

2025

Protagonismo infantil y estereotipos de género : un preludio a las experiencias de género y su alcance en la construcción identitaria de las niñas del barrio San Carlos, Mar del Plata, Argentina en el año 2024

Riccillo, Lucila

Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social

<http://kimelu.mdp.edu.ar/xmlui/handle/123456789/1048>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository

Protagonismo infantil y estereotipos de género:

*un preludio a las experiencias de género y su alcance en la construcción identitaria de las
niñeces del barrio San Carlos, Mar del Plata, Argentina en el año 2024.*

Tesis de Grado para optar al título de Licenciatura en Trabajo Social

Lucila Riccillo

Directora: Lic. Debora Gamboa

Co-Directora: Lic. Micaela De Nero

Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social

Universidad Nacional de Mar del Plata

Fecha de entrega: (09/04/2025)

Gracias a los que siempre están.

A mi familia, por volver hogar cada departamento; por cada viaje a último momento, cada abrazo de despedida y risa compartida.

A Rama, compañero de vida, proyectos y sueños.

A mis amigos, por su escucha sincera, amor incondicional y ánimo en días nublados.

A compañeros y colegas, por el aprendizaje cotidiano que se teje en cada encuentro.

A Debo y Mica, por su acompañamiento cercano, la guía generosa y el compromiso en cada etapa de este proceso.

Índice

Introducción	5
Capítulo 1: Aspectos generales y metodológicos	6
- Problema de investigación	7
- Objetivos	8
- Estrategia metodológica	9
- Fuentes de información y participantes	14
- Fundamentación y estado del arte	16
Capítulo 2: Las organizaciones no gubernamentales territoriales: el caso de la Asociación Civil Adelante	23
- La Asociación Civil Adelante	23
- El barrio San Carlos	34
Capítulo 3: Enfoques teóricos: protagonismo infantil y perspectiva de género interseccional	41
- Marco legal y político: perspectiva de género y derechos de la niñez	42
- Protagonismo Infantil: derechos y paradigmas clave	51
- Más allá del adultocentrismo: el rol de las niñas en los espacios de socialización	57
- Trabajo Social en el tercer sector: prácticas en contextos no gubernamentales	63

Capítulo 4: Las niñeces son protagonistas: visibilizando relatos y experiencias del barrio

San Carlos	70
------------------	----

- Acercamiento al contexto de investigación 70
- Matriz de inteligibilidad heterosexual e identidad de genero 75
- Estereotipos de género y entornos de socialización 89
- Interseccionalidad 93

Capítulo 5: Aportes al Trabajo Social 98

- Aportes profesionales en torno a la desnaturalización de estereotipos de género 101

Reflexiones finales 106

Referencias bibliográficas 110

Anexo 118

Anexo I: Consentimiento Informado de la Asociación Civil Adelante 118

Anexo II: Crónica del Taller N°1 Lúdico Presencial 119

Anexo III: Crónica del Taller N°2 Lúdico Presencial 129

Anexo IV: Crónica del Taller N°3 Lúdico Presencial 151

Introducción

La presente investigación tiene como propósito conocer las experiencias en relación al género, de las niñas de 8 a 13 años de edad, del barrio San Carlos-ex Villa de Paso de la ciudad de Mar del Plata. Se busca identificar la influencia de estereotipos, discursos y prácticas de género, así como analizar las posibles repercusiones en la construcción de sus identidades de género.

El trabajo surge a partir de la experiencia en el territorio de quien investiga, inicialmente en el año 2019 como voluntaria de la Asociación Civil “Adelante”. Posteriormente, en el año 2021, en el marco de las prácticas pre-profesionales de Trabajo Social y, hasta finales del año 2023, brindando acompañamiento a grupos de niñas y juventudes como parte de su voluntariado. A lo largo de este recorrido, tuvo la oportunidad de conocer algunos aspectos de la configuración barrial, la relevancia de diversos actores sociales, los espacios de participación y situaciones cotidianas que forman parte de las vivencias de la población.

Al trabajar con las niñas en el marco de talleres recreativos o en espacios de apoyo escolar, se presentaban en reiteradas oportunidades situaciones de conflictos originadas en la reproducción de estereotipos de género. A través de diversos mecanismos, se manifestaban prácticas y/o discursos naturalizados en los espacios de socialización que forman parte de su cotidianidad, los cuales son inherentes a la matriz binaria heteropatriarcal presente en nuestra sociedad. De estas experiencias, se desprende el objeto de investigación.

La presente propuesta se enmarca en el paradigma de "protección ampliada" de la infancia (Mazzola, 2013), buscando redefinir el concepto de infancia para centrarse en las capacidades que poseen las niñas. Además, adopta un enfoque basado en los derechos de la niñez proporcionado por Alfageme et al. (2003), para orientar acciones que tengan como base la “Convención sobre los Derechos del Niño” (1990), reconociendo los múltiples aspectos presentes en la vida de las niñas y enfatizando su condición como titulares de derechos.

En base a lo expuesto, se propuso a la “Asociación Civil Adelante” la conformación de un espacio de intercambio con las niñas, con especial foco en el trabajo de las cuestiones de género que repercuten en la construcción de la identidad, a través de recursos que brinda la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) del año 2006 y la Ley Provincial N° 14.744, que establecen el derecho de todas las estudiantes a recibir Educación Sexual Integral. El objetivo es que las niñas y juventudes tomen la palabra a partir de sus experiencias subjetivas, para construir colectivamente un análisis sobre los estereotipos e identidades de género. Se parte de reconocer la existencia de saberes en las niñas y juventudes sobre los alcances de la temática, los cuales suelen quedar invisibilizados tras el velo del adultocentrismo (Alvarado, 2009).

Palabras clave: protagonismo infantil - estereotipos de género - identidades de género - Trabajo Social.

Capítulo 1: Aspectos generales y metodológicos.

“ Lo que quería decir, es que como cada uno se viste es su decisión y como cada uno se presenta lo representa a uno.” (niña, 13 años)

Problema de investigación.

A partir de la participación como voluntaria de la “Asociación Civil Adelante” en el año 2019, durante los espacios de apoyo escolar y recreativo que se desarrollaron una vez a la semana, se conoció a las niñas protagonistas de la presente investigación. En estas instancias, emergieron situaciones de aprendizaje mutuo, fomento del compañerismo, construcción de vínculos y sentido de pertenencia. Este ambiente propició la apertura y confianza para abordar diversas cuestiones, no solo aquellas vinculadas a su trayectoria escolar.

Al profundizar en las experiencias de las niñas vinculadas a los estereotipos de género y su repercusión en la construcción de su identidad, en el marco de las intervenciones pre-profesionales correspondientes a la asignatura “Supervisión de las Intervenciones Sociales”¹ durante el año 2021, las niñas identificaron y expresaron que estas lógicas eran aprendidas y reproducidas en los distintos ámbitos de socialización en los que participaban. La naturalización y reproducción de los estereotipos de género les llevaba a adoptar lógicas que a veces sentían o mencionaban como ajenas, pero que percibían como necesarias para pertenecer. Estas lógicas influían en sus acciones y comportamientos de maneras que a menudo contradecían su propio sentir y pensar.

¹ Ubicada en el quinto año curricular de la Licenciatura en Trabajo Social, cursada en la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

El problema de investigación surge al preguntar sobre cómo, desde temprana edad, se producen los procesos identitarios, en los que las niñas naturalizan, adquieren y construyen diversos estereotipos de género en los espacios de socialización. De aquí la motivación de poder (re)conocer las experiencias sobre los estereotipos de género de las niñas que poseen entre 8 y 13 años, y se encuentran habitando el barrio San Carlos-ex Villa de Paso. Además, se busca comprender las implicancias que estos procesos tienen en la formación de estereotipos de género, y cómo se manifiestan en los procesos identitarios. Por lo tanto, surgen las siguientes preguntas que guían la investigación:

¿Cuáles son las experiencias significativas en torno a los estereotipos de género de las niñas de 8 a 13 años?

¿Cuáles son los elementos de la cotidianeidad presentes en los espacios de socialización, a partir de los cuales las niñas adquieren, incorporan y/o problematizan diversos estereotipos de género?

¿Qué límites y alcances tienen los estereotipos de género en la construcción de las identidades de las niñas, en función de mecanismos de reproducción o desnaturalización de los mismos?

Objetivos

Objetivo general:

Analizar los procesos mediante los cuales se reproducen o desnaturalizan estereotipos y discursos hegemónicos de género, y su incidencia en la construcción de las identidades de género en las niñas de 8 a 13 años, del barrio San Carlos-ex Villa de Paso, Mar del Plata.

Objetivos específicos:

- Recuperar experiencias significativas en torno a los estereotipos de género en niñas de 8 a 13 años a través de encuentros lúdicos guiados desde una metodología de grupos de discusión.
- Identificar elementos de la cotidianeidad presentes en los espacios de socialización, a partir de los cuales las niñas adquieren, incorporan y/o problematizan diversos estereotipos de género.
- Especificar los límites y alcances de los estereotipos de género en la construcción de las identidades de las niñas, en función de mecanismos de reproducción o desnaturalización de los mismos.

Estrategia metodológica

En primer lugar, se expone la perspectiva metodológica exploratoria-descriptiva. Esta elección se fundamenta conforme con los aportes de Vasilachis (2006), en su capacidad para proporcionar un acercamiento naturalista, interpretativo, multimetódico y reflexivo hacia el mundo. Esta metodología permite comprender los fenómenos en los significados que las personas les atribuyen, utilizando materiales empíricos que describen tanto momentos cotidianos como problemáticos en sus vidas (Vasilachis, 2006 p.25).

Su enfoque en la perspectiva de sus participantes, la hace valiosa para capturar la práctica real y situada. Los métodos de análisis empleados son flexibles y sensibles al contexto social, siendo un proceso interactivo entre quien investiga y quienes participan.

La relevancia de este tipo de investigaciones de carácter cualitativo se refleja en su capacidad para descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente, contribuyendo a la creación, ampliación, modificación y superación de teorías existentes. Los componentes fundamentales incluyen los datos, los procedimientos de análisis y el informe final. Se hace énfasis en que el proceso de análisis no es neutral, debiendo ser expuesto en cada paso para garantizar la replicabilidad por otros investigadores (Vasilachis, 2006). Quien investiga está inmerso en un contexto epistemológico específico y no es independiente. Su conciencia de los valores, creencias y perspectivas influye en la construcción de la realidad estudiada.

En cuanto a las técnicas de recolección de datos, se utilizará la observación participante (Vasilachis, 2006) y el grupo de discusión (Canales, 2006). La observación participante, retomando los aportes de Vasilachis (2006), se configura como un enfoque valioso para obtener una comprensión profunda de culturas, comportamientos y contextos sociales. Quien investiga se sumerge activa y objetivamente en el entorno, lo que facilita una apreciación rica y contextualizada de la situación. Sin embargo, es crucial abordar los desafíos vinculados a la subjetividad e incorporar con atención el rol de investigación en el proceso de adquisición de datos.

La técnica de observación participante se centra en recopilar información a través de la inmersión de quien investiga en el contexto social bajo estudio. Esta aproximación implica una interacción activa entre quien investiga, las personas y el entorno, lo que posibilita una comprensión más profunda y completa de las dinámicas culturales y sociales presentes. Para ello, es esencial que la persona que investiga se integre en la comunidad o

entorno en cuestión, participando en actividades cotidianas y estableciendo relaciones significativas.

La observación participante implica tomar notas detalladas durante el proceso, ya que la memoria por sí sola puede resultar insuficiente para capturar las complejidades observadas. Registrar conversaciones, expresiones no verbales y situaciones relevantes resulta fundamental. Estos hallazgos, luego son sometidos a un análisis en busca de patrones y temas que contribuyan a una comprensión más profunda del contexto estudiado. Es esencial evitar emitir juicios de valor en este enfoque, priorizando en su lugar descripciones objetivas de lo que la persona que investiga ha observado (Vasilachis, 2006).

