundarios y secundarias, quienes aparecen con acciones reivindicativas de derechos de la población en general y no solo en cuestiones que les afectan directamente. Con movilizaciones y protestas que incluyen la creatividad, pero también las disputas constantes por el espacio de visibilización de las demandas. Las niñas reconocen que con los movimientos feministas de 2018 hubo distintos aprendizajes, que se incorporan a las demandas que habían existido en los colegios (y en particular, desde los Centros de estudiantes). Desde ese momento, se abren espacios de diálogo entre mujeres y la necesidad de generación de los llamados “espacios seguros” se vuelven fundamentales entre las niñas.

“Desde que empezó como la ola feminista más fuerte en el 2018, igual pegó fuerte en el colegio, porque en mi colegio no había como ninguna organización feminista ni nada y la ninguna forma de autogestión entre mujeres y como que desde ese año se empezó a notar todo lo que estaba mal en el colegio, todas las funas y fue bastante fuerte. Por ejemplo, el año pasado, bueno cuando empezó la revuelta social también hubo como...yo recuerdo muchas series de funas, también fue como un estallido feminista a mi parecer, como de funas. Y en mi colegio hubieron muchas funas, muchas, muchas, muchas. De gente que está en el colegio, de gente que hace 6 años se había ido del colegio, pero hay cabras que sintieron que era la oportunidad de contarlo y lo contaron, entonces fue algo súper fuerte.”

Es importante señalar, además, que no siempre se identifica a los movimientos feministas como parte de la toma de consciencia o inicio de las reflexiones sobre las formas de opresión o actitudes machistas que viven las niñas, sino personas cercanas (una adulta de la familia principalmente según lo que relatan las niñas), quienes refieren ser feministas y que de alguna manera se vuelven personas significativas respecto de este tipo de motivaciones.

“Yo hace como un año y medio vivía en una burbuja, no sé si llamarle burbuja, pero tenía muy normalizado el machismo. Yo tengo un hermano, más pequeño que tiene 9 años y para mí era normal que él por ser niño, tenía que hablar primero. O por ser niña, tenía la oportunidad de habla (bueno, en mi casa, no en la organización), pero por ser niño tenía que ser el mandamás y mi mamá por su crianza, porque mi abuela es muy muy clasista, ya lo tenía normalizado y era muy normal criar a mi hermano así. Hasta que tuve la oportunidad de conocer a mi tía, que es feminista. Y ahí empecé a ir a su casa, a hablar con ella y tuve la oportunidad de darme cuenta de que lo que hacía mi mamá estaba mal. De lo que hacía mi familia estaba mal, porque yo, yo para mí era algo tan normal que en un momento cuando yo le decía “bueno, ya, si total va a seguir pasando” porque yo sabía que iba a seguir pasando, y en mi mente, decía para qué voy a decirle esto a mi mamá o para qué voy a decirle esto a mi hermano o a mi familia si total, no van a cambiar nada y ni siquiera me iban a escuchar. Pero hablando con mi tía pude reflexionar que lo que estaba pasando no estaba correcto.” (Niña 5, 12 años).

“también crecí en un espacio igual machista, tipo “porque soy mujer, tenía que hacer la once...o hacer el aseo, porque yo era la dueña de casa”, según mi papá claro. Mi mamá en ese aspecto ella fue evolucionando igual que yo, que igual nos fuimos dando cuenta de a poco de las cosas, como injustas que decían o hacían. No tan solo en mi casa, sino que fuera de mi casa. Y de a poco fuimos como...bueno yo más que nada me empecé a informar, empecé a leer mucho... También en el colegio me animaban otras compañeras y ahí fui ya ampliando más mi conocimiento con respecto a eso y eso se lo transmitía a mi mamá y de hecho ese trabajo que yo hice transmitiendo a mi mamá, se lo estoy haciendo a mi papá de a poco.” (Niña 4, 17 años).

Las niñas, consideran que las transformaciones frente a estas situaciones son muy complejas y difíciles de cambiar. Sin embargo, reconocen pequeñas acciones que han logrado avances significativos en sus círculos cercanos, entre pares, en el colegio con estudiantes e incluso con personas de la familia.

“si yo no puedo crear un colectivo feminista en mi colegio, porque ninguna cabra me apaña...pucha no creé algo grande, pero puedo hablar de estas cosas con personas en específico para ir politizando el tema y ya poniéndolo sobre la mesa, por ejemplo, como nosotras ahora reunidas, hablando de esto, ya estamos politizando y sacando reflexiones que también podemos compartirlas con nuestras amigas y amigos, con nuestros familiares si es que se abren a escucharnos. Entonces creo que a veces se piensa que el cambio tiene que ser algo grande, altiro, pero no necesariamente va a ser así si es que no podemos hacerlo. También podemos hacer pequeñas cosas que también van sumando.” (Niña 2, 18 años).

“Encuentro que cambiarlo sería muy difícil. Se puede, pero es un trabajo muy duro, largo y difícil. No se puede esperar que, de un momento a otro, se cambie la forma de pensar del machismo, el adultocentrismo. Porque es no va a ser así. Tal vez podemos cambiar y decirle a las generaciones futuras y que ellos vengan con esa mentalidad ya cambiada. Pero va a ser muy difícil cambiar la mente de las generaciones pasadas; nuestros abuelos, tíos, porque vienen con una crianza distinta a la de nosotros.” (Niña 5, 12 años).

Aunque las niñas reconocen que el sistema educacional y en particular en sus instituciones educativas son espacios de reproducción del machismo y el adultocentrismo, es interesante destacar que la mayoría participa activamente de instancias organizadas en el colegio y que han integrado en sus acciones las perspectivas feministas, disputando un espacio donde conviven la mayoría del tiempo.

“Por ejemplo, si tenemos un colectivo feminista en el colegio, no dejemos que los profes, la directora, el director, se meta y se adueñe de esto. Es algo que nació de las y les estudiantes, entonces no dejemos que lo manejen tampoco, porque así también es como los adultos se meten en nuestros espacios de jóvenes, adolescentes y niñas y quieren manejarlos y como... nacieron desde nosotres y no dejamos que nos los quiten. Es algo que tienden a hacer los adultos, porque “nosotros sabemos, porque nosotros tenemos experiencia, porque nosotros los vamos a guiar a que ustedes hagan su trabajo bien” siendo que por algo nacieron desde les adolescentes y son así y esa es su esencia.” (Niña 2, 18 años).

A partir del análisis presentado anteriormente, y con el fin de graficar los resultados, se presenta un mapa temático que contiene la interpretación sobre las relaciones entre categorías que aparecen desde los discursos de las niñas y que nos presenta de manera gráfica la respuesta a la pregunta que guía la presente investigación.

¿Cómo se configuran las nociones sobre prácticas transformadoras desde las pedagogías feministas en niñas que han participado en organizaciones territoriales?

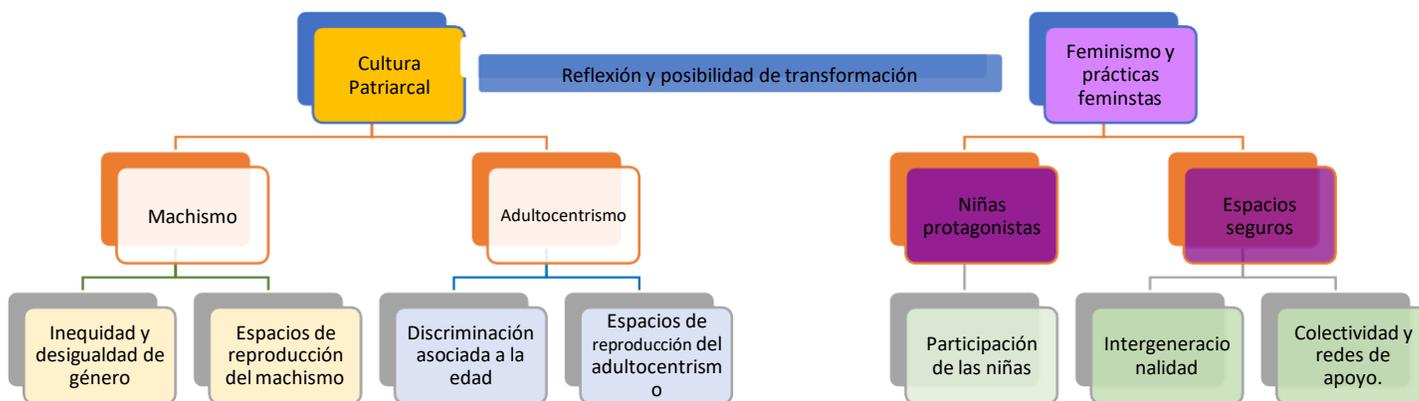


Figura 2. Mapa temático “Discursos de las Niñas”. Elaboración propia.

5.2 Discursos y perspectivas de las Adultas

La segunda parte del análisis y presentación de resultados rescata las experiencias y discursos de adultas que trabajan con niños y niñas, como un complemento de algunos cruces que se pueden observar, enfatizando particularmente en la percepción sobre prácticas feministas como posibilidad de transformación.

5.2.1 Contexto; Experiencias de facilitadoras y el camino de organizaciones que trabajan con niñas

En las entrevistas realizadas, en 4 espacios diferentes, podemos observar distintas formas de trabajo con niñas y niños, las cuales se describen brevemente, a partir del relato de las entrevistadas;

La Veleta y La Antena (Argentina, Mendoza)

“La Veleta”, como la llaman Carolina, Andrea y Cecilia, es una organización autónoma, de base territorial, que desarrolla trabajo comunitario con niños y niñas que en su mayoría son trabajadores y trabajadoras en Ugarteche, una zona rural donde hay cultivos, viñas y chacras. En esta comunidad, se asientan sus trabajadores y trabajadoras, con sus familias, quienes por tercera generación migran desde Bolivia. Es, además, según su relato, una zona alejada de políticas sociales, políticas públicas, que recién hace 2 años comienza un proceso de urbanización. Y, por lo tanto, menor acceso a la salud y educación. Actualmente, en la organización participan alrededor de 60 niños y niñas, que representan 26 familias. Con un equipo de 11 adultas y 1 adulto, entre trabajadoras sociales, pedagogas, comunicadoras, estudiantes, ex niñas participantes y docentes de la carrera de Trabajo Social. Además, tienen una cátedra libre, que han impartido en temáticas de niñez protagónica, y la cultura del adultocentrismo, en la Universidad Nacional de Cuyo.

Es importante destacar que esta organización surge a partir de una experiencia previa donde dos de las entrevistadas formaban parte. Un programa que recibía financiamiento estatal,

donde participaba un grupo de niños y niñas en una escuela al sur de Mendoza y deciden discutir el presupuesto recibido con los y las niños y niñas y por lo tanto, profundizan sobre su participación en las actividades propuestas. Luego, surge la necesidad de generar actividades y trabajo autónomo a nivel territorial, primero en las ferias/mercado, iniciando una biblioteca popular, primero con adultas y de a poco se van integrando a la organización niñas y niños formando un grupo cada vez más grande. Desde ahí surgen posibilidades de escucha y diálogo que abren miradas nuevas sobre el trabajo con niños y niñas, no solo desde esa práctica en terreno, sino instalando estas perspectivas en el ámbito académico, influenciadas también por el paradigma del co-protagonismo infantil de IFEJANT.

Melel Xjobal (México, Chiapas)

En palabras de Magaly, “Melel”, es una organización ubicada en San Cristóbal de Las Casas en Chiapas, México que surge hace 24 años coincidiendo con el levantamiento Zapatista. En un principio muy vinculado a diócesis desde el pensamiento crítico con la Teoría de la Liberación y poco a poco se empieza a separar para formarse como asociación civil, cuyo objetivo es trabajar en promoción del ejercicio y la defensa de derechos de niños, niñas, adolescentes indígenas y sus familias. Realizan diversos proyectos en áreas educativas, acompañamiento y participación protagónica, diferenciado por grupos de edades. Son parte del MOLACNATS y redes con niños, niñas y jóvenes trabajadores. Además, mantienen proyectos específicos de trabajo; Arrumacos, para la primera infancia.