El uso del diario de campo, se constituye como una herramienta fundamental en la investigación cualitativa, permitiendo plasmar vivencias y experiencias surgidas durante el trabajo de campo. Este recurso no solo refleja observaciones por escrito, sino que también da visibilidad a las emociones y sentimientos experimentados durante la investigación (Vasilachis, 2006).

En relación al grupo de discusión, se tomarán como fuentes primaria de información tres encuentros lúdicos con las niñas en los cuales se trabajaron temáticas asociadas a sus vivencias en torno al género y la construcción de su identidad. Conforme a Canales (2006), se trata de una técnica que involucra la interacción libre de un conjunto de participantes a través de rituales conversacionales, con el objetivo de explorar un tema planteado por quien investiga. Esta técnica se enfoca en la exploración de los discursos sociales en torno a un tema específico, analizando cómo se construye y comparte el "sentido común".

El grupo de discusión, como técnica, se guía por una persona que propicia el debate a través de preguntas abiertas y pertinentes, permitiendo que el discurso fluya desde dentro

del grupo. Los participantes no necesariamente tienen que pertenecer a un grupo preexistente, lo que abre la posibilidad de que el grupo se configure durante el proceso (Canales, 2006).

Dentro de este marco conceptual, el autor identifica dos categorías en el "sentido común": el saber y el deber. El "saber" hace referencia al conocimiento social compartido, englobando las percepciones y perspectivas de los actores en situaciones determinadas. Esto incluye las formas en que se comprende la acción social y los patrones de comportamiento en un grupo o colectivo. El "saber" está estrechamente relacionado con la interpretación y comprensión del sentido atribuido a la acción. Por su parte, el "deber" abarca normas, valores y representaciones de la comunidad, englobando lo que se considera moralmente correcto o normal en una sociedad. Las acciones y creencias están enmarcadas por el grupo como lo apropiado y adecuado, y la interpretación subjetiva se entrelaza con la interpretación comunitaria.

De acuerdo con Canales (2006), el proceso de esta técnica revela una narración normativa de la lectura que cada hablante realiza de la experiencia, desde su punto de vista ideológico. Esto se debe a la orientación general de la conversación hacia un "sentido común", un discurso grupal que busca establecer un consenso en relación al tema de discusión. En consecuencia, en la conversación emergen opiniones, juicios y prejuicios, ya que los hablantes expresan sus creencias y opiniones en lugar de simplemente informar sobre las acciones de las personas.

Para llevar a cabo esta técnica, los participantes deben tomar turnos para hablar y escuchar, creando una dinámica de intercambio equitativa que fomenta el consenso y permite que los participantes guíen la conversación. El tema de la conversación debe ser

relevante y adecuado para el grupo, y los participantes deben tener conocimiento y capacidad para hablar sobre él. La persona que investiga puede intervenir para estimular la conversación, pero debe hacerlo de manera que no dirija el diálogo desde fuera.

Para el análisis de los datos obtenidos, se aplicará la teoría fundamentada en los datos. Este enfoque implica el uso del método de comparación constante y el muestreo teórico para un análisis en profundidad de los datos cualitativos. La comparación constante implica recoger, codificar y analizar datos simultáneamente para generar teoría. El muestreo teórico, por su parte, selecciona casos de estudio que refinen o expanden conceptos y teorías previamente desarrollados (Vasilachis, 2006).

Los procedimientos centrales de la Teoría Fundamentada, siguiendo las pautas de Vasilachis (2006), comprenden los siguientes aspectos: la recolección de datos, la codificación, la delimitación de la teoría, la relación con la literatura, el paradigma de codificación, y la comunicación de resultados. En esta etapa de análisis, los datos recopilados en el diario de campo son esenciales al proporcionar el punto de partida para desentrañar relaciones y significados subyacentes. A medida que se revisan las notas, emergen ideas, asociaciones y comparaciones que contribuyen al desarrollo teórico. La construcción de "desarrollos analíticos" en forma de memorias facilita la formulación de relaciones, la identificación de temáticas, la sugerencia de hipótesis y la reflexión teórica basada en datos empíricos.

En conclusión, la estrategia metodológica adoptada en esta investigación se basa en una perspectiva exploratoria-descriptiva, empleando enfoques de investigación cualitativa interpretativa, inductiva y multimetódica. Se aplican técnicas de observación participante y

grupo de discusión, respaldadas por el uso de la teoría fundamentada para el análisis de datos.

Fuentes de información y participantes

La presente investigación recopila contribuciones e información de diversas fuentes, las cuales están abiertas a recibir aportes continuos durante su proceso de desarrollo, enriqueciendo así la planificación, ejecución de los grupos de discusión y el análisis subsiguiente de los distintos aportes que surjan. El objetivo principal reside en recuperar las perspectivas y experiencias de las niñas, para lo cual se genera un espacio que proporcione la información y los recursos necesarios para fomentar su participación activa en la investigación.

Fuentes primarias

Como fuentes primarias de la investigación, se constituyen tres grupos de discusión integrados por las niñas que residen en el barrio San Carlos- ex Villa de Paso. Se considerarán tanto el interés de las niñas en participar en el proceso como la autorización de sus cuidadores y de la “Asociación Civil Adelante”. Inicialmente, se contó con la aprobación por parte de la “Asociación Civil Adelante” para que este espacio sea parte de la propuesta de la organización en territorio. Asimismo, se solicitó el consentimiento de los cuidadores de las niñas que tengan interés en participar en la actividad.

La información se recuperó a partir de la realización de tres grupos de discusión conformados con niñas de 8 a 13 años. En cada encuentro, se expuso de forma progresiva las temáticas objeto de la investigación, haciendo en cada encuentro un repaso breve de lo

trabajado en los encuentros anteriores. Se procuró que las personas participantes sean las mismas en todas las instancias, y los espacios serán grabados para su posterior transcripción.

Además, se incorporaron aportes brindados por vecines y referentes institucionales obtenidos durante la experiencia de quien investiga en territorio como voluntaria de la Asociación Civil Adelante y en el marco de las prácticas supervisadas de la Licenciatura en Trabajo Social. Para ello, se consideraron los aportes de cuadernos de campo y registros escritos que permitan caracterizar y contextualizar el territorio que habitan las niñas del barrio San Carlos.

Fuentes secundarias

El marco normativo, epistemológico y metodológico se obtuvo al consultar la bibliografía brindada en diversas asignaturas que forman parte del proceso formativo de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Además, se incorporaron experiencias de talleres y cursos de extensión ofrecidos de manera gratuita por la misma Casa de Altos Estudios. Se realizó una revisión de los instrumentos jurídicos nacionales e internacionales vinculados a derechos de las niñas, con especial enfoque en la Educación Sexual Integral. Asimismo, para configurar el estado de la cuestión, se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva de material bibliográfico a través de diversos motores de búsqueda en línea, con el fin de confeccionar un relevamiento de las investigaciones desarrolladas en territorio y aproximaciones académicas al problema de investigación propuesto.

Por último, a lo largo de todo el proceso de construcción, se facilitaron intercambios con las niñas, permitiéndoles hacer observaciones y aportes relacionados con los temas de discusión abordados durante los encuentros. Además, se llevará a cabo una comunicación final con las personas participantes y las instituciones que hayan colaborado en el trabajo de campo.

Fundamentación y estado del arte

Para comenzar, se indagó sobre las producciones e investigaciones existentes, iniciando búsquedas a nivel latinoamericano e internacional. En las mismas, se encontraron investigaciones sociales relacionadas a las infancias y los estereotipos de género, como son las producciones de Simonetti (2020), Rojas (2021), Magistris (2022) y Torres Velázquez (2015). Estas investigaciones, si bien abordan cuestiones vinculadas a las vivencias de las niñas en relación con el género, no recuperan sus perspectivas, ya que se basaron en entrevistas o información proporcionada por adultos que se relacionan con las niñas mencionadas en la investigación. Este contexto, evidencia la vacancia de participación de las niñas en los procesos de producción de conocimiento, quedando sus saberes y perspectivas respecto de los discursos hegemónicos y estereotipos de género, invisibilizados.

La mayoría de las investigaciones encontradas son de origen latinoamericano y brindan aportes significativos vinculados a las categorías géneros y niñas. A continuación se realizará un breve recorrido, dando cuenta de los avances existentes.

En primer lugar, resulta pertinente retomar los aportes brindados por Simonetti María Milagros (2020) en su tesis de grado “Estereotipos de género en niñeces. Un estudio exploratorio sobre el barrio Libertad, de la ciudad de Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina”, para la Licenciatura en Trabajo Social. Su estudio recupera la percepción sobre los estereotipos de género contruidos y reproducidos en las niñeces y sus familias, a partir de entrevistas a diversas organizaciones estatales y público-sociales. En las mismas, se visualizan micromachismos presentes en los distintos discursos cargados de heteronormatividad, alguno de ellos legitimados por el Estado, ya que pertenecen a reglamentaciones educativas superiores (el uso de guardapolvo distintivo para niño/niña y los registros diferenciados por sexo), y prácticas fuertemente cargadas de conservadurismo que impiden la construcción de identidades no binarias.

A su vez, en las entrevistas desarrolladas a profesionales y actores sociales mencionan la prevalencia de relaciones desiguales entre progenitores en la dinámica familiar, donde mayoritariamente es la mujer quien se responsabiliza sobre los temas sanitarios, educativos y domésticos. También se encuentran presentes discursos estigmatizantes relacionados con la función de la mujer dentro de la familia, así como prácticas conservadoras que se producen en los espacios habitados por las niñeces, impactando directamente en la construcción de su identidad. En este contexto, Simonetti (2020) señala una dificultad recurrente en las entrevistas: hablar y reconocer la categoría de los estereotipos de género. Según la autora:

Los estereotipos de género surgidos son en torno a lo lúdico (juegos diferenciados para nene y para nena), la vestimenta, y otras actividades, como la participación en talleres. Estas actividades, juegos y vestimenta podrían calificarse

como sexistas, ya que reproducen las funciones de varón y mujer en nuestra sociedad. Las niñas, a través de esos juguetes, asimilan la discriminación hacia sus pares, y reproducen esquemas machistas. Estos esquemas clasificatorios crean estereotipos del “varón fuerte, poderoso (superhéroe), y la mujer dedicada a la cocina, las actividades de la casa o a ser “princesa” (linda, sumisa), impidiendo un juego libre que permita desarrollar a cada uno su potencial.” (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2016, p.5, en Simonetti, 2020, pp. 80-81).

La autora identifica ideas fuertemente estereotipadas en la concepción del maternaje y la responsabilidad de la mujer sobre las actividades de las niñas, la división sexual en el nivel ocupacional y de formación en los integrantes de las familias. Lo que la llevó a concluir en que:

Los estereotipos de género se construyen socialmente, por lo tanto, las familias y el conjunto de la sociedad están atravesadas por preconcepciones, expectativas y mandatos sociales, que muchas veces no se condicen con los deseos de las niñas. De ahí la dificultad para romper con estos, ya que siempre circulan, algunos más visibles que otros, por alguna de nuestras redes sociales. (Simonetti, 2020, p.82).

Por otro lado, la tesis de maestría desarrollada por Eliana Rojas (2021), recupera el caso del colectivo “Piedra, Papel y Tijera” del barrio el Carmen ubicado en la ciudad de Berisso, provincia de Buenos Aires. La investigación tiene como objetivo describir las características que asume la intersección géneros-infancias, a partir de la experiencia de trabajo territorial con niñas iniciada por el colectivo. El trabajo se encuentra orientado

por el paradigma de participación y protagonismo infantil, analizando los principales mandatos y estereotipos genéricos presentes en las infancias del barrio.

En el transcurso, Rojas (2021) identifica:

una conjunción de estereotipos, mandatos y roles genéricos binarios, sexistas y heteronormados, en tensión con interpelaciones, en clave de instituyentes de tales modelos tramados social, cultural, política e históricamente en base a prejuicios y creencias, y con un amplio carácter incidente en las construcciones identitarias de los sujetos sociales (pp. 102-103).

La autora expone que en esta matriz, en la que hasta el jugar no se presenta como una actividad neutral, quien sale de la norma es repudiado a través de actos violentos y discriminatorios. A su vez, se reproducen y afirman roles de género, patrones masculinos, la feminidad hegemónica, etiquetas binarias y sexistas que construyen identidades genéricas binarias.

A partir de la realización de encuentros con las niñeces y juventudes del territorio, se desarrolla y sistematiza una experiencia que aporta a generar procesos de visibilización, desnaturalización, problematización y disputa de estos mandatos, estereotipos y roles, desde una perspectiva que ubica como protagonistas a las niñeces.

Con respecto al protagonismo de las infancias, los aportes de Gabriela Magistris y Santiago Morales (2022) en su artículo “Hacia un paradigma otro: niñxs como sujetos políticxs co-protagonistas de la transformación social” realiza un recorrido con el objetivo de repensar sobre la participación de la niñez y adolescencia recuperando diversas experiencias internacionales y latinoamericanas. Para ello, proponen descentrar ciertos

postulados de la Educación Sexual Integral (ESI) en tanto parte del sistema educativo, con un giro epistemológico que traiga las infancias al centro. La autora nos convoca a reflexionar, re-imaginar, en búsqueda de nuevos horizontes emancipatorios con base en la potencia-niña. Repensar contra una mirada proteccionista que ha primado sobre las niñas, reconocidas como objeto de cuidado y control, generando un espacio que las ubique como verdaderas protagonistas de sus propias vidas, procesos y experiencias.

Este giro epistemológico nos convoca, además, a interpelar los modos legitimados de producir y reproducir conocimiento, orientándonos a salir de la racionalidad como único esquema de los sistemas de conocimiento predominantes en las Ciencias modernas para dar lugar a otras maneras igual de legítimas: el lenguaje, el juego, la fantasía, la percepción y la invención. Otras maneras que no nazcan y mueran solo en ese mundo infantil, sino que logren impactar también en la vida social “real”, adulta.

La afectividad y otras formas de vínculos, más presentes y menos moralizantes, más colectivos y menos individualizantes, también se tornan indispensables para este giro. La presencia de ese lazo afectivo, de la ternura como virtud ética, es condición de toda potencia educativa, pero también resulta vital para sostener el encuentro pedagógico, el horizonte de convivencia dentro y fuera del sistema educativo.

De esta forma, Magistris (2022) retoma la propuesta de Paulo Freire y propone recuperar la noción de pedagogías niñas, entendiendo a la infancia como un valor, una filosofía, que lejos de restringirse a una determinada edad, puede permanecer a lo largo de toda la vida. Este estado de infancia implica una apertura a la construcción de conocimiento inquieto, curioso y lúdico, significando un aporte a las formas y contenidos de enseñanza-aprendizaje, co-construyendo junto a las niñas y jóvenes.

Para finalizar, se considera oportuno incorporar los aportes brindados por Eliud Torres Velázquez (2015) en su tesis de maestría: "Cotidianidad y participación infantil política en una organización urbana de la ciudad de México". En el trabajo de investigación el autor tiene como objetivo reflexionar sobre,

cómo es que algunas prácticas de socialización, inmersas en un contexto eminentemente político, pueden favorecer las condiciones para que niñas y niños se constituyan como sujetos políticos, y de que elementos estaría compuesto este sujeto político niño urbano de una organización con orientación política anticapitalista (Torres Velázquez, 2015 p.15).

En el proceso, el autor identifica el establecimiento de relaciones generacionales más verticales con adultos y más horizontales entre los jóvenes. A su vez, se reconocen limitaciones en la participación de los jóvenes y niñas debido a la priorización de las actividades de los adultos, escasas iniciativas de organización autónoma y poca influencia en la toma de decisiones comunitarias.

Por otra parte, la participación política ha significado para las niñas una mejora en su calidad de vida, así como la facilidad para socializar con sus pares, más oportunidades de aprendizajes lúdicos y el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos. También han aprendido prácticas organizativas como la asamblea, las comisiones y las jornadas de trabajo colectivo (Torres Velazquez, 2015).

Los adultos jóvenes que llegaron a algún predio en su infancia hace más de 10 años, lograron formar parte de comisiones, tienen una postura política definida y muestran pensamientos críticos. Además, cuentan con predisposiciones para la autocrítica, el diálogo franco y la reflexión, así como para la participación. Afirman que las niñas son sujetos

políticas a partir de su experiencia en la vida cotidiana de una comunidad urbana que forma parte de una organización política. Entre las características que se han distinguido durante el proceso se encuentran: una identificación colectiva enfocada en el bienestar común, bajo el matiz de lo que llaman "compañerismo"; el carácter creativo y alegre de sus participantes; y el distanciamiento de sus referentes respecto al estado, las instituciones y los partidos políticos (Torres Velazquez, 2015).

La investigación de Torres Velazquez (2015) enfatiza la importancia de generar conocimientos desde la colaboración entre lo académico y lo político-social. Este enfoque, busca impulsar la reflexión sobre la labor académica y las implicancias éticas y políticas de la relación con los sujetos de investigación. Asimismo, se plantea la necesidad de investigar y pensar en la participación infantil y educación popular, especialmente en lo que respecta a la interacción entre la infancia y el ámbito político.

A partir de los antecedentes mencionados, surge la necesidad de continuar investigando cómo se construye la matriz de géneros a través de las experiencias de las niñas. Impulsando su participación en la construcción de conocimiento, reconociéndose como actores políticos y sociales, desde una perspectiva que derribe la separación entre adultos y niñas, permitiendo la interacción e interrelación dinámica entre personas de distintas generaciones. Es esencial trascender la matriz del adultocentrismo para que las niñas arrojen luz sobre los estereotipos e identidades de género.

Capítulo 2: Las organizaciones no gubernamentales territoriales: el caso de la Asociación Civil Adelante

“Si, pero algunos padres no pueden, porque necesitan trabajar, necesitan considerar otras cosas” (niña, 10 años)

La Asociación Civil Adelante

Las Organizaciones No Gubernamentales (ONG), también denominadas Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), son entidades conformadas por ciudadanos que se organizan para abordar diversas problemáticas sociales sin fines de lucro. En Argentina, estas organizaciones pueden estar o no legalmente constituidas y abarcan una amplia variedad de temáticas, desde derechos humanos y educación hasta salud y desarrollo comunitario. Su principal característica es su autonomía respecto del Estado y su labor orientada al bienestar colectivo, promoviendo la participación social y la articulación con distintos actores para generar impacto en sus comunidades (Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, 2003).

El rol de las OSC en la sociedad es fundamental, ya que contribuyen a la construcción de redes de apoyo, la promoción de derechos y el acceso a recursos para poblaciones en situación de vulnerabilidad. A través de su trabajo, estas organizaciones complementan y en algunos casos suplen las acciones estatales, brindando asistencia directa, espacios de contención y oportunidades de desarrollo. Además, facilitan el intercambio de información, la articulación entre actores y el fortalecimiento del tejido

social mediante estrategias de inclusión y participación ciudadana (Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, 2003).

Con este marco, la Asociación Civil Adelante surge como una iniciativa que comenzó en 2016, impulsada por un grupo de personas con el interés común de ayudar a poblaciones en situaciones de vulnerabilidad. Aunque el grupo fundador no contaba con conocimientos específicos sobre cómo emprender en los espacios de participación, tenían el objetivo de construir una estructura de trabajo que permitiera orientar la participación de jóvenes de manera efectiva, e identificar los recursos y espacios necesarios para realizar un trabajo comprometido a largo plazo. En este proceso, a mediados del año 2018, quién investiga comenzó a formar parte de la propuesta con el objetivo de fortalecer su intervención.

Con el paso del tiempo la organización comenzó a incrementar el número de voluntaries, llegando a 200, y expandió sus acciones hacia nuevos espacios con un frecuencia de una vez por semana. Su objetivo es construir una sociedad más justa e inclusiva, con igualdad de oportunidades para todas las personas, a través del desarrollo de dos ejes principales: educación y trabajo. Para el año 2020, la asociación ya se encontraba presente en cuatro barrios de la ciudad de Mar del Plata: La Herradura (en el Centro de Desarrollo Infantil), Parque Palermo (en el Hogar María Reina de la Paz), Las Dalias (en la Sociedad de Fomento Las Dalias) y San Carlos, zona de la ex Villa de Paso (en la Sede de la Asociación Civil Adelante). En estos espacios de trabajo colectivo se desarrollaban actividades educativas y/o recreativas como: apoyo escolar, taller de cuidado del cuerpo, educación física, yoga, talleres de formación en oficios, acompañamientos de emprendimientos, entre otros.

En dicho año, a raíz del crecimiento de la organización, se comenzó a implementar una nueva estructura de trabajo interno, la cual se mantiene hasta la actualidad, e involucra la incorporación de profesionales con el objetivo de profundizar las intervenciones. A comienzos del año 2024, se realizó una modificación en la misión y visión de la organización, lo que impactó principalmente en los equipos de trabajo territorial. El organigrama, como se puede observar, está compuesto por diversos equipos de trabajo y áreas que se entrelazan entre sí en un formato de red.

Figura 1

Organigrama de la Asociación Civil Adelante.



Nota: La imagen representa la estructura de la organización, los diversos elementos que la componen, así como la interrelación existente entre los mismos.

A continuación, se detalla cada una de las áreas y equipos de trabajo para poder comprender en profundidad la organización y logística de la Asociación Civil Adelante. En primer lugar, el órgano de mayor jerarquía dentro de la organización es la mesa de gestión, compuesta por cinco voluntaries. Estos se dividen las tareas de gestión de recursos,

distribución e ingreso de voluntaries, administración de fondos, supervisión de la correlación de las acciones territoriales con la misión, visión y objetivos de la organización.

De acuerdo con la misión y visión de la organización, se crean equipos de intervención territorial que desarrollan su labor en distintos barrios, adaptando sus acciones a las necesidades de cada comunidad (San Carlos, La Herradura, Parque Palermo, Las Dalias). Estos equipos, estuvieron compuestos hasta finales del 2023 por los siguientes roles:

ROL	FUNCIÓN
Coordinadore de equipo	Se encuentra a cargo de toda intervención que suceda en un barrio. Supervisa e impulsa el desarrollo de los secretarios del eje educación, trabajo y relaciones institucionales, así como de les voluntaries que los mismos poseen a cargo siendo un aproximado de 30 personas. Es el nexo del equipo con la mesa de gestión, áreas y profesionales de la Asociación Civil.
Secretarie del eje Educación	Es responsable de las actividades recreativas y pedagógicas que se desarrollan en un territorio. Tiene a su cargo 10 voluntaries que se ocupan de la planificación, ejecución y evaluación de las actividades desarrolladas para niños de 3 a 14 años que asisten a la Asociación Civil.
Secretarie del eje Trabajo	Es responsable de las actividades pedagógicas y recreativas destinadas a adultos del barrio, mayores de 18 años. Tiene a cargo 10 voluntaries aprox. que acompañan la planificación, ejecución y evaluación de dichas actividades en su mayoría orientadas a ampliar las oportunidades laborales de la población mediante talleres de formación profesional, armado de cv y búsqueda de empleo.