Escuela Popular “La Aurora” (Santiago de Chile)

Según el relato de Camila, la “Escuela libre” nace en el año 2009 en la Población La Aurora de la comuna de La Cisterna, en Santiago de Chile, cuyo objetivo original era realizar reforzamiento escolar con un carácter colaborativo y solidario. Con el paso del tiempo, pasa a llamarse “Escuela Popular La Aurora” ya que incorporan la perspectiva desde la educación popular y además del apoyo en actividades escolares, que pasa a ser una parte de sus actividades, comienzan a desarrollar un trabajo reflexivo junto a niños y niñas respecto de sus realidades,

través del diálogo sobre sus vivencias en el territorio, lo cual trajo consigo iniciativas de tipo comunitarias. En el año 2018 incorporan como un objetivo de la organización las perspectivas feministas y a difundir estos principios como identidad de la organización.

Comité Niñez, Coordinadora 8 M (Santiago de Chile)

El comité de niñez, según cuenta Laura y Constanza, surge en el año 2019 como una necesidad de levantar un espacio que abordara temáticas de niñeces en la Coordinadora Feminista 8M en Chile, que hasta el momento estaba contenida en el comité educacional. En esta instancia, abierta, participan mujeres adultas de diversos ámbitos y distintas edades, que se han sumado a partir de una reflexión conjunta sobre el adultocentrismo y el pensar la niñez desde la participación política en un espacio feminista libre de violencia, antirracista y anti punitivista. Esto ha permitido instalar en la agenda de la Coordinadora, temáticas de niñeces desde un espacio intergeneracional y que son parte del programa, así como de los encuentros Plurinacionales que se llevan a cabo de forma anual.

Las 4 experiencias presentadas, resultan fundamentalmente valiosas para la presente investigación, ya que nos permiten visualizar formas de trabajo con niños, niñas y niñes y en particular con niñas y cómo integran pedagogías transformadoras desde el feminismo, esta vez desde la mirada de las adultas continuación, veremos aquellos puntos de encuentro, desencuentros que complementan aquellas categorías que aparecen en paralelo al discurso de las niñas, respecto de las valoraciones sobre estas experiencias.

a) Resistencias y trayectorias. Experiencias desde el trabajo organizado

A diferencia de las niñas, las adultas, refieren que en las trayectorias desde el trabajo en las organizaciones se enfrentan y trabajan contra las opresiones y vulneraciones contra los derechos de niños y niñas desde sus principios fundantes. Es decir, para los espacios organizados en que se desenvuelven, la reflexión, crítica y acción frente al adultocentrismo aparece como un punto clave para abordar el trabajo con niñas y niños y también en espacios exclusivos con niñas.

“Entendíamos que teníamos que empezar a disputar sentidos, porque si no, todo lo que hacíamos con los niños y las niñas no iba a tener espacio de audibilidad...Pensemos qué cosas nos preocupan. Qué le preocupa a lxs niñxs. Tratando de pensar de una manera un poco más completa; eso es, consultar a lxs compañerxs, conocer la vida de lxs niñxs, y de ahí pensar líneas de acción que fueran posibles. Y empezar en diálogos con lxs adultxs. Porque si no también les pasaba a lxs niñxs que les parecía como muy fantasioso. “Si no vamos a lograr nada, ¿para qué? Lxs adultxs siempre hacen lo que quieren”. Entonces poder casi que demostrar, una acción que quisieran hacer era posible en tanto y en cuánto lo pensáramos en común, lo pensáramos en diálogo. O sea, vínculo afectivo, información completa (y eso también tiene que ver con la formación completa), toma de decisiones, y acción... Entonces, poco a poco, yo creo que lxs niñxs fueron ganando confianza en que podían, tenían capacidad de mover, y tensionar, al mundo adulto.” (Cecilia LVYLA).

En este sentido, las experiencias indican que el adultocentrismo es una de las discusiones originales de los equipos, instalando dentro de sus objetivos el trabajo intergeneracional que reconoce a los niños y niñas como sujetas y sujetos políticos. Además, coinciden con que el feminismo a nivel de organizaciones fue posterior y que las luchas contra el machismo, los procesos de aprendizaje con las niñas han surgido en el camino, a pesar de que cada una de ellas, se reconoce a sí misma como feminista.

“la organización no era una organización feminista, ni siquiera estaba cercana al movimiento, aunque hubiéramos integrantes que sí por una cuestión de activismo, o de academia o de política o de las escuelas, estábamos involucradas. Pero al ver justo esto que las mujeres, o sea, que las niñas y las adolescentes y las jóvenes por su condición de mujer estaban con mayor exclusión y en desventajas, y eran más vulnerables a seguir una inercia social, al estado de las cosas... Después se empezó a hacer acciones para favorecer más a las niñas, vamos descubriendo, así para decirlo de forma sencilla, la importancia de vincular el movimiento de defensa de los derechos de las mujeres, pues porque son las mujeres las que llevan a las niñas, niños a todos lados, con el movimiento de derechos de niñas, niños, y ver que es una apuesta política del feminismo, entonces bueno, pues eso es muy esperanzador.” (Magaly, MX).

“Había habido un encuentro plurinacional, el primero, y estaba en esta sensación como de que faltaba algo igual y que en el fondo la disputa que hacemos desde la Coordinadora, tiene que ver con cómo con pasar a la primera línea a todas las voces que han sido oprimidas. Como feminismo interseccional en esos términos, que no tiene intención que las mujeres que las mujeres biológicas además sean la primera línea, sino por el contrario, todos los cuerpos precarizados... y en eso faltaban las niñas.” (Laura, CNC8M).

“El feminismo ha sido herramienta para todas. Para las niñas ha sido posibilidad de decir, de estar atentas. Ugarteche es una comunidad bastante machista. El lugar que tienen las niñas, a pesar de que son niñas trabajadoras y ocupan un lugar bastante preponderante en su comunidad, son quienes sostienen muchas cosas de la casa, quienes acompañan en los puestos, tener la posibilidad de ponerle palabra a eso que les pasaba, poder tener algunas herramientas para decir que eso no está bien o que no es justo. Ha sido una herramienta encontrarnos con las feministas. Nosotras siempre decimos que nos encontramos con las feministas. Nos encontramos en las calles, en las marchas, y fueron ellas quienes aceptaron una alianza estratégica con las niñas, y las sumaron a sus espacios. Eso también ha sido un recorrido y ha sido una tarea. No todas las mujeres o quieren que haya niñas en sus agendas y en sus espacios.” (Carolina, LVYLA).

b) El abordaje sobre el adultocentrismo y el machismo en las organizaciones

Como se mencionó , dentro de los objetivos de las organizaciones que trabajan con niños, niñas y niños en condiciones de exclusión es la reivindicación de sus derechos mediante estrategias de acompañamiento y facilitación de espacios donde se reflexiona en conjunto a nivel individual y colectivo acerca de estas situaciones. En primer lugar, el reconocimiento de niños, niñas y niños desde el respeto mutuo genera que se cuestionen las relaciones de poder, que en el caso de mujeres facilitadoras que trabajan en organizaciones, ha significado un ejercicio permanente. No se trata de delegar el poder, sino de crear las condiciones de forma conjunta.

“las primeras incomodidades tenían que ver con revisar las relaciones de poder y de autoridad. Eso lo teníamos claro que había una cuestión de espacios de privilegio, que había que tenerlos muy consciente, y a propósito de eso poder valorar como las decisiones de unos y otras, en situaciones particulares, como la política pública, daban lugar a que la opinión de los niños y las niñas fueran tenidas en cuenta en cosas que además condicionaban su vida.” (Cecilia, LVYLA).

“Valorar el aporte de los niños a la vida de todos. Y ponerlo en eso, un reconocimiento bien claro. Para que también ellas puedan apropiarse de su lugar en estas relaciones que estamos planteando. Lo que lo hacemos de manera particular y de manera colectiva.” (Carolina LVYLA).

“Melel, hace lo que hace con las niñas y niños en estas representaciones sociales, donde están en una situación de discriminación por la edad, por ser niñas y niños, están en una cuestión de discriminación y de exclusión por estar en la zona empobrecida; por el hecho de raza, por ser indígenas o de origen indígena, en particular las mujeres, las niñas y adolescentes, por eso, de su condición de mujer. Entonces, Melel lo que busca es poner condiciones para que las niñas, niños sean actores y actrices sujetos al cambio. Sujetos históricos e históricas”. (Magaly, MX).

“A pesar de que nos decíamos como que promovíamos el protagonismo de la niñez y todo, siempre es difícil, porque vivimos en un mundo muy adultocéntrico, entonces nuestras prácticas también están cruzadas por eso, entonces nos hemos cuestionado mucho el tema de que a veces nosotros como que nosotros llevamos las actividades. Como que nosotros a veces hacemos el diagnóstico respecto a las necesidades de los niños o las niñas. Entonces en el último tiempo hemos tratado de que el diagnóstico salga de ellos y ellas mismas, como que esa idea también tenemos del protagonismo de la niñez, como que ellas y ellos son capaces de hacer lo mismo que hacemos nosotras en términos del diagnóstico de su realidad, y sobre todo ellos y ellas que viven ahí mismo... un sello como de nosotras que nosotras nunca nos hemos dicho que vamos a instalar alguna idea al territorio, sino que somos facilitadoras de los procesos, no más. O tratamos de aportar con metodologías y técnicas para que se den bien las conversaciones, los diálogos, etcétera.” (Camila EPLA).

“somos un grupo de personas que estamos en permanente que nunca nos sentimos acabadas, que es algo súper interesante, estamos en permanente discusión y reflexión tanto sobre como nuestras prácticas presentes como pasadas, nuestras teorizaciones presentes y pasadas...que se cuestiona permanentemente el adulto centrismo como hablábamos igual, que quiere proponer espacios de participación política de la niñez y de construcción política intergeneracional, dónde estemos en dialogo adultas niños y niñas.” (Constanza CNC8M).

c) Influencia e importancia de los movimientos feministas en las organizaciones y entre las niñas

Para todas las facilitadoras, las denuncias contra la violencia machista y los movimientos feministas de los últimos 10 años han significado cambios en la organización, a nivel individual (como mujeres), a nivel colectivo (en la organización y sus objetivos, principios y acciones) en las niñas, con sus familias y en las comunidades y territorios donde se encuentran.

Esta apertura a las transformaciones sociales, políticas y culturales, también es parte del trabajo constante de re-pensar los procesos y ha significado un desafío para ellas.

“Sucede lo del movimiento Ni Una Menos acá en Argentina, después de varios femicidios en el 2015. Y un poco ese 3 de junio, también es la indignación. Para las pibas, era muy fuerte lo que pasaba. Y también

conocíamos situaciones de violencia (ya en ese tiempo, La Veleta, como somos varias trabajadoras sociales, además de la organización, hemos ido haciendo tareas de acompañamiento en situaciones difíciles, para la restitución de derechos. Como cuestiones más particulares, asumidas desde las adultas, pero ya veníamos acompañando varias chicas), y en eso nos pareció que ir a la marcha del 3 de junio era necesario. Así que un grupo pequeño de niñas (creo que en esos momentos fue uno de los varones) fuimos hasta Mendoza, estuvimos en las marchas. Y como aprendizaje, y como forma, dijimos que leamos los carteles, veamos las consignas, y preguntémonos lo que nos llama la atención.” (Cecilia LVYLA).

d) La interpelación de las niñas ¿Somos feministas?

En el relato de las mujeres facilitadoras, se develan momentos específicos cuando las niñas comienzan a tensionar el espacio con preguntas, temáticas, problemas y demandas que las afectan directamente por su condición de niñas. Aunque las facilitadoras, todas, se declaran feministas, en dos de las organizaciones (La Veleta y La Antena y Melel Xojobal) señalan que no habrían sido ellas (las adultas) quienes instalan estas demandas en un principio en el espacio común con las niñas, sino las propias niñas quienes comienzan abriendo estas conversaciones, que comienzan a vivenciar en situaciones de violencia cada vez más visibles en sus países y en sus comunidades. Desde entonces, el trabajo con las niñas (y también con grupos de niños) han incorporado de forma participativa, metodologías, intervenciones sociales y prácticas comunitarias con perspectivas feministas, se organizan espacios exclusivos para niñas, asisten a las marchas, participan de movilizaciones, visibilizan las problemáticas en los barrios, generan redes de apoyo y de colaboración local, comunal e incluso entre países.