Secretaría del eje Relaciones Institucionales	Es responsable de establecer y sostener el vínculo con las instituciones, organizaciones y actores sociales del territorio. Tiene a cargo dos o tres voluntarios con los cuales desarrolla estrategias en red con los organismos intervinientes en territorio y con instituciones que quieren cooperar con el trabajo en dicho barrio.
Voluntarios	Acompañan el desarrollo de un eje de trabajo dentro de un equipo (educación, trabajo o relaciones institucionales). Se compromete a asistir de forma recurrente a los espacios desarrollados por el eje, así como a las reuniones que el mismo convoque.
Profesional de Psicopedagogía	Orienta y acompaña las intervenciones pedagógicas desarrolladas por los equipos cuatro territoriales. Desarrolla espacios de formación e intercambios con los voluntarios de eje educación y trabajo, supervisando luego su desarrollo en territorio. Interviene y asesora en situaciones que lo requieran.
Profesional de Trabajo Social	Orienta y acompaña las intervenciones desarrolladas por los cuatro equipos territoriales desde el asesoramiento e intervención en situaciones puntuales, así como en la formación de voluntarios en herramientas que profundicen y den sentido a las intervenciones.

A comienzos del año 2024, se realizó una modificación logística y de la misión de la Asociación Civil Adelante en territorio. Para optimizar el trabajo de los profesionales y voluntarios de la organización, se decidió enfocar exclusivamente en el trabajo integral con niñas y adolescentes. Para ello, se contrataron profesionales en Trabajo Social y Psicopedagogía para cada territorio, que permitió realizar una lectura más compleja de la

realidad social. De esta manera, se incorporaron al trabajo territorial, en el área de Psicopedagogía: la Lic. Maite Echeverría, la Lic. Mariana Taraborelli, la Lic. Felicitas Lertora y la Lic. Amér Solange; y en el área de Trabajo Social: la Lic. Florencia Stellato, la Lic. Antonella Colombo, el Lic. Marcelo Páez y la estudiante avanzada Josefina Gutiérrez. Los equipos de trabajo territorial quedaron conformados por los siguientes roles:

ROL	FUNCIÓN
Coordinadore de equipo	Está a cargo de toda intervención que tenga lugar en un barrio. Supervisa e impulsa el desarrollo de los espacios educativos orientados a niñeces y adolescencias del territorio, así como a les voluntaries que forman parte del equipo, aproximadamente 30 personas. Además, actúa como nexo entre el equipo y la mesa de gestión, las áreas y profesionales de la Asociación Civil.
Profesional de Psicopedagogia	Es responsable de la planificación, ejecución y evaluación de las actividades pedagógicas y recreativas desarrolladas por el equipo territorial, orientando su desarrollo. Además, organiza espacios de formación e intercambios con les voluntaries e interviene de forma directa en situaciones que lo requieran.
Profesional de Trabajo Social	Es responsable de establecer y trabajar con las instituciones, organizaciones y actores sociales del territorio. Además, asesora e interviene en situaciones que lo requieran, brindando apoyo a las familias. También desarrolla espacios de formación para voluntaries, proporcionando herramientas que enriquezcan y fortalezcan las intervenciones.
Encargado de Recursos Humanos	Supervisa el desarrollo del equipo de trabajo, asegurando una distribución equitativa de las actividades y el desempeño de los voluntaries en territorio.

	Planifica, ejecuta y evalúa actividades dentro de los equipos de trabajo, con el objetivo de garantizar un clima óptimo y potenciar los vínculos interpersonales.
Voluntaries	Acompañan el desarrollo del equipo de trabajo territorial y se comprometen a asistir de forma recurrente tanto a las actividades semanales presenciales, como a las reuniones convocadas por el equipo.

Por otra parte, el área de Relaciones Institucionales, a cargo de la voluntaria Aylen Villarreal, se responsabiliza de mantener el vínculo de la asociación con otras instituciones y su presencia en redes sociales. Asimismo, el área de Recursos Humanos a cargo del Lic. en Psicología Social Lucas Castaño, complementa y asesora a les voluntaries que trabajan en territorio.

ROL	FUNCIÓN
Coordinadore de Área	Es profesional vinculado al área del cual se responsabiliza, se ocupa de establecer los objetivos del área alineados a la misión, visión y objetivos de la organización buscando una optimización de recursos e intervenciones. Tiene dos o tres voluntaries a cargo que acompañan la implementación de las estrategias e intervenciones.
Voluntaries	Acompañan el desarrollo de un área asistiendo de forma recurrente a los espacios desarrollados por el área o los equipos de trabajo territorial, así como a las reuniones que se convoquen.

Además, entre las actividades que realiza la Asociación Civil Adelante, se encuentra el proyecto de hidroponía², iniciado en 2019 en el barrio Parque Palermo, en el “Hogar hermanas de la Caridad”. La misma se construyó tras ganar el concurso de Bayer “El semillero del mundo”³ y se desarrolla en alianza con el hogar. Actualmente, se presenta como una herramienta para la producción de insumos que pueden ser utilizados en actividades barriales o, en su defecto, venderse para generar ingresos para la organización.

ROL	FUNCIÓN
Encargade de Hidroponia	Voluntarie con conocimiento en hidroponía, responsable de su desarrollo y cuidados. A su vez, encargade de asegurar los recursos, gestionar los fondos y definir los destinos de la producción generada a partir de la hidroponía.
Voluntaries	Acompañan el desarrollo del proyecto comprometiéndose al sostenimiento del mismo.

Dentro de los espacios de liderazgo de la organización se encuentra el Consejo de Profesionales, compuesto por les profesionales que forman parte de la Asociación Civil Adelante. La composición del espacio permite la comunicación directa entre les profesionales, enriqueciendo el ejercicio y las prácticas de intervención, así como la toma de decisiones respecto a la planificación y ejecución de actividades territoriales.

Por otra lado, la Mesa de Transparencia está compuesta por un voluntarie de cada equipo y área, con el fin de poder intercambiar opiniones sobre las decisiones de índole

² Cultivo de plantas en soluciones acuosas, por lo general con algún soporte de arena, grava, etcétera. Es un método de agricultura para cultivar sin suelo.

³ El concurso brinda los insumos para el proyecto de la organización social ganadora.

económico que se toman en la Asociación Civil como, por ejemplo, la asignación de fondos, las proyecciones de ingresos, y otros temas relevantes.

Dentro de cada espacio se desarrollan diversos roles, que corresponden a funciones específicas, las cuales se renuevan anualmente, salvo cuando le voluntarie o profesional solicitan un cambio de rol antes de cumplir dicho período.

Dentro de la organización, quien investiga participó como voluntaria desde mediados de 2018 hasta mediados de 2019 en el barrio Nuevo Golf⁴, donde se inició el trabajo territorial de la asociación. Luego, debido a la necesidad de intervenir con mayor profundidad y conocer otros barrios, pasó a formar parte de la mesa de coordinación del barrio San Carlos.

En un inicio, el grupo de voluntaries designado para el barrio trabajó de manera conjunta, sin roles específicos asignados, en función de que el equipo se encontraba realizando las primeras actividades de relevamiento de las demandas de la comunidad local y reconocimiento del estado de situación del barrio, con el objetivo de planificar posibles intervenciones. Una de las principales motivaciones que impulsaron el trabajo en el barrio San Carlos fue la puesta en valor del espacio que se consolida como sede de la asociación en ese territorio.

La sede Asociación Civil Adelante, ubicada en el centro del barrio, en la intersección de las calles Sarmiento y Vieytes, previamente funcionaba como institución

⁴ El comedor “Dulces sonrisas”, ubicado en el barrio Nuevo Golf, fue el primer espacio de participación de la Asociación Civil Adelante desde el año 2016. El lugar era pequeño y toda la estructura del comedor se sostenía con un poste en el centro de la casilla. Esta situación llevó a la asociación a emprender su primer proyecto: construir un comedor más seguro y espacioso para las niñas que asistían allí. En el año 2019, se completó la construcción del nuevo comedor y hacia finales de ese mismo año, se terminó el convenio con la Municipalidad de Gral. Pueyrredón, quien estableció el Centro de Encuentro Comunitario “Dulce Sonrisas”. Este nuevo centro contaba con profesionales de diversas especialidades. Ante esta nueva configuración, en el año 2021, la Asociación Civil Adelante dejó de participar en el espacio.

religiosa perteneciente a la congregación Divino Rostro. En ese entonces, el espacio estaba habitado por una monja que realizaba diversas actividades territoriales, tales como talleres de costura y tejido, actividades para las niñas, bautismos y espacios de acompañamiento para la población. Tras el fallecimiento de la responsable, el lugar quedó deshabitado y en desuso.

En 2019, la Asociación Civil Adelante recuperó el espacio mediante un comodato a diez años con el obispado de Mar del Plata, el cual establecía que la asociación debía acondicionar el edificio para hacerlo habitable. Para ello, la asociación se presentó en el programa “Refugios Visibles” de la Fundación del Banco Provincia, quienes brindaron los fondos necesarios para reacondicionar el edificio.

A finales del año 2019, se conformó la mesa de coordinación del equipo encargada de comenzar la planificación, ejecución y evaluación de las intervenciones en el territorio. Quien investiga asumió el rol de coordinadora del equipo del barrio San Carlos, zona ex Villa de Paso hasta mediados del año 2020, cuando pasó a formar parte de la mesa de gestión⁵. Debido a la singularidad del contexto interpelado por la pandemia originada por el COVID-19⁶ y su experiencia como coordinadora, fue incorporada a este espacio para poder asesorar y acompañar a otros equipos en el trabajo territorial.

⁵ La mesa de gestión es el órgano principal de dirección de la Asociación Civil, responsables de administrar los recursos, establecer convenios, mantener el vínculo con los aportantes mensuales, coordinar a los voluntarios y asegurar el funcionamiento orgánico de los equipos. Además, se encarga de tomar decisiones estratégicas a nivel macro para cumplir con los objetivos y la misión de la organización.

⁶ A finales del año 2019 y comienzos del 2020 se desató en el mundo una pandemia por COVID-19 la cual generó una situación de emergencia sanitaria y social que condujo a los gobiernos a desarrollar medidas de cuidado y protección. En el caso de Argentina, dichas medidas se regularon a través de la disposición del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), implicando la disminución de la circulación y concentración de personas con el objetivo de reducir los contagios, participando de espacios sociales únicamente quienes desarrollaron actividades consideradas esenciales.

Por otro lado, en correlación a su participación en la ONG, quien investiga realizó su formación de grado en la Lic. en Trabajo Social. En el año 2021, cursó la materia “Supervisión de las Intervenciones Sociales”⁷, como parte de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Dado que en ese momento aún estaban vigentes las medidas sanitarias de distanciamiento y aislamiento debido al contexto de emergencia originado por el virus COVID-19, las prácticas se llevaron a cabo de forma virtual. Ante esta situación, propuso a la cátedra realizar las prácticas profesionales en la Asociación Civil “Adelante”, donde se desempeñaba como coordinadora en el equipo del barrio San Carlos. La supervisión del proceso estuvo a cargo de la Licenciada Debora J. Gamboa.

Con la aprobación de la cátedra, comenzó sus prácticas virtuales, manteniendo su rol de coordinadora en el equipo del barrio San Carlos-ex Villa de Paso, pero esta vez, desde una perspectiva y orientación pre-profesional. A finales del ciclo lectivo, se habilitó la posibilidad de desarrollar espacios de intervención presencial hasta finales de ese mismo año.

Durante los primeros meses del año 2022, quien investiga acompañó la incorporación de una nueva coordinadora y luego asumió como secretaria del eje de relaciones institucionales del mismo barrio, puesto que ocupó hasta finales del 2023. A lo largo de este proceso de cuatro años, quien investiga tuvo la oportunidad de vincularse con referentes de instituciones barriales que proporcionaron información relevante sobre la constitución actual del territorio habitado por las familias que formaron parte de la Villa de

⁷ Esta materia comprende la realización de prácticas institucionales supervisadas, donde le estudiante es acompañado profesionalmente dentro de la institución elegida por una supervisore y en coordinación con docentes que supervisan y acompañan el proceso desde la universidad.

Paso. Entre estos referentes se destacan las niñas protagonistas de la presente investigación y sus cuidadores, la Lic. en Trabajo Social Luisina Rodriguez del Centro de Atención Primaria N°2, las estudiantes avanzadas en Trabajo Social Josefina Gutierrez y Micaela Villanueva, voluntaries de la Asociación Civil Adelante, referentes de la Dirección Social de Vivienda del Municipio de General Pueyrredon y los Equipos de Orientación Escolar de las escuelas próximas al territorio.

Hasta la actualidad, la Asociación Civil Adelante es la única organización no gubernamental con sede en el territorio. Desde su construcción en 2019, este espacio se ha convertido en un punto clave para la formación de redes comunitarias que apoyan las prácticas de cuidado y recreación de las niñas.

El barrio San Carlos

Para situar el tema de investigación, es esencial destacar algunas características que han moldeado el territorio a lo largo de su historia y en consecuencia a la población que es foco de estudio. El barrio San Carlos, en la localidad de Mar del Plata, es una zona residencial ubicada en el centro de la ciudad, caracterizada por terrenos de alto valor económico. Fue allí donde, hace más de setenta años, se estableció la Villa de Paso, que años más tarde se desintegraría tras varios procesos de relocalización que trasladaron a gran parte de las familias a barrios ubicados en las afueras de la ciudad. Sin embargo, en la actualidad, algunas familias que originalmente habitaban la Villa de Paso aún residen en el barrio San Carlos, siendo las niñas de esta población las protagonistas de esta investigación. A continuación se recupera el proceso de constitución y relocalización que se

dio en el territorio, el cual atraviesa hasta el día de hoy la vida cotidiana de la población. La información presentada proviene de referentes locales, así como de fuentes documentales y primarias, recopiladas en el marco del acompañamiento e intervenciones desarrolladas desde la Asociación Civil Adelante. Estos datos fueron registrados a lo largo de la participación en la misma mediante anotaciones en cuadernos de campo.

Para comenzar, se recuperan los aportes de Ana Nuñez (2016), quien ha brindado una perspectiva esclarecedora sobre la formación de la Villa de Paso, ubicada en el barrio San Carlos, en la intersección de las calles Lamadrid, Alsina, Larrea y la Avenida Juan José Paso de la ciudad de Mar del Plata. Hace aproximadamente sesenta años, el propietario legal⁸ de las tierras delegó su cuidado a una familia a cambio de una paga mensual. Sin embargo, esta familia asignó lugar a nuevas personas y familias, lo que produjo un arribo masivo. Así, se fueron construyendo viviendas de distintas características de manera aleatoria y sin autorización municipal. La ocupación de los lotes se realizaba a medida que los constructores edificaban habitaciones y casillas para alquilar o vender. De esta forma, el barrio San Carlos se constituyó como “[...] el lugar donde hace más de setenta años constituyeron progresivamente su habitar familias argentinas, tanto nativas de la ciudad como migrantes. Un habitar que el orden hegemónico no tardó en denominar Villa de Emergencia.” (Nuñez, 2016 p.119).

Este sistema de producir y reproducir el espacio refleja el proceso de apropiación de la tierra, que ha sido una constante durante cuatro generaciones de personas que han habitado el territorio. Como destaca Nuñez (2016), esta forma de apropiación se organizó

⁸ No se disponen de datos o fuentes en acceso que expliciten el estado de situación propietaria de las tierras localizadas en la intersección de las calles Lamadrid, Alsina, Larrea y la Avenida Juan José Paso de la ciudad de Mar del Plata.

en seis manzanas perfectamente regulares, bajo diferentes temporalidades y legalidades, que coexisten e interactúan con la propiedad privada.

A finales de 1998, se planteó la posibilidad de una segunda relocalización⁹, impulsada por el hotel Sheraton, ubicado a unas pocas cuadras del área, y a la protesta de ciertos habitantes circundantes que expresaban preocupación sobre la desvalorización inmobiliaria que se estaba produciendo en el territorio. Años más tarde, el 23 de julio del 2003, se aprobó el sub Programa Bonaerense IX-Dignidad, que tenía como objetivo la relocalización de la Villa de Paso:

Destinado a “eliminar las viviendas insalubres y el hacinamiento” (Instituto Provincial de la Vivienda, 2003) bajo la modalidad de un Convenio entre el Instituto Provincial de la Vivienda, la Municipalidad de Gral. Pueyrredon y una asociación intermedia, la ONG Trabajar, presidida por líderes de la Unión Obreros de la Construcción de la República Argentina (UOCRA) local (Nuñez, 2016 p.117).

El proceso de adjudicación y traslado de las familias comenzó en el año 2006, y aún no ha finalizado debido a varios factores: el número de viviendas no eran suficientes para la cantidad de familias censadas (se censaron 700 familias y se planificaron la construcción de 500 viviendas); las condiciones urbanísticas de los territorios donde se relocalizaron a las familias eran muy diferentes y estaban inscritas en un proceso de segregación urbana; y especialmente, la planificación del programa estaba desenraizado de la relación que la población tiene con su lugar de vida y de las prácticas sociales operantes en el territorio.

⁹ No se dispone de datos de la primera relocalización que afectó a la Villa de Paso.

Por lo tanto, “esta forma socioterritorial se encuentra emplazada en la zona más alta de la ciudad, otrora una cantera abandonada, y hoy uno de los barrios social y económicamente más valorizados” (Nuñez, 2016 p.121). La población que habita el territorio se encuentra, como expone la autora, atravesada por un proceso de relocalización o (des)localización inconcluso, que refleja la complejidad de los procesos de migración interbarriales. Varias familias luchan por la tenencia legal de los terrenos y el acceso a servicios, lo cual se ve obstaculizado por el conflicto de intereses y territorialidades que confluyen.

Por otro lado, continúan enfrentando dificultades para acceder a los servicios básicos como electricidad, agua, gas y cloacas, debido a diversos obstáculos burocráticos impiden su acceso lo cual perpetúa la vulneración del derecho a una vivienda digna. En las cercanías del barrio, existen accesos a diversos servicios de transporte público, como los colectivos de línea 511, 562, 563 A, 563 B, 533, 523, 591. Si bien no hay paradas de taxis ni remis, estos realizan recorridos por el territorio. No obstante, el uso de estos servicios está limitado por la capacidad económica de cada familia para costear el boleto, cuyo valor actual es de \$1.180, o de acceder al Boleto Especial Educativo¹⁰.

En cuanto al acceso a instituciones del sistema de salud, las familias cuentan con el Centro de Atención Primaria N°2, ubicado en 12 de Octubre 4445, en las cercanías al barrio San Carlos, así como con el Hospital Interzonal Especializado Materno Infantil (HIEMI), que se encuentra a 2,3 km. La accesibilidad a dichos servicios de salud, así como a los controles de las niñas y adolescencia del territorio, se encuentra obstaculizados por el

¹⁰ El boleto estudiantil surge de la ley N° 23.673 promulgada en Junio 23 de 1989 para la Capital Federal, y se extendió a la provincia de Buenos Aires en noviembre del año 2023 para estudiantes de nivel primario, secundario y universitario bajo el régimen de Boleto Especial Educativo.

colapso del sistema ante el aumento de la demanda, la escasez de recursos en las instituciones y la complejidad de las problemáticas presentadas, las cuales demandan intervenciones interdisciplinarias e interinstitucionales.

Respecto a las instituciones educativas de nivel inicial, primario, secundario y de formación profesional, estas se ubican en proximidad al territorio a una distancia promedio de 20 cuadras. Entre ellas se encuentran el Centro de Formación Profesional N°401, la Escuela de Educación Secundaria Media N°3, la Escuela de Educación Secundaria N°81, la Escuela Municipal Secundaria N°206, la Escuela Secundaria Municipal de Educación Técnica N°1, la Escuela de Educación Primaria N°19, la Escuela de Educación Primaria N°51, la Escuela de Educación Primaria N°53, la Escuela de Educación Primaria N°12 y el Jardín Municipal N°17. La cercanía de estas instituciones permite que gran parte de las niñas asistan con regularidad; sin embargo, en ocasiones, la continuidad escolar se ve interrumpida debido a las migraciones que realizan las familias en busca de mejores oportunidades laborales.

Actualmente, este territorio alberga a aproximadamente 80 familias. Las viviendas se alzaron a partir de los ingresos que la población generaba en el mercado de trabajo, dedicando largas jornadas a filetear pescado en el puerto, en la construcción, como personal de limpieza en casas particulares o empresas, y en oficios vinculados al mantenimiento de las imponentes viviendas circundantes. Muchas de las habitantes son oriundas de Santiago del Estero, principalmente de Termas de Río Hondo, por lo que suelen migrar entre provincias y ciudades buscando la mejor oferta laboral.

Estas largas jornadas laborales, en trabajos no registrados, con bajas remuneraciones, en condiciones de insalubridad o riesgo, a menudo temporales, exponen a

las familias del barrio San Carlos (zona ex Villa de Paso) a situaciones de explotación y flexibilidad laboral. Estas trayectorias en el mundo del trabajo limitan la disponibilidad de tiempo de las personas adultas en sus casas, impulsando a que las tareas de cuidado y mantenimiento recaigan en otros integrantes del grupo familiar.

Las niñas pasan gran parte del día al cuidado de mujeres adultas, como madres, familiares o vecinas. Sin embargo, cuando las redes de apoyo son insuficientes, el cuidado recae en niños, niñas y adolescentes menores de edad como hermanos, primos o vecinos. Como parte de la rutina diaria, se reúnen a jugar en las veredas y calles del barrio, compartiendo los espacios educativos y de recreación a los que asisten, así como espacios de cuidados diarios intrafamiliar o comunitarios. Esta convivencia fomenta la conformación de redes de apoyo entre las familias.

Gran parte de las tareas de cuidado y mantenimiento de las viviendas recaen en las mujeres, en ocasiones por la matriz heteropatriarcal-capitalista vigente que construye diversos mecanismos de opresión, sosteniendo una división sexista y misógina de las tareas cotidianas, y en otras por ser el único sosten de familia. Simultáneamente, algunas de estas mujeres desarrollan emprendimientos que les permiten tener cierta independencia económica de sus parejas y/o aportar ingresos adicionales a la vivienda. Estos emprendimientos suelen estar relacionados con la venta de insumos alimenticios, cosméticos y productos decorativos.

El barrio San Carlos, por lo tanto, se caracteriza por una clara división espacial y material en términos de infraestructura y vivienda, entre quienes pertenecían a la Villa de Paso y quienes no. La Villa de Paso, que alguna vez ocupó gran parte de esta superficie, hoy se ha reducido a unas pocas viviendas ubicadas en la zona comprendida entre las calles

Alsina, Las Heras, Larrea y Av. Juan José Paso. En esta zona aún se observan pequeñas construcciones deterioradas por el tiempo, compartiendo terreno con casillas fabricadas de manera precaria con elementos tales como chapa, madera y nylon, distribuidas en forma laberíntica, lo que dificulta contabilizar la cantidad exacta de viviendas por manzana. Estas viviendas suelen comenzar como cubículos de 4x4 metros que, con el tiempo, se van ampliando o conectando entre sí. Al cruzar la calle, se pueden ver grandes chalets de varios pisos, con techos de tejas y entradas de cerámicos, que dejan entrever grandes parques en sus fondos.

De esta forma, el barrio San Carlos, se presenta como una fotografía clara de la desigualdad en el acceso al derecho a una vivienda digna, reflejando una estructura social y económica que privilegia la acumulación de bienes y capital en manos de sectores específicos, excluyendo a quienes viven en condiciones de vulnerabilidad. Esta concentración de recursos se relaciona con políticas históricas y contemporáneas que, en lugar de garantizar el acceso universal a la vivienda, sostienen la especulación inmobiliaria y el encarecimiento del suelo urbano en zonas con infraestructura adecuada. En consecuencia, las familias de menores ingresos, frecuentemente insertas en el mercado laboral de forma precaria y con salarios insuficientes, enfrentan barreras significativas para acceder a una vivienda propia. Esta situación genera no solo una precariedad habitacional, sino también una inestabilidad constante, al depender de soluciones transitorias o de áreas carentes de servicios básicos, lo que profundiza las condiciones de desigualdad y limita el desarrollo integral de estas poblaciones.