“2015... había sucedido un femicidio en Ugarteche, que era la hermana de una de las compañeras. Eso nos implicó que cuando estábamos ahí, ya había otro interés por conocer a esas mujeres que estaban marchando, esas personas más grandes. Y ahí aparece la pregunta. Una de las muchachas dice “¿nosotras somos feministas?”. Entonces le decimos “y bueno, ¿qué es el feminismo?” “No sabemos”, “Bueno, pero hay un montón de feministas, busquen a una y pregunten qué es el feminismo”. Entonces las entrevistan y las graban, y les empiezan a preguntar qué era el feminismo y se daban cuenta, que podía ser que éramos feministas. Para nosotras es importante cómo se logra ese proceso de identificación. De ese año, fue que fuimos al encuentro de mujeres. Y ahí acompañamos a varias niñas en situación de violencia sexual... entendíamos que este Encuentro podía ser un espacio de reparación. Estar con otras, poder discutir estos temas, sacarlos del secreto, del silencio, del tabú. Y nos fuimos cuarenta y cinco pibas.” (Cecilia, LVYLA).

“las niñas, en las últimas marchas, cantan las mismas canciones que ellas (las mujeres adultas) al principio. Las esperan, son bienvenidas, tienen lugar en la marcha, tienen lugar en su agenda. Las consignas han cambiado. Aparte que las niñas son bien revoltosas, hacen ruido, tienen muchos colores, llama la atención que lleguen a la marcha. Ahora las consignas han cambiado. A la consigna de Ni Una Menos, se hace la mención hacia las niñas respecto de la violencia. Ha sido muy significativo. Y las niñas también lo reconocen,

y saben que tienen un grupo de aliadas, de compañeras. Me parece que ha sido un aprendizaje para todas.” (Carolina, LVYLA).

“Hubo un momento muy importante en marzo del 2018 donde se fortalece el trabajo, pues protagónico y co-protagónico...en el llamado que hicieron las compañeras Zapatistas para el Primer Encuentro de Mujeres Que Luchan...Pues Melel Xojobal se plantea así: convoca a todas las mujeres que trabajamos en Melel en ese momento, desde la directora, hasta la compañera que hace un trabajo que es súper importante que es hacer el aseo, pasando por las educadoras, y si alguna no quiere ir, está bien, y dijimos: vamos todas. Y dijimos vamos a invitar a la escuela feminista y vamos a negociar con sus familias para que las dejen ir, y sabiendo que era un llamado de mujeres Zapatistas, entonces lo logramos y fuimos todas las mujeres de Melel, y la mayoría de las integrantes de la escuela feminista, y las chavas se dan a la tarea de no asistir no más para ver sino que ellas quieren participar de algo, entonces crean una obra de teatro, que se llama “Las niñas alzando la voz”, entonces ellas hacen...cuestiones ahí teatrales, como del teatro del Oprimido, y dan su obra que tiene que ver con denunciar las situaciones que viven las niñas que tienen que ver con la violencia en la familia, con la exclusión con no poder hacer cosas porque son niñas, por el acoso callejero, y le dan un cierre de que si están juntas se pueden cuidar entre ellas y pueden hacer cosas que aunque la gente diga que no son para ellas intentarlo, para lograrlo, y fue súper importante eso, porque también al regresar se dan cuenta de que habían muchas niñas y adolescentes, pero iban acompañando a sus mamás, a otras mujeres, y que ellas era el único colectivo, por definirlo de alguna forma, que iban activas.... Y fue muy importante verse ellas en la obra, y ver la reacción de tantas mujeres de tantos lugares, y mucha emoción, porque se dieron cuenta de que muchas mujeres habían entrado al movimiento feminista, las adultas de Melel y que ellas marcaban una diferencia de siendo tan jóvenes, siendo niña, ya estar teniendo unas reflexiones y unas vivencias desde otro lugar.” (Magaly, MX).

Los espacios de reivindicación por la lucha contra la violencia sexual y de género, eran (y son) espacios ocupados principalmente por mujeres adultas, pero se avanza hacia la apertura de estas posibilidades cada vez con mayor fuerza. En relación a lo manifestado en los grupos de discusión con las niñas, estos espacios feministas, son efectivamente ocupados por mujeres adultas, pero se genera la posibilidad de cuestionar esta situación y generar colectivamente nuevas formas de organizarse, a diferencia de otros espacios de organización donde han participado. En este sentido, las niñas sienten que es un proceso, pero han podido plantear sus ideas y participar de la ejecución de acciones y decisiones como parte del colectivo.

“Antes, no nos decíamos feministas... no era como un objetivo dentro de la organización, o sea, es que claro, trabajábamos desde ahí pero muy personalmente, no como institucionalmente, como que no estaba esa idea dentro de la organización, sino que: ya voy a ir a la marcha, pero porque yo como Camila voy a ir a la marcha, porque soy una mujer feminista, pero no porque la Escuela haya sido una organización feminista. Entonces, ya en el 2018, que coincidió con la ola feminista, que eso yo creo que fue bien importante también, como que había una energía muy de nosotras como ya no quedarnos calladas frente a ciertas cosas, frente a ciertas prácticas... desde ahí empezamos a hacer una sistematización, pero nosotras, solo las facilitadoras, no con las niñas. Y desde ahí empezamos a trabajar como organización con una perspectiva feminista y, por ejemplo, a decir en redes sociales que éramos una organización feminista.” (Camila, EPLA).

“A mí me parece que el feminismo lo que viene a aportar es a comprender a las personas, como en la dignidad de la persona y eso creo que es la radicalidad del feminismo en la niñez, que es entender a las niñas como personas... no solamente como sujetas de derecho sino como sujetos políticos que es un paso más allá, no solamente tener derecho a ciertas cosas, sino que, además, son sujetos activos, que inciden y afectan la vida familiar, colectiva, comunitaria y del estado... Por eso es tan importante el feminismo en el trabajo con la niñez, porque viene a disputar la forma en la que comprendemos, en la que vemos, en la que nos relacionamos con los niños... Entendiendo que hay desarrollo evolutivo en todo momento, pero que en ese momento es un ser completo, me relaciono con esa persona en tanto es un ser completo.” (Laura, CNC8M).

“La más pequeña de la escuela feminista tiene ahora 10 años, y ella empezó a trabajar en el Melel, la trajeron sus parientes cuando tenía más o menos un mes de nacida, entonces vamos conjuntando a niñas y adolescentes de diferentes grupos que te mencioné de mercados, de las escuelas, de la comunidad, y se organiza, se funda la escuela feminista, les vamos planteando a las niñas que es nuestra intención crear liderazgos colectivos, que ellas conozcan más de lo que ya saben, más de sus derechos, que conozcan todo el movimiento de mujeres que ha sido parte de la historia de los derechos, y pues, está muy vinculado con los derechos de la niñez, y vamos platicando con ellas, y se muestran muy interesadas porque también les provocó mucho un espacio solo de mujeres. y tenemos desde 2012 encuentros anuales de niñas.” (Magaly, MX).

e) Prácticas feministas intergeneracionales

Las mujeres facilitadoras, declaran que las prácticas feministas intergeneracionales son procesos de interacción que posibilitan nuevas perspectivas políticas que luchan contra la exclusión y avanzan hacia un buen vivir evidenciando situaciones específicas que afectan a las niñas por el hecho de ser mujeres.

Las niñas comienzan a participar desde una identidad colectiva distinta (en el feminismo) en movilizaciones y en sus espacios cotidianos. En el espacio público, en el caso de las organizaciones La Veleta y La Antena y Melel Xojobal, se han desarrollado encuentros feministas de niñas y a partir de estas instancias, otras iniciativas que las niñas van generando, como, por ejemplo, en el caso de Melel la creación de la “Escuela Feminista Código F”³⁴.

“En los encuentros de mujeres vienen discutiendo las infancias trabajadoras, sin una sola piba. Aparecieron las pibas organizadas en los encuentros, y les cantaban a las mujeres “Que lo vengan a ver, pibas organizadas en el encuentro de la mujer”, y otro era “Olele, olala, también somos mujeres, las niñas aquí están” ... Interpelaron al movimiento de mujeres...en ese encuentro las niñas empezaron a contar sus testimonios, de violencia sexual. Contó una, contó otra, contó otra. Y estando en Mar de Plata, a mil kilómetros de acá, nos queríamos devolver corriendo a reventarlo todo, porque eran demasiadas. Además de compañeras que habíamos compartido vida. Habíamos generado vínculos de confianza, y no había sido suficiente para poder dar cuenta de estas opresiones. Eso lo logró el Encuentro de mujeres, las mujeres adultas dando sus testimonios. Eso hizo un cambio, como todo en la comunidad, pero un cambio muy profundo en poder

³⁴ La escuela feminista CódigoF nació en 2017, dentro de la organización Melel Xojobal, como un espacio de formación donde niñas y adolescentes pudieran encontrarse, analizar críticamente la realidad y fortalecer sus saberes y habilidades para promover y defender sus derechos humanos. Para mayor información, consultar en <https://www.facebook.com/escuelafeminista.codigof>

entender estas opresiones. Y a partir de ahí, hemos hecho muchos acompañamientos a las violencias sexuales, y los embarazos forzados, que para nosotras ha sido un punto de inflexión muy fuerte.” (Cecilia LVYLA).

“Han sido dos años del Encuentro de Niñas. Siendo quizás el primer año más organizado por adultas. Pero inmediatamente, al siguiente año, ya se armó una comisión organizadora, de niñas que tomaron la posta en qué temas querían discutir, en cómo se manejaban las platas, el lugar, cómo ordenábamos los talleres. Y ahí también demandaban este espacio de discusión y temáticas a quienes podíamos de alguna forma acompañar, o poder gestionar esos espacios. También fue un espacio apropiado por las niñas, por comisiones que se formó a partir de distintas organizaciones, algunas autoconvocadas y otras con otras experiencias de organizaciones.” (Andrea, LVYLA).

“Los encuentros anuales de niñas y adolescentes, fueron y han sido muy importante, porque tienen un espacio de ellas, con ellas, para ellas, donde se sienten en condiciones de confianza, se dan cuenta de que tienen muchísimas habilidades, cuentan que hay muchas cosas que no sabían hacer o que no sabían cómo decir, o que les daba pena, pero cuando se reconocen con las otras se van creando condiciones de muchísima confianza, y como en todos nuestros demás proyectos uno de los principios de todos y todas sabemos algo, las voces son importantes, entonces es una construcción muy colectiva. Y bueno, también muchas de esas chicas que están actualmente en la escuela feminista- que ellas le ponen el nombre de “Código F”, justo por el estigma que tiene el feminismo, para que los parientes no supieran que era “F” de “Feminismo” y no les prohibieran venir- muchas de ellas han sido las participantes de los encuentros de los NATs donde conocemos a las compañeras argentinas, en el momento latinoamericano, porque muchas de ellas o son trabajadoras o son acompañantes, bueno, trabajadoras, ahí también es el puente, que las protagonistas de estos espacios mixtos.” (Magaly, MX).

En el espacio privado, las niñas en el grupo de discusión plantearon que contar con familiares que se declaran feministas (sobre todo las madres) era un privilegio, porque sentían mayor seguridad y autonomía en su diario vivir con menos limitaciones incluso, en la construcción de su identidad. En este sentido, las adultas señalan que hay una diferencia sustantiva entre las niñas que viven el machismo en sus casas o quienes no tienen la posibilidad de reflexionar al respecto.

“Se hace muy evidente, como sobre todo las hijas de ciertas compañeras que son además las hijas que vemos siempre son cabras que... ya vienen de vuelta. Tienen un discurso, que no es un discurso como repetido, sino que es muy evidente que lo experimentan, entonces en sus maneras y, pero si, es muy diferente y se nota cuando hay como una familia feminista activa, activamente feminista organizada, o cuando no”. (Laura, CNC8M).

“Uno nota una diferencia respecto de las familias que tienen papás y mamás muy machistas, a otras familias que son más cercanas, no sé si al feminismo, pero que creen en la equidad de género más que otras familias. Se nota, y son las niñas que tienen opiniones más potentes respecto al feminismo, porque en su casa les hablan también, escuchan conversaciones, en cambio, acá, por ejemplo, hay otra familia, en que las niñas también tienen opiniones muy potentes, pero respecto a cómo que la mamá es la que tiene que hacer las cosas en la casa, y que los homosexuales son malos, como todo ese tipo de cosas, y claro se nota la diferencia entre las familias.” (Camila, EPLA).

f) la importancia de los espacios seguros

Los espacios seguros, son un lugar que aparece en los discursos de las niñas como un lugar de protección y de apertura al dialogo, donde son consideradas como personas con capacidad de opinar y de protagonizar sus propias transformaciones. En general las niñas destacan que, en espacios feministas con mujeres adultas, se han dado cuenta de que esta alianza es posible. Sin embargo, son procesos donde se abren estas posibilidades y por lo tanto, son parte de una praxis pedagógica constante.