Capítulo 3: Enfoques teóricos: protagonismo infantil y perspectiva de género interseccional

*“La gente más grande, los mayores,
son los que más discriminan” (niña, 13 años)*

En este capítulo se plantea un recorrido teórico que enmarca el análisis de la presente investigación desde múltiples dimensiones. En primer lugar, se expone el marco legal y político que, aunque ofrece una base normativa fundamental para la garantía de derechos en torno al género y las niñeces, enfrenta límites significativos para transformar las condiciones estructurales que perpetúan desigualdades y violencias. A partir de los aportes de Segato (2016), se problematiza la capacidad de las leyes para materializar justicia, destacando la necesidad de complementarlas con políticas y acciones transformadoras que impacten en la vida cotidiana de los sectores más vulnerables.

Posteriormente, se aborda el paradigma de "protección ampliada" de la infancia (Mazzola, 2013), que entiende la cuestión social de la infancia como una problemática vinculada a la ausencia de garantías efectivas y a la promoción insuficiente de derechos. En este marco, se integra el enfoque basado en los derechos de la niñez (Alfageme et al., 2003). Ambos, enriquecidos por la interseccionalidad como praxis crítica, invitan a repensar las estrategias de intervención para garantizar un acceso integral y equitativo a la protección social.

Desde esta perspectiva, se destaca el protagonismo de las niñeces como actores sociales capaces de exponer su opinión y tomar decisiones, según los aportes de Magistris y

Morales (2018). Este posicionamiento desafía la matriz adultocentrista heteropatriarcal y propone refundar la relación entre adultos e infancias, reconociendo a las niñas como actores sociales y políticos con agencia en su proceso de socialización. A través de los aportes de Cordero Arce (2015), se analiza el rol de las niñas en los procesos de toma de decisiones y construcción de conocimiento, superando las narrativas tradicionales que las conciben como receptoras pasivas de normas y valores.

Finalmente, se incorporan aportes al Trabajo Social, destacando su inserción en el tercer sector como un campo de acción profesional situado en las tensiones de clase y con capacidad para mediar en las contradicciones sociales, abordando problemas estructurales que afectan la vida cotidiana de las personas.

Marco legal y político: perspectiva de género y derechos de la niñez

El primer precedente es la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, promulgada en Argentina en 1985 mediante la Ley N°23.179. Esta convención define la discriminación contra la mujer como cualquier distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que menoscabe o anule el reconocimiento, goce o ejercicio de sus derechos y libertades fundamentales en diversas esferas de la vida, como la política, económica, social y cultural.

En cuanto a los derechos de las niñas, el primer referente es la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada en Argentina en 1990 bajo la Ley N° 23.849, la cual obtiene rango constitucional a través del artículo N°75, inc. 22. Esta Convención reconoce

a las niñas como sujetos de derecho, comprometiendo a los Estados parte a garantizar su protección y cuidado para asegurar su bienestar.

A esto se suma la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer - “Convención de Belém do Pará”, incorporada en 1996 mediante la Ley N°24.632. Este tratado afirma que la violencia contra la mujer es una violación de los derechos humanos que limita su desarrollo individual y social, destacando que su erradicación es condición esencial para la igualdad y desarrollo pleno.

En diciembre de 1994, se incorporó al plexo normativo la Ley N°24.417 de Protección contra la Violencia Familiar. Esta legislación reconoce el derecho de toda persona que sufra lesiones, maltrato físico o psíquico por parte de algún integrante del grupo familiar a denunciar, de manera verbal o escrita, ante el juez competente. Además, otorga especial protección a niñas y adolescencias, designando a los servicios sociales, educativos y demás funcionarios públicos la obligación de denunciar cualquier situación de violencia de la que tomen conocimiento. La ley faculta a los jueces a dictar medidas de protección urgentes, tales como la exclusión del hogar del agresor y la asistencia integral a las víctimas.

En octubre de 2005, como desarrollo de las obligaciones asumidas a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño, se sancionó la Ley Nacional N°26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Esta norma tiene como objetivo garantizar el ejercicio pleno, efectivo y permanente de los derechos reconocidos a las niñas y adolescencias en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales.

Su implementación está orientada por el principio de interés superior del niño, que busca la máxima satisfacción, integral y simultánea, de los derechos y garantías reconocidos. En este marco, se incorpora el derecho de las niñas y adolescencias a opinar y ser escuchadas en los asuntos que les conciernen, asegurando que sus opiniones sean tenidas en cuenta conforme a su edad, madurez y grado de desarrollo. Entre los derechos contemplados en esta ley se destacan: el derecho a la atención integral de la salud; a ser respetadas en su dignidad, reputación e imagen; a expresar su opinión y que esta sea valorada; a que se respete su identidad y vínculos familiares; y a no ser separadas de sus hermanes ni de su centro de vida, entre otros.

A partir de la Ley Nacional N°26.061, se conforma el Sistema de Protección Integral de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Este sistema está integrado por organismos, entidades y servicios encargados de diseñar, planificar, coordinar, orientar, ejecutar y supervisar las políticas públicas, tanto estatales como privadas, en los ámbitos nacional, provincial y municipal. Su objetivo es promover, prevenir, asistir, proteger, resguardar y restablecer los derechos de las niñas y adolescencias, asegurando el efectivo goce de los derechos y garantías consagrados en la Constitución Nacional, la Convención sobre los Derechos del Niño, los tratados internacionales de derechos humanos ratificados por el estado argentino y el ordenamiento jurídico nacional.

En la provincia de Buenos Aires, esta normativa se incorpora mediante la Ley N°13.298 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños. Dicha ley establece que la política orientada a las niñas debe tener como objetivo principal garantizar su contención dentro del núcleo familiar, implementando planes y programas de prevención, asistencia e inserción social. Asimismo, la Provincia se compromete a eliminar

los obstáculos que, de hecho, limiten la igualdad y la libertad, dificultando el pleno desarrollo de les niñes y adolescentes y su efectiva participación en la comunidad.

A nivel nacional, en 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que reemplaza a la Ley Federal de Educación N° 24.195 que estaba vigente desde el año 1993. Esta nueva normativa regula el ejercicio del derecho a enseñar y aprender, consagrado en el artículo 14 de la Constitución Nacional y en los tratados internacionales incorporados a esta. La Ley N° 26.206 reconoce que la educación debe brindar las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida, promoviendo en cada estudiante la capacidad de definir su proyecto de vida basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. Además, impulsa el aprendizaje y desarrollo integral desde los 45 días de vida, considerando a las niñeces como sujetos de derechos y participantes activos de un proceso de formación integral, en el marco de las familias y las comunidades.

En el mismo año, se promulga la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150, que establece el derecho de todes les estudiantes de Nivel Inicial, Primario, Secundario y Terciario a recibir educación sexual en instituciones educativas públicas y privadas. Esta formación se integra de manera transversal en las propuestas educativas y abarca aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, con el propósito de ofrecer una formación completa, equilibrada y acorde a las necesidades de desarrollo de cada persona.

En este marco, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología crea y gestiona el Programa Nacional de Educación Sexual Integral con el objetivo de implementar y coordinar las acciones necesarias para cumplir con diversas leyes relacionadas con la salud sexual y los derechos de las niñeces y mujeres. Entre estas leyes se encuentran la Ley

N°25.673 de Salud Sexual y Procreación Responsable; la Ley N°23.849, que ratifica la Convención sobre los Derechos del Niño; y la Ley N°26.061, sobre la Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

El Programa Nacional de Educación Sexual Integral tiene como objetivos principales incorporar la educación sexual integral en la formación de las personas, asegurar que la información transmitida sea precisa y actualizada, promover actitudes responsables ante la sexualidad, prevenir problemas de salud sexual y reproductiva, y procurar la igualdad de trato y oportunidades las personas.

Las jurisdicciones deben garantizar la implementación obligatoria del programa a lo largo del ciclo lectivo, adaptando las propuestas a la realidad sociocultural local y respetando las convicciones de cada comunidad educativa. También serán responsables de difundir los objetivos de la ley, diseñar propuestas pedagógicas adaptadas a las necesidades locales, crear o seleccionar materiales didácticos, y realizar el seguimiento y evaluación de las actividades. También deberán proporcionar capacitación permanente y gratuita para educadores y asegurar la inclusión de estos contenidos en los programas de formación docente.

Además, se organizan espacios de formación dirigidos a familias o responsables para ampliar la información sobre aspectos relacionados con la sexualidad y promover la comprensión y el acompañamiento en la maduración afectiva de los estudiantes, fortaleciendo el vínculo entre la escuela y la familia.

Por otra parte en 2008, se sanciona la Ley N°26.390 de Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente, la cual prohíbe explícitamente el trabajo infantil para menores de 16 años y regula las condiciones laborales para adolescentes entre

16 y 18 años de edad, garantizando su derecho a la educación y su protección frente a riesgos laborales.

En 2009, se promulga la Ley N°26.485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres. Esta ley promueve la eliminación de la discriminación entre mujeres y varones, asegurando el derecho a vivir sin violencia y estableciendo mecanismos para sensibilizar, prevenir y sancionar la violencia de género en todas sus manifestaciones. Para ello, impulsa el desarrollo de políticas públicas interinstitucionales, la remoción de patrones socioculturales que sostienen la desigualdad de género, y el acceso a la justicia para las mujeres que sufren violencia, garantizando una asistencia integral en áreas estatales y privadas, además de proteger sus derechos y bienes en el espacio digital.

Un avance significativo se dio en 2010 con la Ley N°26.618 de Matrimonio Civil, conocida como “Ley de Matrimonio Igualitario”, que modificó el Código Civil para reconocer el derecho al matrimonio entre personas del mismo sexo, otorgando los mismos efectos legales que a las parejas heterosexuales.

En 2012, se suma al plexo normativo la Ley de Identidad de Género N° 26.743. La misma, marcó un hito al reconocer el derecho a la identidad de género autopercibida, separando los conceptos de sexo y género, y garantizando el acceso a intervenciones quirúrgicas y tratamientos hormonales sin necesidad de autorización judicial. Esta ley también protege el derecho de las niñas a ser escuchadas y a que su opinión sea tenida en cuenta, conforme a su edad, grado de madurez y capacidad de discernimiento acorde a la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (N° 26.061).

En este sentido, es crucial incorporar la perspectiva de género reconocida en nuestra constitución a partir de la Ley N°26.743 de Identidad de Género sancionada en 2012. Esta ley considera el derecho a la identidad de género, estableciendo una distinción entre sexo y género. Así, el “sexo” se refiere a las características biológicas de una persona, mientras que el “género” se refiere a la autopercepción que la persona tiene de su corporalidad, como las diversas formas en que lo expresa y vivencia.

De esta forma, la Ley N°26.743 brinda el derecho al reconocimiento de la identidad de género permitiendo el libre desarrollo de la persona y el trato digno, en particular en los instrumentos que acrediten su identidad. Además garantiza el goce de su salud integral, como el acceso a intervenciones quirúrgicas totales y parciales y/o tratamientos integrales hormonales para adecuar su cuerpo, incluida su genitalidad, a su identidad de género autopercebida, sin necesidad de requerir autorización judicial o administrativa.

A su vez, en su Artículo N° 5, determina que el reconocimiento de la identidad de género deberá ser efectuada teniendo en cuenta los principios de capacidad progresiva e interés superior del niño, brindándole la posibilidad de contar con asistencia letrada.

La Ley N°27.452 de 2018, establece un Régimen de Reparación Económica para Niñas, Niños y Adolescentes, conocido como la “Ley Brisa”. Esta normativa, que reconoce una reparación económica para hijos de víctimas de femicidio, consiste en un ingreso mensual equivalente a una jubilación mínima hasta los 21 años, o de por vida en casos de discapacidad.

En el mismo año, se promulgó la Ley “Micaela” de Capacitación Obligatoria en Género para todas las personas que Integran los Poderes del Estado N° 27.499, que establece la capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres

poderes del Estado, siendo el Instituto Nacional de las Mujeres la autoridad responsable de certificar y garantizar la calidad de dichas capacitaciones. Las máximas autoridades de cada organismo público, deben implementar las capacitaciones en el plazo de un año desde la entrada en vigencia de la ley. La negativa a participar será considerada falta grave y podrá ser sancionada.

En el año 2021, la Ley N°27.610 de Interrupción Voluntaria del Embarazo reguló el acceso al aborto y a la atención postaborto, enmarcada en la protección de los derechos sexuales y reproductivos. En el mismo año, la Ley N°27.636 "Diana Sacayán - Lohana Berkins" promovió la inclusión laboral de personas travestis, transexuales y transgénero, impulsando la igualdad de oportunidades. La ley garantiza el ejercicio de derechos como identidad de género, libre desarrollo personal, igualdad de oportunidades, trabajo digno, educación, seguridad social y respeto a la dignidad y privacidad. Abarca a quienes se identifiquen con un género distinto al asignado al nacer, hayan realizado o no el cambio registral.

En 2023, se sanciona la Ley N°27.709 de Creación del Plan Federal de Capacitación sobre Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, conocida como la "Ley Lucio". La misma tiene como objetivo principal capacitar a los actores del Sistema de Protección de Derechos en temas clave como la detección e intervención en situaciones de violencia hacia niñas, niños y adolescentes. Busca desnaturalizar la violencia como forma de crianza y sensibilizar tanto a los profesionales del sistema como a la sociedad sobre la importancia de criar sin violencias. Esta ley promueve la creación de espacios formativos que brindan herramientas para garantizar y proteger los derechos de las niñeces.

Este conjunto de leyes proporciona una estructura normativa fundamental en torno al género y los derechos de las niñas que, aunque resulta elemental para los debates y luchas sociales, no son el factor unívoco para alcanzar materialmente el goce pleno y efectivo de los derechos mencionados. Recuperando los aportes de Segato (2016), “Las exigencias de justicia no alcanzan a ser traducidas en el lenguaje del derecho” (p. 184), es decir que estas leyes, aunque necesarias, no logran transformar las condiciones estructurales que perpetúan desigualdades y violencias. En muchos casos, las normativas quedan atrapadas en una lógica modular que responde de manera limitada a las demandas sociales, sin abordar las raíces profundas de las problemáticas que busca atender.

En este contexto, se observa que el marco normativo argentino ha avanzado en la incorporación de la perspectiva de género y la protección de los derechos de las niñas, pero estos avances enfrentan límites claros en su capacidad para materializar cambios efectivos en las vidas de los sectores más vulnerables. Como señala Segato (2016), las estructuras profundas que sostienen las desigualdades a menudo permanecen intactas, limitando la efectividad de las leyes. Esto invita a cuestionar hasta qué punto estas normativas realmente garantizan derechos o si, en algunos casos, reproducen las mismas desigualdades que intentan erradicar. Es imperativo complementar el plexo legislativo con políticas y acciones transformadoras que se traduzcan en cambios tangibles en la vida cotidiana de las personas, especialmente de aquellos colectivos más vulnerables para una justicia verdaderamente inclusiva.

Protagonismo Infantil: derechos y paradigmas clave

Este trabajo se enmarca en el paradigma de “protección ampliada” de la infancia, con un enfoque basado en los derechos de la niñez. Siguiendo los aportes de Mazzola (2013), el paradigma de “protección ampliada” de la infancia parte de la premisa de considerar la “cuestión social de la infancia” como una problemática vinculada a la ausencia de garantías y a la insuficiente promoción de sus derechos, abogando por el reconocimiento del derecho a la protección social integral de toda la niñez y adolescencia.

El desafío de este paradigma radica en ampliar las protecciones de seguridad social, y lograr una mayor coordinación entre las política sanitaria y educativa por parte del gobierno nacional, junto a otras acciones orientadas a mitigar las desigualdades sociales que afectan a la infancia. Entre sus desafíos, se destaca la conformación de una nueva institucionalidad social de la infancia, que permita garantizar un “[...] piso de protección social”, subrayando “la necesidad de profundizar aún más las capacidades y realizaciones (Sen, 1999) de las niñas, niños y sus familias.” (Mazzola, 2013 p.25).

Por ello, no solo es necesario reconocer cómo las provisiones de bienes inciden en lo que efectivamente pueden ser y hacer les niños, sino también la forma en la que se toman las decisiones en el sistema social y político. Los avances en los derechos de participación de las niñas desde principios del milenio son limitados, lo que afecta la sostenibilidad de las conquistas obtenidas en el tiempo y la realización de nuevos avances.

El paradigma de protección ampliada de la niñez, fundamentado en la promoción integral de sus derechos, busca garantizar la protección social y el bienestar de las infancias en su totalidad. Sin embargo, para que este enfoque sea verdaderamente efectivo, es crucial

incorporar una perspectiva de género interseccional que permita visibilizar las múltiples formas de desigualdad y opresión que atraviesan a las niñas en función de su género, clase, etnia, orientación sexual, discapacidad, entre otros factores.

En este interjuego entre los diversos enfoques, en busca de una praxis crítica, resulta imperativo incorporar de manera transversal la perspectiva de género en nuestras intervenciones y en el ejercicio profesional. Recientemente, se ha incorporado como una herramienta recurrente en la disciplina de Trabajo Social. Como señala Tobías Olarte (2018), la perspectiva de género permite desarrollar un análisis profundo del sistema sexo-género que opera en una realidad social determinada, abordándolo desde una perspectiva más amplia y compleja. Este enfoque implica no solo reconocer el género como una categoría de análisis, sino también emplearlo como un marco interpretativo que permite desentrañar su significado dentro de una realidad social específica.

En este sentido, Guzzetti (2014) subraya la importancia de tener una mirada integral sobre el género, la cual nos permite comprender, analizar y poder modificar las situaciones de los colectivos sociales y sujetos que se encuentran involucrados en nuestras intervenciones. Entender las desigualdades de género, nos posibilita reinterpretar nuestras formas de ser, pensar y relacionarnos desde una perspectiva que trasciende el sistema hegemónico heteronormativo. De esta manera, el género se constituye como una categoría de análisis transdisciplinario que visibiliza de forma compleja las relaciones de poder, prácticas, roles y los discursos hegemónicos que se reproducen entre los géneros.

Como estrategia metodológica y un modelo de intervención social, la perspectiva de género orienta las acciones hacia el principio de equidad, interpelando las realidades y procesos sociales desde una visión crítica e histórica. Guzzetti (2014) afirma que este

enfoque nos ofrece herramientas para analizar y transformar las relaciones interpersonales y organizacionales en su contexto sociocultural específico. En un mundo marcado por problemáticas sociales complejas, este recurso conceptual se vuelve indispensable.

Además, Gamba y Diz (2017), señalan que la perspectiva de género nos permite:

“ a) reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros, en general favorables a los varones como grupo social y discriminatorias para las mujeres y sexualidades disidentes, grupos racializados y subalternizados; b) que dichas relaciones han sido constituidas social e históricamente y son constitutivas de las personas; c) que estas atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, religión.” (p. 448)

Para profundizar en la integración de esta perspectiva, Borisonik y Bocca (2017), en su guía “Hablar de diversidad sexual y derechos humanos: Guía informativa y práctica” proponen herramientas que enriquecen el trabajo de investigación y la conversación con las niñas sobre diversidad sexual. Este material no solo facilita la reflexión sobre cómo entendemos, miramos y vivimos la diversidad sexual, sino que también promueve prácticas más inclusivas y equitativas en nuestras intervenciones profesionales.

En este sentido, siguiendo a Hill Collins y Bilge (2019), la interseccionalidad como praxis crítica cuestiona el status quo y busca reconfigurar las relaciones de poder, siendo una estrategia analítica esencial para la justicia social. Esta perspectiva de la praxis va más allá de aplicación de conocimientos especializados a situaciones problemáticas, sino que implica el empleo del conocimiento cotidiano para reflexionar sobre experiencias y

conocimientos intelectuales. Fusiona las esferas de teoría y práctica permitiendo una dinámica de retroalimentación constante.

Para clarificar la interseccionalidad como instrumento analítico, Hill Collins y Bilge (2019) ofrecen seis puntos de referencia a través de los cuales reflexionar, ideas que no están siempre presentes, ni aparecen de la misma forma en todos los proyectos pero ayudan a esclarecer los esquemas interseccionales:

1. **Desigualdad social:** La interseccionalidad va más allá de examinar la desigualdad sólo desde perspectivas raciales o de clase, promoviendo una comprensión basada en las interacciones entre diferentes categorías, reconociendo así múltiples formas de desigualdad que afectan a las personas.
2. **Poder:** Este enfoque considera las relaciones de poder como construcciones mutuas, donde diversos factores como raza, clase, género y más interactúan e influyen de manera recíproca. No existe un sexismo o racismo puro, sino que adquieren sentido en su relación recíproca. Además, se analizan tanto las interacciones entre diferentes tipos de poder como las dimensiones del poder, usando los ámbitos de poder como herramienta heurísticas para examinar estas relaciones.
3. **Relacionalidad:** La noción de relacionalidad es esencial, ya sea en las múltiples identidades dentro del poder interpersonal o en el análisis que abarca cómo clase, raza y género influyen colectivamente en la desigualdad global. En este enfoque, se pasa de examinar las diferencias entre elementos, como raza y género, a explorar sus interconexiones. El poder se entiende

como una relación dinámica en lugar de un elemento estático, y no se gana o pierde como en un juego de fútbol, sino que constituye una relación en sí mismo.

4. **Contexto social:** "Contextualizar" se deriva de considerar desigualdad, relacionalidad y poder en un contexto social. El análisis interseccional implica situar estos conceptos, es decir, reconociendo las influencias históricas, intelectuales y políticas en nuestras ideas y acciones. Comprender diversas perspectivas en contextos sociales ayuda a entender la interseccionalidad.
5. **Complejidad:** La propia interseccionalidad es una forma de entender y analizar la complejidad del mundo. Usar la interseccionalidad como instrumento para el análisis es difícil, precisamente porque la misma interseccionalidad es compleja.
6. **Justicia social:** la legitimidad de un plan de justicia social no es evidente por sí mismo, siendo la idea más ambigua y polémica de la interseccionalidad. Aunque la interseccionalidad no se centra exclusivamente en la justicia social, quienes la emplean como instrumento para el análisis suelen verla como algo esencial en sus vidas, cuestionando y criticando el statu quo.

En consonancia con las ideas de Hill Collins y Bilge (2019), se destaca que la interseccionalidad como praxis crítica es fundamental para les profesionales y activistas que trabajan en la resolución de problemáticas sociales arraigadas en desigualdades

complejas. Esta perspectiva une teoría y práctica, permitiendo una retroalimentación constante entre ambas.

Más allá de ser una herramienta intelectual, es una estrategia analítica esencial para la justicia social que se manifiesta como una praxis recurrente en profesionales de Trabajo Social, cuya disciplina se compromete con la promoción del bienestar social, siendo un pilar fundamental en la construcción de sociedades más justas y equitativas.

En este marco, se incluye el enfoque basado en los derechos de las niñas, con el propósito de seguir enriqueciendo la perspectiva interseccional. Según Alfageme et al. (2003), se entiende como un marco teórico destinado a orientar las acciones necesarias para la promoción y protección de los derechos de las niñas y adolescentes mediante acciones concretas que los materialicen. De esta manera, se busca crear un contexto propicio para su desarrollo pleno, prestando especial atención a los grupos en situación de pobreza, víctimas de discriminación, desigualdad y exclusión social, tales como las indígenas, migrantes, con discapacidad, LGTBQ+, entre otros.