Para las adultas, las organizaciones donde participan han incorporado desde el paradigma del co-protagonismo mediante la autocrítica y reflexión constante sobre las practicas cotidianas, además de su rol como facilitadoras promueven espacios donde los niños, niñas y niños forman parte, no solo como consentidores, sino como agentes sociales.

Para lo anterior, uno de los elementos que agregan las mujeres adultas es el principio de la confianza. En este sentido, la vinculación afectiva y los cuidados desde la escucha y el diálogo permanente.

“Para nosotras, el co-protagonismo, lo que nos permitía era tomar algunos elementos. Por ejemplo, la vinculación afectiva para nosotras ha sido como un gran elemento. Esto es, conocernos, ocupar el tiempo y el espacio para compartir vida. Por eso lo que hacíamos era compartir la feria, que era el espacio de encuentro... Porque decíamos nosotras, y se lo comentábamos a lxs niñxs, somos especialistas en infancia. Pero ¿puedo saber más que vos sobre tu vida? Entonces ahí rápidamente lxs niñxs decían que la verdad no. Algunas más pequeñas por ahí dudaban, te decían “sí, sí... (tono de inseguridad) ¿qué estoy pensando?... Como que lxs adultxs tuviésemos esa capacidad de saber exactamente por dónde.” (Cecilia LVYLA).

“Ver posibilidades, como una confianza individual, pero también en el colectivo de verse con otras y otros, de sentir como la capacidad de intentar hacer cosas y la satisfacción cuando se logran. De abrir el diálogo, de a veces expresarse, decir no en todos los casos, pero en muchos sí, de cómo cambia la experiencia cuando se encuentran con grupos de adultas que les escuchan, en este caso las personas en Melel, y lo pueden llevar a sus espacios en la casa, por ejemplo, algunas chavas de la escuela, decían ¿en qué ha cambiado en mi vida?, antes me decían: tú no puedes jugar fútbol, yo no decía nada y no jugaba fútbol, y ahora, le digo: sí, puedo.” (Magaly MX).

“ellas (las niñas) también siempre nos han visto a nosotras muy como amigas, entre nosotras, como que siento yo que entre nosotras somos también como muy apañadoras, creo yo, como equipo, entonces cuando ellas ven ese tipo de prácticas, como que es un ejemplo de cómo se lleva a la práctica el feminismo. Y, por ejemplo, también sirvió harto siento yo, como para que las niñas se abrieran. Porque en el territorio, bueno como en todo Chile, en todo el mundo, hay hartos casos de abusos, casos de violencia intrafamiliar, entonces como que las niñas ven en la escuela, siento yo, y que es algo que también comparten mis compañeras, como un espacio seguro para poder contar ciertas situaciones de abuso, de violencia, entonces, eso ha sido bien

importante también como más allá de hablar de feminismo como concepto, como que nos hemos transformado en un espacio de contención de ciertas situaciones.” (Camila, EPLA).

g) Autonomía en la organización

Según Liebel (1994), el adultocentrismo conlleva modelos de comportamiento paternalistas que hasta el día de hoy se mantienen. En específico, señala que existe un paternalismo moderno que considera a niños y niñas bajo el paradigma de la protección y asistencia (en Alfageme, E. Cantos, R.Martínez, 2003) En este sentido, al igual que las niñas, se lee en el discurso de las facilitadoras, una crítica a la institucionalidad respecto de la reproducción del adultocentrismo, desde una perspectiva paternalista de generar políticas públicas. Resulta interesante este punto, puesto que cruza fronteras respecto de la importancia que visualizan sobre la autonomía en el trabajo con niñas y adolescencias, diferenciando a posibilidad de generar espacios transformadores colaborativos cuando existe autonomía.

“En formas de trabajo anteriores con niños y niñas, que tenían que ver con actitudes que eran absolutamente paternalistas a la hora de resolver. Poder, yo creo que eso ya era como parte de nuestra misma forma de trabajar, poder escuchar lo que tenían para decir. Cómo a veces no estaban de acuerdo, cómo hacían valer sus voces, independientemente de que fueran habilitadas o no. Yo creo que ahí valía que también veníamos de una cierta formación política y desde lo personal, y desde otros caminos particulares que nos permitieron también escuchar. La búsqueda también arranca porque los pibes y las pibas se posicionaban... Hoy no tenemos vinculación con cooperación internacional, no tenemos esas articulaciones que nos condicionen. Tenemos esa libertad posible, y durante 10 años lo hemos podido sostener así. A pesar de estar vinculada también al Movimiento Latinoamericano de Infancias Trabajadoras MOLACNATS³⁵, lo cierto es que es una base autónoma.” (Cecilia, LVYLA).

“Para nosotras, la organización fue importante declararnos feministas...y no estar como con la perspectiva de género como tratando de tratarlo como de forma más suave quizás, o como es permitido hasta ahora. Para nosotras fue un acto político y también de insolencia yo creo si al final, como que cuando uno dice feminista, en contextos que no son feministas, igual es como posicionarse de una forma insolente.” (Camila, EPLA).

³⁵ El MOLACNATS, es el Movimiento Latinoamericano y del caribe de niños, niñas y adolescentes trabajadores, que desde 1996 se levanta desde Perú, articulando acciones desde las bases de organizaciones cuyos miembros plenos son: MNNATSOP Perú, CONNATS, Paraguay, UNATSBO en Bolivia, ONATSCOL en Colombia, ECUAVYFNATS en Ecuador. Además hay miembros observadores como son La Veleta y La Antena, Argentina. Asamblea Revelde en Argentina, Melel Xojobal en México, Comunalidades en México y ONATS Guatemala. En Chile, Protagoniza es miembro en contacto.

h) Colectividad y Redes de apoyo

Una de ideas que aparece en los discursos de las niñas, es que las prácticas transformadoras comienzan con nuestras propias revisiones de actitudes y formas de relacionarnos. En este sentido, señalan que generar redes de apoyo entre pares, entre mujeres y de-construir la noción de competencia. Las mujeres adultas comentan que, en sus experiencias del trabajo con niñas, efectivamente requiere procesos de vinculación afectiva y confianza entre quienes participan de la organización. Por otra parte, el intercambio permanente con otras niñas ha sido una oportunidad para entender que no se trata de problemáticas individuales, sino compartidas por otras niñas incluso en otras comunidades y en otros países.

Entre estas redes de apoyo, hay espacios que se desarrollan a nivel público y que desde la colectividad se difunde y moviliza de manera abierta. Por otra parte, las redes que se generan con el fin de denunciar, autocuidado y protección ante situaciones de violencia, donde reconocen en las organizaciones un lugar de contención y protección ante las vulneraciones de derechos.

“En relación al feminismo, y cómo nos encontramos, consideramos que es un lugar seguro, porque es el lugar de referencia...Nuestro termómetro es que lxs niñxs vienen a buscar ayuda de manera autónoma. Y vienen a pedir ayuda por sus amigas. Y traen a las compañeras, que no conocíamos, para decirles “vengan a conocer a las chicas de La Veleta, ellas te van a ayudar”. Eso para nosotras es un termómetro, y un valor. Y hoy podemos decir que más de cien niñxs han venido a pedirnos ayuda de manera autónoma a lo largo de los 10 años.... Por otro lado, si no hay grupalidad, si no hay amistad, es imposible pensar objetivos comunes. Puede haber un grupo de niños y niñas, pero si no hay amistad, es muy difícil pensar juntos y juntas.” (Cecilia, LVYLA).

“Algunas han llegado a abrir sus ojos, y yo creo que los intercambios que han tenido algunas chavas que se han conocido en los encuentros con la Veleta y La Antena, las argentinas, las de Mendoza con las San Cristobalenses... Fue muy valioso escuchar a las que empezaron a cuestionar el machismo, y hablar de sus propios padres, o sea, políticamente mi padre es aliado, y lucha porque nosotras y su esposa ganemos milímetros de equidad, y hasta que alguna pudo decir, ¡no, es el micromachismo! Poder verlo, ha sido un tema más a abrir, porque es invisible, pero está muy presente.” (Magaly, MX).

...“también creo mucho ahora, como yo a mi edad, en los espacios separatistas, pero me parece que en la infancia, la niñez, y adolescencias, si hay que trabajar en conjunto, a lo mejor claro, en espacios primero separatistas, pero en un momento creo que hay que juntar a los grupos, y conversar, y dialogar respecto a los dolores que cada uno tiene...el separatismo es como una estrategia súper importante, a mí por lo menos, ...Porque te ofrece un espacio seguro en el que probablemente nadie te va a juzgar, probablemente muchas de las que estén también han sufrido lo mismo, y dónde si hubiera un hombre probablemente te juzgaría o, no sé si lo haría, pero no te entendería así como lo hacen las compañera.” (Camila, EPLA).

i) Practicas concretas; co-protagonismo de niñas

Las facilitadoras señalan en la organización se promueven espacios de participación donde es posible que las iniciativas de niñas se desarrollen y también sean responsables de estas acciones.

Las adultas acompañan estos procesos y también hay otros que promueven con el fin de abrir espacios donde pueden participar. A continuación, algunos de estos ejemplos;

“La Escuela Feminista (Código F) comenzó más o menos hace tres años, o sea formalmente fue el banderazo en agosto del 2017, en el aniversario de los 20 años de Melel, y se funda justo con un documento que hacen las propias niñas de “ser niña y adolescente en México” ... a partir de ese momento surge y nos vemos cada 8 días con una programación de forma colectiva de lo que ellas consideran que necesitan saber hacer o aprender para ser feministas. De entrada, ¿qué es el feminismo? Entonces, fue todo un ir con ellas (las niñas) caminando para conocer lo de las diferentes olas, y después se dieron cuenta de que ellas eran una nueva ola.” (Magaly MX).

“En las escuelas es muy claro de identificar. Identificamos como hay varias opresiones dentro de las instituciones...por ejemplo, nos pasaba que la escuela no permitía que se organizaran todos los grados. Sino que solo a partir de los diez años. Y eso fue como una lucha, una conquista del centro de estudiantes, a partir de conocer las otras experiencias. De poder pelearle a esas autoridades, de que se podían organizar...y dimensionaron la capacidad que les daba estar organizados.” (Andrea, LVYLA).

“Por ejemplo Un día una de las niñas dijo: ya tía yo quiero ser la “fiscalizadora” de que los juegos tengan equidad de género. Como que las niñas participaran de la misma forma en que lo hacían los niños y que en la escuela no hubiera juegos que fueran solo para hombres o solo para mujeres. Nosotras quedamos contentas, porque son cosas que una no les ha dicho, sino que son cosas que se dan el en diálogo, no es que nosotros le hayamos impuesto que fuera una “fiscalizadora” de la equidad de género, sino que ella por sí misma se dio cuenta y dijo: esto no puede ser....se han visto estos cambios en las niñas... por ejemplo, hay algunas que también se dicen feministas, que son algunas que tienen entre 12, 13 años... ellas nos han dicho que adhieren al feminismo y están de acuerdo con las demandas, y eso no es porque nosotras se los hayamos dicho, sino porque ellas también investigan, tratan de conocer respecto al tema... ellos y ellas, saben cuáles son las violencias que viven a diario.” (Camila, EPLA).

A partir del análisis presentado anteriormente, y con el fin de graficar los resultados, se presenta un mapa temático que contiene la interpretación sobre las relaciones entre categorías que aparecen desde los discursos de las adultas y que nos presenta de manera gráfica la respuesta a la pregunta que guía la presente investigación.

¿Cómo se configuran las nociones sobre prácticas transformadoras desde las pedagogías feministas en niñas que han participado en organizaciones territoriales? En la siguiente figura, vemos que las trayectorias en las organizaciones muestran un camino muy similar y los conceptos que guían la reflexión al interior de los equipos y en el trabajo con las niñas. En las prácticas feministas, se invierten algunos momentos que coinciden entre las facilitadoras respecto del camino y la trayectoria que desde su experiencia han desarrollado junto a las niñas y aparece además el concepto de confianza cuando se habla de espacios seguros.

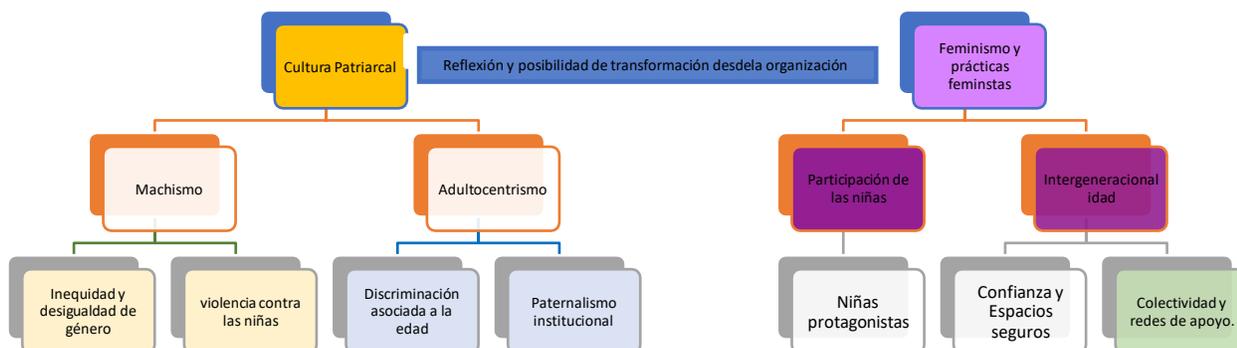


Figura 3. Mapa temático "Complemento desde las adultas". Elaboración propia.

6. CONCLUSIONES

A partir de los antecedentes y resultados expuestos podemos inferir que, a pesar de que se cumplen 30 años desde que Chile firmó la Convención Internacional de los Derechos del niño, las vulneraciones a los derechos contra la población menor de 18 años continúan evidenciando cifras preocupantes. Por otro lado, diversos estudios y datos oficiales, nos muestran que son las niñas las más afectadas tanto a nivel estructural, como individual. Son las niñas quienes registran mayores tasas de pobreza en el país, mayor desigualdad de oportunidades en el acceso a la salud y educación, quienes sufren mayor discriminación de género y, del total de denuncias por delitos sexuales, son las niñas las principales víctimas. Esto se acentúa en territorios vulnerabilizados, donde las intervenciones socioeducativas se vuelven más complejas.

Lo anterior nos habla de un problema estructural que, no solo responde a vacíos legales y responsabilidad institucional y políticas públicas que respondan a la niñez desde un enfoque de género, sino también a un sistema patriarcal y adultocentrista que permea las sociedades a nivel cultural, social y político.

Frente a esto, las niñas y adultas facilitadoras participantes de esta investigación, afirman que a ***través de la participación directa de niñas en organizaciones con perspectivas feministas, se generan prácticas transformadoras que permiten de-construir los paradigmas del adultocentrismo, estableciendo relaciones de cooperación y horizontales que pueden significar paralelos con las propuestas de pedagogías feministas latinoamericanas.***

En este contexto y de acuerdo a la pregunta de investigación, las nociones de las niñas sobre las prácticas transformadoras desde el feminismo, revelan una trayectoria de reflexión que ellas mismas identifican como “privilegiada” respecto de otras niñas que no han vivenciado experiencias cercanas a las pedagogías feministas. Las niñas comprenden que existe una cultura patriarcal, de la cual se desprende el machismo y el adultocentrismo que se reproducen en espacios cotidianos y que visualizan y viven a diario. En sus palabras, destacan que la inequidad por brechas de género y la desigualdad frente a su condición de mujeres y niñas, si bien ha tenido avances en cuestiones muy concretas, en lo estructural aún falta mucho por hacer. En este mismo sentido, pero con una mayor invisibilización, según ellas, el adultocentrismo aparece como parte

de sus vidas, incluso en los espacios en que participan o han participado, agudizándose en la estructura del colegio y en la institucionalidad, al igual que el machismo.

En distintos niveles, las niñas rescatan las prácticas feministas como espacios que les permiten reflexionar, opinar a nivel colectivo, y contar con otras personas al momento de compartir experiencias donde identifican formas de opresión. Por ejemplo, develar situaciones cuando han sido víctimas de violencia, genera la formación de redes de apoyo y desde las colectividades apoyarse desde nuevas asociaciones. En este sentido, configuran estas prácticas como espacios seguros y necesarios para pensar en transformaciones en distintos niveles. Y, aunque existe una crítica y desconfianza a priori con el mundo adulto respecto de compartir espacios organizados, hay un cambio con los movimientos feministas y es diferente la situación al interior de organizaciones declaradas abiertamente feministas, ya que con esas mujeres adultas se vuelve una instancia en que se sienten más seguras donde la intergeneracionalidad parece funcionar de forma coherente con los principios de horizontalidad y equidad respecto del ejercicio de derechos y oportunidades.

Cuando existen estos lugares, son identificados como “espacios seguros” y son significados por las niñas como terrenos políticos en los que hay posibilidades distintas a otros espacios donde viven violencia en distintos niveles; simbólica, física o psicológica basadas en estereotipos y discriminación por su condición de género, edad y clase. La necesidad de contar con estas instancias, por lo tanto, genera cambios al interior de las organizaciones que trabajan con niños, niñas y niños. Estos procesos, además, tienen a la base una pedagogía que integra no solo información y conocimientos, sino afectos y sentimientos. Estos espacios seguros, serán identificadas por las niñas toda vez que se genera confianza como un lugar de protección y “apañe”³⁶.

³⁶ El concepto “apañe” fue utilizado en el lenguaje de las niñas en reiteradas ocasiones, refiriendo a una acción de apoyo, acompañamiento y de cuidado mutuo. Según la RAE, el verbo “*Apañar*” significa, entre otras cosas, Remendar o componer lo que está roto (Real Academia Española, s.f., definición 3) y también Abrigar, arropar (Real Academia Española, s.f., definición 8).

Es importante señalar que los afectos y sentires son parte de las prácticas transformadoras que surgen desde las experiencias relatadas con las niñas y también con las adultas. Por lo tanto, las relaciones se tensionan en correlación con la confianza y la cooperación, entre otros principios que son identificados como fundamentales en estos espacios y en la vida cotidiana. Al mismo tiempo, el co-protagonismo de las niñas no es posible si no son consideradas como sujetas políticas, que rompe con el establecimiento de la categoría niña como una persona inferior, incapaz o incompleta.

De esta manera, la atención en la diversidad, desde las categorías interseccionales excluyen la noción generalizante sobre “las niñas” y puede comprender vivencias situacionales que generan mayor o menor barreras en las oportunidades que tienen. Uno. De estos ejemplos, es la distinción entre las niñas que han conocido, participado espacios feministas (que ellas mismas definen como una instancia y lugar de privilegio).

En el quehacer de las adultas y cómo reconocen las niñas las formas de aprendizaje, se puede destacar que hay un proceso de praxis permanente que va más allá de una práctica, al establecerse como acciones transformadoras en constante movimiento, transitando desde el cuestionamiento individual y colectivo respecto de la edad y el género. Las relaciones, por lo tanto, se comprenden en tanto existe un espacio de diálogo y apertura a escuchar, entre las niñas y **con** las niñas.

Por otro lado, al conocer las propuestas que surgen desde las pedagogías feministas revisadas en la presente investigación, podemos concluir que las valoraciones que hacen las niñas respecto de las prácticas transformadoras en que han participado, son positivas y repercuten directamente en un mejor vivir, ya que son respuestas al adultocentrismo y el machismo como sistemas de opresión. De esta manera, las prácticas que visualizan como parte de estas transformaciones tienen que ver con la posibilidad de escucha, diálogo, reflexión y acción en espacios intergeneracionales que cada vez están más disponibles.

En este sentido, las organizaciones en las que participan surgen o han incorporado en sus objetivos perspectivas feministas y principios que coinciden con las pedagogías feministas y que

no solo posibilitan transformaciones en ese espacio, sino en sus vidas cotidianas y en el ámbito privado. Por lo tanto, el co-protagonismo de las niñas también se fortalece cuando hay prácticas feministas, porque es coherente con un horizonte emancipador de las niñeces, donde las relaciones intergeneracionales permiten disputar espacios de poder que hoy en día son ocupados por hombres y personas adultas.

En el discurso de las niñas, reconocen una trayectoria antes y después de su participación en espacios organizados y dan cuenta de los desafíos que tienen que enfrentar para liderar, ser escuchadas, opinar y decidir (o, al menos con la posibilidad de exigir participar en la toma de decisiones) en espacios donde han sido invisibilizadas. De igual forma, las niñas señalan que en los espacios declarados feministas, la participación deja de ser solo consultiva y pueden formar parte de cambios concretos y transformaciones desde un papel activo en alianza con el mundo adulto.

Es interesante destacar la diferencia entre los espacios que comparten con el mundo adulto y la forma en que las relaciones de poder cambian. Si bien, las niñas reconocen que existe una masculinización de los espacios, es en el colegio el primer espacio donde lo vivencian a nivel institucional. Según diversas autoras, las niñas crecen bajo presiones y exigencias basadas en el sexismo y los estereotipos de género que, a nivel institucional, se reproducen en la escuela como institución (Azúa et al., 2019; Fink, N; Rosso, 2018; Guerrero et al., 2006; Jiménez et al., 2011; Marañón, 2019; Morgade, 2001)

Sin embargo, los establecimientos educacionales donde las niñas asisten son lugares en los que forman parte de organizaciones estudiantiles y disputan políticamente reivindicaciones respecto a las situaciones de injusticia que viven ellas o sus compañeras, pero además generan espacios de visibilización frente a temas de su interés. Se produce acá una doble resistencia: por una parte, las conductas cotidianas de pares y adultos que reproducen machismo y relaciones asimétricas de poder y, al mismo tiempo, la visibilización de la escuela como un dispositivo de control y mantenimiento de relaciones de dominación.

En cuanto a las valoraciones que tienen las niñas respecto de los aportes que genera el feminismo en la niñez en espacios de su vida cotidiana, destaca el énfasis que hacen sobre la diferencia entre quienes lo han vivido y quienes no. Para las niñas, la posibilidad de encontrar o formar parte de espacios feministas, e incluso de contar con una crianza (madre principalmente) cercana al feminismo, se califica como una situación de “privilegio” y de oportunidad frente a quienes no lo viven. Comprendiendo que en la sociedad lo masculino es lo dominante y lo femenino es “lo otro” (de Beauvoir, 1998), las niñas encuentran espacios “diferentes” que valoran como espacios seguros. En estos lugares plantean motivaciones, problemáticas o vivencias a nivel individual que dicen relación con las perspectivas feministas y se trabajan de manera colectiva.

Podemos concluir que, al compartir situaciones cotidianas -individuales- frente a situaciones de opresión, discriminación o violencia, existe la posibilidad de reconocimiento de otras niñas y se articula la posibilidad de entender fenómenos sociales a nivel estructural. Esto les ayuda a comprender que no son culpables de las situaciones de exclusión en que viven o que vivencian en el cotidiano: en la casa, en el colegio, en la vía pública, redes sociales, entre los más nombrados por ellas. Este proceso reflexivo también les ha permitido generar redes de apoyo como actos de resistencia frente al abuso de poder, las desigualdades de género y las violencias.

En la segunda parte del análisis, se presentaron las categorías y resultados sobre las percepciones de adultas facilitadoras que trabajan en organizaciones ligadas a las niñas sobre prácticas transformadoras desde los feminismos.

Sobre este punto, podemos deducir que existe una percepción sobre las prácticas transformadoras desde el feminismo como un aporte fundamental para el trabajo con las niñas y, por lo tanto, la especial atención acerca del acompañamiento desde los espacios de escucha, diálogo y acción que significa el “ser niña”. Desde la ola feminista del 2018 (que venía desde el año 2015 gestándose con fuerza en América Latina), vivenciaron en sus espacios de trabajo (incluyendo Argentina, México y Chile), que las niñas levantaban sus propias demandas y las

formas de abordaje fueron tensionadas, por ejemplo, cuando se crearon instancias entre niñas (como círculos de confianza, asambleas de mujeres, actividades separatistas).

Según Carballada (2012), lo solidario es parte de las estrategias de intervención en espacios microsociales, destacando los vínculos que se forman en la vida cotidiana. En este sentido, la esfera subjetiva se vuelve intersubjetiva cuando se construyen relaciones sociales con un sentido integrador, organizador y simbólico (Carballada, 2012). De esta manera, se rescata en el caso de las facilitadoras, en los espacios de trabajo con niñas, el desarrollo de intervenciones comunitarias y trabajo territorial que han sido exitosos en tanto se constituyen como lugares seguros y cuando es solidario.

Es importante destacar que el proceso de aprendizaje mediante las relaciones intergeneracionales es permanente y es dialógico. En este sentido, los espacios de trabajo y vínculo con las niñas desde las pedagogías feministas requieren una constante revisión sobre las prácticas. En este ejercicio, el reconocimiento de “la otra” es fundamental. Considerando las relaciones asimétricas que existen, se deben habilitar espacios transparentes de escucha y cuidado, no solo al enfrentar situaciones concretas sobre violencias, sino en el acompañamiento y facilitación de espacios para construir prácticas transformadoras en las organizaciones, en la academia, con las niñas y en la sociedad.

7. HALLAZGOS Y OPORTUNIDADES

7.1 Aportes Disciplinarios

En atención a que la instancia de participación y diálogo que se da en la presente investigación con las niñas, se desarrolló en un contexto intencionado, de carácter académico, resulta interesante rescatar que se generó una necesidad de continuidad del grupo convocado para realizar acciones conjuntas. En primera instancia se puede deducir que las niñas participantes comparten un perfil similar respecto de su participación en espacios organizados que tienen en común la generación de cambios o transformaciones en diferentes escalas y que esto tiene como consecuencia la generación de un espacio nuevo, de una organización o una actividad nueva. Sin embargo, desde sus experiencias, rescatan que las oportunidades y aperturas de espacios para el diálogo y reflexión con otras niñas sobre los sistemas de opresión como es el adultocentrismo y el machismo, la mayoría de las veces resulta en una toma de consciencia respecto de la significación de ser niña en nuestra sociedad.

Las voces de las niñas muchas veces tienen una interpretación desde el mundo adulto que puede estar teñido por su intervención, en vez de un acompañamiento. Por eso, resulta importante recomendar que la investigación social **con** niñas, abre espacios de escucha y posibilite la visibilización de sus discursos, generando posiblemente mayores oportunidades y acciones transformadoras. En esta línea, el Trabajo Social puede aportar con herramientas desde la intervención social crítica, donde el rol de facilitación en espacios comprenda los diálogos intergeneracionales de forma respetuosa con las comunidades y en específico con las niñas, promoviendo espacios seguros que comprenden los diversos contextos, problemáticas para acompañar procesos pedagógicos reflexivos y transformadores.

Es importante destacar que son las niñas las que han enfatizado en la necesidad de contar con espacios exclusivos de niñas y mujeres y, por lo tanto, una de nuestras tareas, en tanto investigadoras y como facilitadoras de intervenciones sociales, es brindar el apoyo para que se puedan llevar a cabo estas instancias de escucha, diálogo y reflexión, pero también la visualización de estas prácticas, mediante la investigación, las sistematización y su promoción en los territorios. En el caso de la investigación, existen corrientes desde el feminismo que

promueven estos enfoques en las metodologías de trabajo y en las formas de realizar investigaciones. Por otra parte, desde la sociología de las infancias, hay aportes interesantes respecto de nuevas perspectivas del trabajo en investigación donde niños y niñas pueden participar respetando las consideraciones éticas y lógicas que garanticen sus derechos, especialmente. Ambas propuestas fueron trabajadas en la presente investigación y se pudieron llevar a cabo.

7.2 Oportunidades; Más allá de la investigación

Luego de la investigación, específicamente al finalizar el segundo encuentro, las niñas agradecen el espacio de conversación y además rescatan el tema abordado en la investigación. En varias oportunidades refieren el espacio de grupo de discusión como un “encuentro”, “conversatorio”, “reunión”, ya que identifican en las otras niñas, en la mayoría de las opiniones compartidas, muchas situaciones en común, percepciones y valoraciones de lo que les pasa con “ser niñas” y destacan haber aprendido varias cosas, unas con otras. Considerando que las organizaciones en que la mayoría participa contienen principios explícitos asociados al feminismo, sin embargo, hay organizaciones en que las niñas participan, que no tienen estas perspectivas a la base, aun así, todas muestran un interés por sumarse a espacios feministas y de lucha contra el adultocentrismo y el patriarcado.

En este sentido, y agregando la posibilidad de la virtualidad, se generó un grupo que actualmente se llama “Niñas que Apañan” y que nace del interés de las niñas por continuar organizando estos espacios de conversación y diálogo, realizando distintos tipos de actividades para las niñas (menores de 21 años). Si bien, es una instancia que se comienza a gestar y que cuatro meses después continúa en construcción, se conforma como lugar común donde algunas de las niñas siguen participando y proyectan continuar, principalmente como una plataforma que permita compartir información útil para niñas y crear acciones conjuntas en un espacio seguro. En este escenario, me han invitado a formar parte como facilitadora, donde he podido colaborar y espero seguir haciéndolo, comprendiendo que la edad, la clase, la raza y el género hacen que las experiencias de vida en la niñez sean estructuralmente distintas.

8. BIBLIOGRAFÍA.

- Alfageme, E. Cantos, R. Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. (Plataforma de Organizaciones de Infancia).
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico : su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens*, 2(2), 187–202.
- Aravena R, A., & Baeza R, M. A. (2010). Jóvenes chilenos y construcción socioimaginaria del Ser-Otro Mujer. *Ultima Década*, 18(32), 159–171. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362010000100009>
- Azúa, X., Lillo, D., & Saavedra, P. (2019). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas. *Calidad En La Educación*, 50, 49. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.721>
- Barrera, M., Dilia, M., Salgado, A., & Victoria, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. In *Universitas Humanística* (Vol. 74, Issue 74).
- BCN. (2015). Violencia sexual contra la infancia : el avance legislativo y sus desafíos. En *Bibliotecadel Congreso Nacional de Chile*.
- Beloff, M. (1999). MODELO DE LA PROTECCION INTEGRAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y DE LA SITUACION IRREGULAR: UN MODELO PARA ARMAR Y OTRO PARA DESARMAR. En Unicef (Ed.), *Justicia y Derechos del Niño n°1* (Primera). Ministerio de Justicia Chile.
- Bustelo, E. (2011). *El Recreo de la Infancia* (Segunda). Siglo Veintiuno.
- Bustelo, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud Colectiva*, 8(3), 287–298. <https://doi.org/10.1590/s1851-82652012000400006>
- Butler, J. (2020). *Sin Miedo. Formas de resistencia a la violencia de hoy*. (Primera Ed). Penguin Random House.
- Callejo, J. (2001). *Introducción al proceso de análisis e interpretación*. En: *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios* (LOM (ed.); Primera). LOM.
- Carballeda, A. (2012). *La Intervención en lo social*.

- Cervantes, C. (2002). El grupo de discusión en el estudio de la cultura y la comunicación. Revisión de premisas y perspectivas. (The Discussion Group in the Study of Culture and Communication. Review of Premises and Perspectives). *Revista Mexicana de Sociología (UNAM)*, 64(2), 71–88. <https://doi.org/10.2307/3541495>
- Céspedes, C., & Robles, C. (2016). Niñas y adolescentes en América Latina y El Caribe: deudas de igualdad. *Serie Asuntos de Género - CEPAL*, 100. https://www.unicef.org/ecuador/Ninas_y_Adolescentes_en_America_Latina_y_el_Caribe_Web.pdf
- Curiel, O., & Galindo, M. (2015). *Descolonización y despatriarcalización de y desde los feminismos de Abya Yala*. 1–53.
- Cussiánovich, A. (n.d.). *PROTAGONISMO, PARTICIPACIÓN Y CIUDADANIA COMO COMPONENTE DE LA EDUCACIÓN Y EJERCICIO DE LOS DERECHOS HUMANOS DE LA INFANCIA* (p. 53).
- Cussiánovich, A. (2010). *Aprender la condición humana. Ensayos sobre pedagogía de la ternura*. (Ifejant (ed.); Segunda).
- Cussiánovich, A. (2009). Infancia y Trabajo: dos nudos culturales en transformación. *Pensar La Infancia-FARO*, 1, 102–125.
- de Beauvoir, S. (1998). *El Segundo Sexo* (Cátedra (ed.)).
- Díaz, C., & Dema, S. (2013). Metodología no sexista en la investigación y producción del conocimiento. *Sociología y Género*, 65–86. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=4245065>
- Duarte, C. (2015). *Tesis Doctoral El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil*.
- Duarte, K. (2012). Sociedades Adultocéntricas: Sobre Sus Orígenes Y Reproducción. *Ultima Década*, 36, 99–125. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v20n36/art05.pdf>
- Duarte, K. (2015). Genealogía del adultocentrismo. La constitución de un patriarcado adultocentrico. In F. de C. S. U. d. Chile (Ed.), *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (Primera, Vol. 0, Issue 49). <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i49.2205>
- Espacio Feminista de La Miguelito Pepe. (2018). Potenciando la lucha feminista: un feminismo desde y para la niñez. In *Del adultocentrismo a la emancipación*.
- Fabbri, L. (2017). *Apunte sobre feminismos y construcción de poder popular* (J Yaksic, María. Manzi (ed.)).
- Facio, A., & Fries, L. (2005). Feminismo, Genero y Patriarcado. *Revista Sobre Enseñanza Del*

Derecho de Buenos Aires, 6, 259–294.

Ferreirós, F. (2017). *Educación Popular con Niñxs. Prácticas y reflexiones desde las organizaciones populares* (p. 157).
https://issuu.com/facundoferreiros/docs/educacion_popular_con_ni_xs

Fink, N; Rosso, L. (2018). *Feminismo para Jóvenas* (Chirimbote (ed.)).

Follegati, L. (2018). El Feminismo Se Ha Vuelto Una Necesidad : Movimiento Estudiantil Y Organización. *Revista ANALES*, 7(14), 261–292.

Foucault, M. (1977). *Historia de la Sexualidad* (1st ed.). Siglo XXI.

Freire, P. (1970). *La Pedagogía del Oprimido* (Indómita).

Freire, P. (1992). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. In *Educación*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Gaitán, L. (2006). *La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta The New Sociology of Childhood. Contributions from a Different Approach*. 43, 9–26.

Galindo, M. (2014). *Feminismo urgente. ¡A Despatriarcar!* (Lavaca (ed.); Tercera).

Gargallo, F. (2014). La existencia de teorías feministas indígenas para el feminismo académico. In *Feminismos desde Abya Yala: Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos de nuestra América* (Primera, pp. 11–115). Corte y Confección.

Garita, N., Larrondo, M., Ponce, C., Manzano, V., Leibe, L. M., López, B. R., Seca, M. V., Sánchez, A. M. C., Ruiz, J. R., Ortega, A. A., Marín, V. L., Tomé, D. S., D'Alessandro, M., Larrondo, M., & Ponce, C. (2019). Activismos Feministas Jóvenes En América Latina. In *Activismos feministas jóvenes*. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rkfs.5>

Guba, E., & Lincoln, Y. (2000). Paradigmas en la investigación cualitativa. In *Por lo rincones, antología de métodos cualitativos* (p. 364).

Guerrero, E., Provoste, P., & Valdés, A. (2006). La desigualdad olvidada: género y educación en Chile. In *Equidad de Género y Reformas Educativas* (pp. 99–150). http://www.oei.es/reformaseducativas/equidad_genero_reformas_educativas.pdf

Gutiérrez, A. (2018). *Las olas del feminismo en Chile: Desde el sufragismo a las tomas feministas*. El Desconcierto.

Harding, S. (1987). *Feminism and Methodology*. Indiana University Press.

- INE. (2018). *INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Junio / 2018*. 27. <https://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>
- INJUV. (2015). Octava Encuesta Nacional de la Juventud 2015. *Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile*, 1–234. http://www.injuv.gob.cl/storage/docs/Libro_Octava_Encuesta_Nacional_de_Juventud.pdf
- Jara, B. (2012). *Una aproximación hermenéutica a la Convención sobre los Derechos del Niño*.
- Jiménez, M., Románo, M., & Traverso, J. (2011). Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario. *Revista de Investigación En Educación*, 2(9), 174–183.
- Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. (Primera).
- Korol, C. (2016). *Feminismos Populares: Pedagogías y políticas* (América Libre; Chirimbote; EL Colectivo (ed.); Primera).
- Lagarde Y De Los Ríos, M. (2013). Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53, Issue 9). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Lamadrid, S. (2014). *Las relaciones de género en el Chile colonial*.
- Lamas, M. (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. *Papeles de Población, Julio-Septiembre, 012*, 147–178.
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado: el origen del patriarcado*. <http://mercosursocialsolidario.org/valijapedagogica/archivos/hc/1-aportes-teoricos/2.marcos-teoricos/2.documentos/7.El-origen-del-Patriarcado.Gerda-Lerner.pdf>
- Liebel, M. (2007). Paternalismo, participación y protagonismo infantil. In Universidad Autónoma Metropolitana. (Ed.), *Participación infantil y juvenil en América Latina* (pp. 113–146).
- Liebel, M. (2016a). ¿Niños sin Niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur glob. *Millcayac: Revista Digital de Ciencias Sociales*, 3(5), 245–272.
- Liebel, M. (2016b). ¿Niños sin Niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global Children without childhood? Against the postcolonial capture of childhoods in the Global South. *Ciencias Sociales*, III, 245–272.
- Marañón, I. (2019). *Educación en el feminismo* (Plataforma (ed.); Octava).
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de La Educación*, 0(21), 339–355.

- Merchán, C., & Fink, N. (2018). Desandar caminos para transformar horizontes. In Chirimbote & L. Juanas (Eds.), *#Infancias Libres; Talleres y actividades para educación en géneros*. (pp. 5–7).
- Montecino, S. (1997). *Palabra dicha. Escritos sobre género, identidades, mestizajes*. 1–195.
- Montecino, S. (2018). *Madres y Huachos* (Catalonia (ed.); Octava).
- Morales, S., & Magistris, G. (2018). Hacia un paradigma otro: Niñxs como sujetxs políticxs co-protagonistas de la transformación social. In Chirimbote, T. Revelde, & Colectivo (Eds.), *Del adultocentrismo a la emancipación* (1a ed).
- Morales, S., & Retali, E. (2018). Niñez, lucha de clases y educación popular. In Chirimbote, T. Revelde, & Colectivo (Eds.), *Del adultocentrismo a la emancipación* (p. 256).
- Morgade, G. (2001). “Ser Mujer”, “Ser Varón”... *No Es Igual. Y La Educación No Es Neutral* (Ediciones, Issue 1997).
- Morgade, G. (2010). Sexualidad Y Prevencion Discursos Sexistas En La Escuela Media. *Revista Cuidarte*, 4, 1–20. http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2013/04/Sexualidad_y_prevencion_Discursos_sexistas_en_la_escuela_media.pdf
- Moscoso, M. F. (2008). La mirada ausente: Antropología e infancia. *Aportes Andinos*, 24. <http://www.repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/1038>
- OCAC. (2020). *Radiografía Del Acoso Sexual En Chile*.
- ONA. (2018). *Cifra negra de violencia sexual contra Niñas, Niños y Adolescentes: Ocultamiento social de una tragedia*. <http://www.observaderechos.cl/site/wp-content/uploads/2018/11/Reporte-ONA-2018.pdf>
- ONU mujeres. (n.d.). *Enfoque en la prevención de la violencia*. Retrieved May 1, 2020, from <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/prevention>
- ONU mujeres. (1995). Declaración y Plataforma de Acción de Beijing Declaración política y documentos resultados de Beijing. In *La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Osorio, N. (2007). La teoría crítica de la socioedad de la escuela de Frankfurt. Algunos presupuestos teórico- críticos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1, 104–119.
- Oyarzún, A., Dávila, O., Ghiardo, F., & Hatibovic, F. (2008). Perspectiva de derecho: Desarrollo local, sujeto y política. In Sename & CIDPA (Eds.), *¿Enfoque de derechos o enfoque de*

necesidades? (p. 347).

- Palma, I. (2018). Debates abiertos en la coyuntura sobre las instituciones universitarias por las estudiantes del movimiento mayo feminista. *Anales de La Universidad de Chile*, 14, 89. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2018.51140>
- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia : las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27(27), 81–102. <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/27/2704-Pavez.pdf>
- Pérez, L. T., Follegati, L., & Stutzin, V. (2019). Going beyond non-sexist education: Contributions from intersectional feminist pedagogies. *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1–15. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>
- Pilotti, F. (2000). Globalización Y Convención Sobre Los Derechos Del Niño: El Contexto Del Texto. In *Cepal* (Vol. 48). <https://doi.org/10.1016/j.cattod.2004.06.045>
- Ponce, C. (2020). Du mouvement féministe étudiant au mouvement social #ChileDespertó. *IdeAs*, 15, 1554–1570. <https://doi.org/10.4000/ideas.8396>
- Ramírez, C. Ospina, H. (2016). *Pedagogía Crítica Latinoamericana y género* (S. del Hombre (ed.); Primera). Universidad de Manizales.
- Ramirez, E. (2016). Escuela y relaciones de género. In U.Manizales (Ed.), *Pedagogía crítica latinoamericana y género* (pp. 67–97).
- Rengifo, G. (2003). *La enseñanza es estar contento*. <http://www.pratecnet.org/pdfs/Enseanzaestarcontento.pdf>
- Reyes-Housholder, C., & Roque, B. (2019). Chile 2018: desafíos al poder de género desde la calle hasta La Moneda. *Revista de Ciencia Política (Santiago)*, 39(2), 191–216. <https://doi.org/10.4067/s0718-090x2019000200191>
- Ríos, M. et. a. (2004). *Un nuevo silencio feminista? La transformación de un movimiento social en el Chile posdictadura* (CEM (ed.)). Cuarto Propio.
- Rodríguez, P. Mannarelli, E. (2007). *Historia de la Infancia en América Latina* (U. del E. de Colombia (ed.)).
- Salazar, G. & Pinto, J. (2002). *Historia Contemporánea de Chile, T. IV. Hombría y Feminidad*. (LOM (ed.)).
- Segato, R. (2006). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en ciudad de Juárez* (Universidad).

- SENAME. (2016). *Observatorio Abuso Sexual Infantil y adolescente en Chile: Primer informe de abuso sexual en niñas, niños, y adolescentes en Chile*. 79.
- Stefoni, M., & Fernandez, R. (2011). Mujeres inmigrantes en el trabajo domestico. In *Mujeres inmigrantes en Chile ¿Mano de obra o trabajadoras con derechos?* (pp. 45–72). Universidad Alberto Hurtado.
- Tarducci, M., & Zelarallán, M. (2016). Nuevas historias: Géneros, convenciones e instituciones. In *#Ni Una Menos: Desde los primeros años* (p. 208).
- Unda, R. (2009). Perspectivas teóricas de la sociología de la infancia en América Latina. *Pensar La Infancia-FARO*, 1, 10–30.
- UNICEF. (2013). Superando el Adultocentrismo. *Superando El Adultocentrismo*, 1–39. www.unicef.cl
- Valdés, T. (2013). Género en la escuela, o la porfiada desigualdad. *Docencia*, 49, 46–61.
- Vidal, F., & De Fina, D. (2019). Nuevos “ campos de acción política ” feminista : Una mirada a las recientes movilizaciones en Chile . New feminist " political fields of action ": A view at the recent mobilizations in Chile . *Revista Punto Género*, 11, 51–72. <https://revistahistoriaindigena.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/53880/56639>
- Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and Feminist Politics. *European Journal of Women's*, 13, 193–209.

9. ANEXOS

1. PROTOCOLO PARA DESARROLLO DE GRUPO DE DISCUSIÓN

Investigadora Responsable: Natalia Ruz Carrera.

A continuación, se describe el procedimiento y pauta para aplicación del grupo de discusión con el fin de contestar a la pregunta de investigación de la Tesis titulada “Prácticas transformadoras y miradas sobre las pedagogías feministas desde la voz de sus protagonistas; niñas y adolescentes organizadas”.

I. Participantes.

Para la presente investigación, se ha tomado contacto preliminar con niñas que han participado en instancias de participación en organizaciones autónomas desde hace 5 años o más, organizaciones con adultos/as en temáticas de niñez, quienes han participado en conversatorios en redes sociales durante el año 2019 y 2020 (Facebook e Instagram respectivamente).

II. Convocatoria y procedimiento de confirmación de participación.

1. Las niñas y adolescentes mujeres invitadas a la instancia, son informadas con al menos 1 mes de anticipación, a través de llamado telefónico, correo electrónico y/o contacto a través de redes sociales para que puedan decidir voluntariamente si quieren participar, gestionar la autorización correspondiente y verificar su disponibilidad en las fechas estipuladas para ambos encuentros, así como la gestión de un dispositivo remoto (pc, Tablet o teléfono móvil) con internet para conectarse a la plataforma Zoom.

2. Todas las niñas y un o una adulto responsable, son informadas a través del asentimiento (firma personal) y consentimiento (firma de adulto/a responsable) que contiene; los objetivos de la investigación, detalles sobre las sesiones a desarrollar en el marco del grupo de discusión, consideraciones sobre privacidad y voluntariedad y detalles en relación a la cantidad y características de las participantes, así como la especificación de cuestiones operativas como la hora, el modo de confirmación, el link de acceso.

3. Todas las niñas deben presentar el consentimiento informado y el asentimiento para participar de la presente investigación.

4. Se enviarán 2 recordatorios como mínimo para confirmar la asistencia en los encuentros, enfatizando en la importancia de su participación.

III. Organización de encuentros.

1. La investigadora generará un link para encuentro en plataforma Zoom el cual se enviará con al menos 2 semanas de anticipación.

2. Se confirmará la asistencia para contar con entre 6 y 10 niñas en cada encuentro, procurando que sean las mismas participantes en ambas instancias.

3. Quien moderará el espacio, en este caso la investigadora actuará como facilitadora del espacio tratando de no intervenir ni interrumpir el diálogo del grupo, debe asegurarse de contar con los medios para realizar un encuentro virtual, donde se escuche y visualice con claridad la imagen y el sonido del encuentro. Se utilizará un lenguaje adecuado, cercano y claro.

4. El encuentro tendrá una duración de 01.30 como máximo en cada sesión, la cual será grabada y registrada con notas de campo. Además, la facilitadora recogerá las ideas principales del grupo y las escribirá para finalmente exhibirlas al finalizar el espacio, consultando si están de acuerdo o quisieran modificar / agregar algún tópico (en este caso, se registrará el documento original y el documento con modificaciones).

IV. Consideraciones preliminares al desarrollo del grupo de discusión.

1. La investigadora actuará como facilitadora del espacio tratando de no intervenir ni interrumpir el diálogo del grupo.

2. La facilitación debe procurar un espacio de respeto y de diálogo democrático, moderando en situaciones en que la palabra no ha sido equitativa respecto de los tiempos y número de opiniones.

3. En situaciones de revelación o detección de casos de vulneración de derechos constitutivos de delito que una de las niñas haya sufrido, posterior al grupo de discusión, se tomará contacto con la niña de forma individual y se tomará contacto con un/a familiar siempre y cuando no signifique un peligro para ella. En situaciones en que así sea, se tomará contacto con la Oficina de Protección de Derechos de la comuna de residencia.

2. Guion Grupos de Discusión

Programa sesión 1. Jueves 10 Diciembre 2020.

17:00 bienvenida, agradecimientos, introducción al grupo de discusión y entrega de instrucciones. Se indica que no hay respuestas correctas e incorrectas, que se debe mantener un espacio de diálogo y respeto, que se promueva la democratización de la palabra (que todas puedan intervenir y opinar) y que la facilitadora les hará algunas preguntas sobre temas relacionados con la investigación para fomentar el diálogo.

Cada una es libre de retirarse si lo desea, se pide permiso para grabar la sesión y tomar nota de lo que se converse en el espacio. Se promoverá un ambiente de confianza.

17:05 Dinámica de Presentación: comienza como ejemplo de la actividad la investigadora, señalando su nombre, edad y la organización a la cual pertenece y una breve descripción de ese espacio.

17:25 Desarrollo.

Se inicia la conversación solicitando que cada una señale de qué formas participan cada una en distintos espacios que les sean relevantes.

Preguntas orientadoras

- *Experiencias en organizaciones y participación como niñas.*
- *Ser Niña (y ser mujer) en distintos espacios y ámbitos de la vida.*

18:20 Se resumen las ideas que aparecieron hoy y se pregunta por comentarios o ajustes a los apuntes.

18:30 Cierre y agradecimientos. Recordatorio próxima sesión del grupo de discusión.

Programa sesión 2. Sábado 12 de Diciembre 2020.

16:00 bienvenida, agradecimientos, introducción al grupo de discusión y entrega de instrucciones.

16:05 Dinámica de Presentación: Una de las participantes presenta síntesis de lo abordado en la sesión anterior.

16:25 Desarrollo.

Preguntas orientadoras

- *¿cómo se manifiesta para ustedes el machismo y/o el adultocentrismo? ¿lo han vivido, lo viven las niñas o los niños?*
- *Estereotipos de género, ¿los identifican? cómo podríamos cambiar o transformar, estas situaciones si es que las identifican.*

17:20 Se resumen las ideas que aparecieron hoy y se pregunta por comentarios o ajustes a los apuntes.

17:30 Cierre y agradecimientos.

IV. Uso de material registrado.

Tanto el material audiovisual que contiene la grabación de ambas sesiones, como la transcripción y los contactos y datos personales de las niñas y adolescentes participantes será de uso exclusivo de la investigadora como parte del material académico bajo su responsabilidad. Su difusión será presentada a través de resultados contenidos en el presente trabajo de investigación y otras producciones académicas, manteniendo el anonimato de las participantes, con excepción de aquellas niñas y adolescentes que quisieran voluntariamente y con autorización de un o una adulta responsable, puedan compartir su experiencia en otros espacios.

3. Asentimiento y Consentimiento Informado.

a) Grupo de discusión Niñas (autorización de niñas).



Asentimiento Informado

Mediante la presente, quiero invitarte a participar de mi Tesis para optar al grado de Magister en Trabajo Social de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano: **“PRÁCTICAS TRANSFORMADORAS Y MIRADAS SOBRE LAS PEDAGOGÍAS FEMINISTAS DESDE LA VOZ DE SUS PROTAGONISTAS; NIÑAS Y ADOLESCENTES ORGANIZADAS”** que se desarrollará en dos momentos en modalidad grupo de discusión/conversatorio junto a 7-8 niñas y adolescentes mujeres: un primer espacio el día **jueves 10 de diciembre de 2020 entre las 17:00 y 18:30 horas por la plataforma Zoom y el sábado 12 de diciembre de 2020 entre las 16:00 y 17:30 horas por la plataforma Zoom**, dirigida por la investigadora que suscribe, Natalia Ruz Carrera. Se enviará el link a tu correo electrónico y/o WhatsApp.

Tu participación es voluntaria, y puedes solicitar tu retiro en cualquier momento del desarrollo del grupo, incluso habiendo firmado este documento.

En ambos espacios, se grabará la conversación, se guardará el chat y serán materiales usados con fines académicos y de difusión de la tesis en sus resultados. Nunca se revelará tu identidad a menos que quisieras participar en alguna actividad futura de difusión de este estudio.

Las conversaciones e informaciones que surjan durante el proceso serán confidenciales, en la medida que no se exponga la integridad física o psicosocial de quienes participan.

A continuación, se indican los datos de contacto de la investigadora responsable, para aclarar tus dudas e inquietudes siempre que lo encuentres necesario.

- Nombre Responsable: Natalia Ruz Carrera Teléfono:+56984708932
- Correo electrónico: nataliaruzc@gmail.com y natalia.ruz@academia.cl

A) Declaro que leí este documento, estoy de acuerdo con lo expuesto y acepto participar de esta investigación mediante el grupo de discusión Sí _____ No _____

B) Declaro que leí este documento, estoy de acuerdo con lo expuesto y acepto participar de esta investigación con comentarios y observaciones sobre los resultados de la investigación para un posterior documento de trabajo Sí _____ No _____

Nombre de la participante: _____ Edad: _____

RUT: _____ Firma _____

**Este documento se puede enviar escrito a mano e impreso en formato fotografía o escrito en word con color azul y enviado desde el correo electrónico o WhatsApp de quien suscribe, con plazo máximo el miércoles 09 de diciembre.*

b) Grupo de discusión (autorización para Niñas).



Consentimiento Informado Adultos/Adultas

Mediante la presente, respetuosamente vengo a solicitar su apoyo para que su representada pueda participar de la Tesis para optar al grado de Magister en Trabajo Social de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano: **“PRÁCTICAS TRANSFORMADORAS Y MIRADAS SOBRE LAS PEDAGOGÍAS FEMINISTAS DESDE LA VOZ DE SUS PROTAGONISTAS; NIÑAS Y ADOLESCENTES ORGANIZADAS”** que se desarrollará en dos momentos en modalidad grupo de discusión/conversatorio, junto a 7-8 niñas y adolescentes mujeres: un primer espacio el día **jueves 10 de diciembre de 2020 entre las 17:00 y 18:30 horas por la plataforma Zoom y el sábado 12 de diciembre de 2020 entre las 16:00 y 17:30 horas por la plataforma Zoom**, dirigida por la investigadora que suscribe, Natalia Ruz Carrera. Se enviará el link al correo electrónico y/o WhatsApp de las participantes. La participación de las entrevistadas es voluntaria, y pueden manifestar su voluntad de retiro en cualquier momento del desarrollo del grupo, incluso habiendo firmado este documento.

En ambos espacios, se grabarán las conversaciones, se guardará el chat y serán materiales utilizados con fines académicos y de difusión de la tesis en sus resultados.

Las conversaciones e informaciones que surjan durante el proyecto será confidencial, en la medida que no se exponga la integridad física o psicosocial de ninguna niñas y adolescente participante.

A continuación, se indican los datos de contacto de la investigadora responsable, para aclarar sus dudas e inquietudes siempre que Ud. lo encuentre necesario.

- Nombre Responsable: Natalia Ruz Carrera Teléfono:+56984708932
- Correo electrónico: nataliaruzc@gmail.com y natalia.ruz@uacademia.cl

A) Declaro que leí este documento, estoy de acuerdo con lo expuesto y acepto la participación de mi representada en esta investigación, mediante el grupo de discusión Sí _____ No _____

Nombre de quien autoriza: _____

Nombre de la participante: _____

RUT de quien autoriza: _____

Firma _____

**Este documento se puede enviar escrito a mano e impreso en formato fotografía o escrito en word con color azul y enviado desde el correo electrónico o WhatsApp de quien suscribe, con plazo máximo el miércoles 09 de diciembre.*

4. Cuadro para registro de convocatoria y confirmaciones

Nombre	Edad	Organización en que participa. participó	Correo electrónico	Celular (whatsapp)	Instagram	Confirmación	Fecha Entrega Consentimiento informado y asentimiento.
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							

5. Invitación

a) Enviada Vía Whatsapp



b) Recordatorio (enviado por Whatsapp)

Hola!!

Te recuerdo nuestros próximos encuentros el **Jueves 10 diciembre, de 17:00 a 18:30 horas** y el **sábado 12 de diciembre de 16:00 a 17:30** por la plataforma Zoom

GIRL POWER

¡Nos vemos!

Natalia Ruz C.
Socióloga a cargo de la Investigación para optar al grado de Magister en Trabajo Social.
WhatsApp +56984708932
nataliazruc@gmail.com



5. Consentimiento Informado Entrevista Adultas.



Consentimiento Informado (Adultas)

Yo, _____ (escribir con letra azul), acepto participar voluntariamente en la investigación, mediante una entrevista, en el marco de la Tesis para optar al grado de Magister en Trabajo Social de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano: **“PRÁCTICAS TRANSFORMADORAS Y MIRADAS SOBRE LAS PEDAGOGÍAS FEMINISTAS DESDE LA VOZ DE SUS PROTAGONISTAS; NIÑAS Y ADOLESCENTES ORGANIZADAS”** a cargo de la investigadora Natalia Ruz Carrera.

Para la realización de la entrevista se utilizará plataforma Zoom, por lo que se requiere contar con conexión a Internet y audio (el uso de la cámara será voluntario). La entrevista será dirigida por la investigadora que suscribe y se enviará el link al correo electrónico y/o WhatsApp.

Como respaldo de la entrevista, se grabará la conversaciones para ser utilizada exclusivamente con fines académicos y de difusión de la tesis en sus resultados. Por lo tanto, la información y opiniones vertidas serán de carácter confidencial.

A continuación, se indican los datos de contacto de la investigadora responsable, para aclarar sus dudas e inquietudes siempre que Ud. lo encuentre necesario.

- Nombre Responsable: Natalia Ruz Carrera
- Teléfono: +56984708932
- Correo electrónico: nataliaruzc@gmail.com y natalia.ruz@uacademia.cl

Firma _____

Fecha: ____ de Diciembre de 2020.

**Este documento se puede enviar escrito a mano e impreso en formato fotografía o escrito en word con color azul (y firma digital) y enviado desde el correo electrónico o WhatsApp de quien suscribe.*

6. Pauta Entrevista Semiestructurada, adultas facilitadoras.

Pauta Entrevista Semiestructurada Mujeres que trabajan en niñez con perspectivas feministas
Datos entrevista: Nombre entrevistadora: Lugar/medio utilizado: Fecha: Otros:
Datos entrevistado/entrevistada: Nombre: Organización: País/ ciudad donde realizan la intervención: Cargo en la organización (si corresponde): Fecha aproximada de ingreso a la organización:
<p>Presentación: Hola, mi nombre es Natalia Ruz, socióloga de profesión, diplomada en Niñez y políticas públicas y hoy me encuentro desarrollando una investigación para optar al grado de Magíster en Trabajo Social con mención en intervención social crítica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano titulada: "Prácticas transformadoras y miradas sobre las pedagogías feministas desde la voz de sus protagonistas; niñas y adolescentes organizadas".</p> <p>En este contexto, te cuento que la investigación utiliza dos técnicas, por un lado grupos de discusión con niñas y adolescentes que participan en organizaciones en Chile y por otro, la presente entrevistas en la cual están participando mujeres que trabajan en temáticas de niñez y adolescencia con perspectivas feministas. El objetivo en ambas observaciones, tiene relación con dimensiones acerca del adultocentrismo y el machismo y cómo se desarrollan prácticas transformadoras desde las pedagogías feministas.</p> <p>Algunas cuestiones preliminares, como estamos en una plataforma virtual, quisiera pedir que puedas mantener tu micrófono encendido (la cámara es opcional) y te informo que la entrevista será grabada.</p> <p>Junto con agradecer tu participación, entonces, te invito a responder las siguientes preguntas.</p> <p>Preguntas iniciales:</p> <ul style="list-style-type: none">- En primer lugar, quisiera que puedas describir la historia de la organización en la que formas parte y comentar ¿Qué tipo de actividades realizan? ¿Cuáles son los objetivos de la organización? ¿Tienen planificación o ideas de corto, mediano y largo plazo? ¿Qué tipos de demandas tienen como organización? ¿cuál es el trabajo que realizan con niñas, niños, adolescentes y/o jóvenes? <p>Preguntas específicas:</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Cuál es la perspectiva de la organización respecto del adultocentrismo?

- ¿De qué manera se han planteado o han practicado la emancipación de la niñez como organización?
- Desde tu experiencia, ¿qué situaciones sobre desigualdad de género has vivenciado en el trabajo con niñas y adolescentes?
- ¿Crees que es necesario contar con espacios donde puedan haber sólo niñas /adolescentes y mujeres?
- En los grupos de discusión para esta investigación, las niñas comentaron que el espacio de mayor desigualdad, donde había más adultocentrismo y machismo era en las escuelas y las instituciones en general, ¿qué opinión te merece esta afirmación?.
- Desde tu rol como participante y como mujer, ¿Por qué crees, que es importante incorporar las perspectivas feministas en el trabajo con niñas, niños y niñas?
- ¿De qué manera las perspectivas feministas se incorporan en los lineamientos de la organización?
- Continuando con el punto anterior, ahora haciendo un paralelo o tomando como referencia las pedagogías feministas (que toman como antecedentes las prácticas desde las pedagogías críticas, desde la educación popular sobre todo en Latinoamérica) ¿Cómo estas practicas se traducen en prácticas pedagógicas feministas?
- ¿Conoces otras experiencias donde se apliquen estas prácticas, es decir que incorporen perspectivas feministas?
- ¿De qué maneras creen que su organización puede influir/aportar en la sociedad?

Preguntas de cierre: ¿Quisieras mencionar algo que haya faltado y que consideras importante incluir?

Cierre:

Muchas gracias por tus valiosos aportes y participación en este estudio. Pronto te comunicaremos los resultados y podrás revisar el estudio completo.