Según Alfageme et al. (2003), uno de los principales desafíos que enfrentan las niñas es el reconocimiento de su rol como colaboradores activos en la sociedad y en las decisiones que afectan sus vidas y grupos sociales. La participación infantil no debe ser vista sólo como un derecho, sino como un ejercicio concreto de actoría social y de construcción de identidad:

“La participación es un derecho que como tal tiene una historia cultural, jurídica, sociológica, es un fin instrumental para la consecución de otros derechos. La participación

activa, consciente, libre, es un factor de reconocimiento de la propia dignidad y un afianzamiento de la conciencia de igualdad” (Alfageme, 2003 p.36)

Comparto la propuesta de Alfageme et al. (2003) de avanzar hacia la participación infantil protagónica, donde las niñas sean reconocidas como actores sociales y no como simples ejecutores o consentidores. Esto implica una transformación en la relación con las infancias, redefiniéndola para otorgarles un rol activo en la toma de decisiones que se aleja del modelo proteccionista. Esta visión requiere un esfuerzo educativo significativo y el acompañamiento de los adultos como facilitadores de la autogestión y autodirección de las niñas.

En consonancia, es crucial incorporar una perspectiva interseccional que considere la interacción y la dinámica entre los distintos factores presentes en la realidad, revelando las múltiples formas de opresión y exclusión que afectan a las niñas.

Más allá del adultocentrismo: el rol de las niñas en los espacios de socialización

Para ampliar nuestra mirada, es necesario recuperar el paradigma de Protagonismo de la Niñez/ Niñas, desde los aportes de Magistri y Morales (2018), quienes sostienen que las niñas deben ser consideradas como seres capaces y competentes, señalando la necesidad de refundar la relación adulto-niña, “[...]es decir, el modo general en que concebimos la invitación a las nuevas generaciones a la vida.” (p.41). En este sentido, la participación ya no se reduce a algo meramente instrumental, sino que avanza a colocar a las niñas como actores sociales, teniendo la posibilidad de luchar por la conquista efectiva de sus derechos.

Este enfoque interpela la matriz adultocentrista patriarcal al “[...]considerar a lxs niñxs y adolescentes como sujetos sociales y políticos con capacidad para decidir, optar, cuestionar, soñar en tanto personas al igual que lxs adultxs, pero de diferente modo; y que estas acciones verbales afecten a la sociedad en su conjunto.” (Magistri y Morales, 2018 p.43).

Para profundizar en este marco, es pertinente recurrir a las ideas de Judith Butler (1990) en su obra “El género en disputa”, donde afirma que las categorías sexo y género son construidas discursivamente de forma relacional o contextual, en una cultura hegemónica que establece límites dentro de “estructuras binarias que se manifiestan como el lenguaje de la racionalidad universal. De esta forma, se elabora la restricción dentro de lo que ese lenguaje establece como el campo imaginable del género” (Butler, 1990, p.59). Por lo tanto, el sexo o género dependerán de las relaciones construidas cultural e históricamente de forma específica, siendo un aspecto variable que responden a objetivos políticos y sociales.

La identidad de género, según Butler (1990), es una construcción impuesta por un conjunto de prácticas reguladoras que le dan continuidad, estabilidad y coherencia a las identidades de género. La autora se refiere a esto como “la matriz de inteligibilidad heterosexual” (p.72) que instaure la heterosexualización del deseo. Esta concepción presupone una relación causal entre sexo, género y deseo, ya que el deseo reflejaría o expresaría al género y viceversa. En consecuencia, se construyen estereotipos sustentados en este binarismo y la heterosexualidad, que se presenta como una práctica obligatoria, natural y opresora que se reproduce de forma constante mediante su lógica. Esto excluye a identidades que no se ajustan a ninguno de los términos mencionados, considerándolas

inexistentes y subversivas, como entidades fallidas que muestran los límites de esta matriz cultural y revelan otras matrices diferentes.

Quesada Jiménez y López López (2010) amplían esta reflexión al afirmar que se imponen ideas sobre cómo deben ser, actuar y comportarse tanto hombres como mujeres, generando construcciones sociales que se transmiten a través del proceso de socialización desde el nacimiento. Estos roles de género no solo impactan a las mujeres, sino que también afectan a los hombres, quienes se ven obligados a asumir el papel de proveedores, ser valientes y decididos, y a reprimir la expresión natural de sus emociones.

Estas ideas son aprendidas, y aún están profundamente arraigadas en la sociedad. A lo largo de la educación formal, estos estereotipos de género se refuerzan a través de canciones, materiales educativos y textos escolares, que continúan promoviendo los roles tradicionales de género. Sin embargo, es en la familia donde se adquieren de manera más marcada estas diferenciaciones. Esto presenta un desafío continuo en nuestra sociedad, ya que abordar y desenredar la matriz heteronormativa vigente no es una tarea sencilla y a corto plazo. Como señala Guzzetti (2014), estas construcciones son modificables, especialmente con el desarrollo de una perspectiva de género transversal que permita desentrañar las lógicas desiguales entre los géneros y las relaciones jerárquicas y asimétricas que se establecen en la sociedad.

Aunque la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) N° 26.150 fue aprobada hace casi dos décadas, este tiempo aún puede considerarse reciente para que se visibilicen y materialicen procesos sociales relacionados con transformaciones de pensamiento y tensiones con el poder hegemónico. Además, quienes educan son adultos formados y atravesados por una sociedad heteropatriarcal, lo que influye en la implementación de la

ESI. Los procesos culturales, al no seguir una lógica lineal o etapista, generan impactos que no son ni unívocos ni homogéneos. En este marco, la ESI sigue siendo una herramienta fundamental para cuestionar y transformar estas estructuras, aunque su implementación efectiva sigue siendo un desafío en diversos contextos.

Desde el Trabajo Social, la perspectiva de género se presenta, según Tobías Olarte (2018), como una categoría de estudio de la realidad social fundamental en cualquier intervención social. Este enfoque permite comprender las desigualdades en el uso del tiempo, las diferencias de poder y, además, eliminar el sexismo y las desigualdades de género en las intervenciones.

En el marco de esta investigación, es esencial incorporar el concepto de “niñeces” para reflejar la pluralidad de vivencias y formas en que cada persona experimenta esta etapa de la vida. Este término desafía las terminologías binarias y los estereotipos que limitan la experiencia infantil a un único modelo de ser niño o niña, respetando así la singularidad y diversidad del proceso.

Los estereotipos se adquieren y (re)producen en los entornos de socialización de la vida cotidiana, de esta manera en los espacios de socialización se transforman formas de pensar, sentir y actuar a nivel personal y con la comunidad (Mena Mendez y Parra Perez, 2018). Por lo tanto, la socialidad se configura a partir de una red de vínculos construido por las personas en sus formas de convivencia e interacciones cotidianas en los diferentes ámbitos, como la familia, la escuela y los grupos de pares.

Estos espacios de socialización de la vida cotidiana se encuentran atravesados por el “adultocentrismo”, tal como lo expone Alvarado (2009), se refiere a la hegemonía de la interpretación del mundo desde la perspectiva de los sujetos adultos:

Donde la juventud aparece como un tránsito a la adultez y por tanto un sujeto que “está siendo” sin “ser”, y de otro, como una moratoria social en la cual el sujeto es desresponsabilizado y ubicado en el escenario del ocio “privilegiado” o en la condición del “no futuro”. Este dispositivo, el adultocentrismo, ubica igualmente al sujeto adulto en la condición de lo estático o punto de llegada (Alvarado, 2009, p. 96).

Para profundizar en los procesos de socialización, es fundamental retomar las contribuciones de Cordero Arce (2015). El autor critica los discursos (predominantes) en torno a la infancia provenientes de una perspectiva occidental y adultocéntrica que rodean a la socialización, los cuales esperan que las niñas se adapten a las normas y valores de la sociedad adulta. Por lo tanto, plantea la necesidad de desvincular el concepto de socialización de la idea de desarrollo y considerar a las niñas como agentes activos en su propia socialización, siendo capaces de interpretar y reinterpretar la cultura a través de su participación y producción.

En este contexto, se pueden identificar varios agentes de socialización infantil, siendo la familia, la escuela y el grupo de pares los más destacados. En base a las contribuciones de Cordero Arce (2015), la familia se presenta como el agente socializador más influyente en la vida de las personas. Desde temprana edad, las niñas son introducidas en un entorno familiar que les proporciona las primeras interacciones sociales y establece las bases para su desarrollo emocional y cognitivo. A través de la familia, les

niños y jóvenes aprenden valores, normas sociales, roles de género y comportamientos aceptados en su cultura. Además, la familia influye en la formación de la identidad personal y en la comprensión del mundo que rodea a la persona, estableciendo una conexión crucial entre la experiencia familiar y su adaptación a la sociedad en su conjunto.

En segundo lugar, el autor identifica a la escuela como agente socializador, presentándola como un mecanismo de control y disciplina que opera a través de técnicas como la clausura¹¹, la localización elemental¹² y la jerarquización¹³. Estas técnicas contribuyen a establecer un ambiente de control y conformidad, que los niños adquieren en espacios específicos donde sus movimientos son regulados.

En tercer lugar, la socialización a través del grupo de pares difiere de otros tipos de socialización, como la familiar y la escolar. Cordero Arce (2015) destaca que la socialización entre pares implica un cambio cualitativo al abandonar la estructura vertical de adulto a niño para dar paso a una interacción horizontal entre niños. Esto permite que surja una agencia reprimida por las socializaciones verticales.

El autor expone que la socialización a través del grupo de pares tiene varios aspectos positivos que contribuyen al desarrollo y crecimiento saludable de los niños. Algunos de estos aspectos incluyen: desarrollo de habilidades sociales, aprendizaje mutuo, autonomía y toma de decisiones, identidad y pertenencia, exploración y expresión, apoyo

¹¹ Técnica de clausura: implica crear un espacio cerrado y aislado, separado del entorno exterior, donde los individuos son controlados y disciplinados. Este espacio cerrado puede ser tanto físico como simbólico. (Cordero Arce, 2015 p.113)

¹² Técnica de localización elemental: se refiere a la asignación de lugares específicos a los individuos dentro del espacio clausurado. En este sentido, se divide el espacio en parcelas o lugares definidos, donde cada individuo tiene su propio lugar. Por ejemplo, en una sala de clases, los pupitres o mesas asignados a cada estudiante representan la localización elemental (Cordero Arce, 2015 p.113-114)

¹³ Técnica de jerarquización: implica la organización y distribución de los individuos en el espacio según una estructura de rangos y niveles. Por ejemplo, en una sala de clases, los estudiantes pueden ser organizados en filas y columnas según su rendimiento académico, con los lugares delanteros destinados a los "mejores" estudiantes y los lugares traseros a los "peores" (Cordero Arce, 2015 p.114).

emocional, socialización en contextos diversos, aprendizaje compartido, desarrollo de la empatía y preparación para la vida adulta.

En síntesis, los agentes y espacios de socialización como la familia, la escuela y los grupos de pares desempeñan un rol crucial en la construcción de identidades, configurando las formas en que les niños interactúan con su entorno y consigo mismos. Aunque estas dinámicas están atravesadas por estructuras adultocéntricas que limitan su protagonismo, es fundamental reconocer a las niñas como sujetos activos en estos procesos. Su capacidad de reinterpretar y transformar la cultura desafía las jerarquías tradicionales y abre camino a interacciones más horizontales y significativas. Así, los espacios de socialización no solo reproducen valores y normas, sino que también contienen el potencial para resignificar las relaciones y construir nuevas formas de convivencia social.

Trabajo Social en el tercer sector: prácticas en contextos no gubernamentales

A los fines de la investigación, es fundamental la vinculación de la temática con el Trabajo Social, por lo que se propone a continuación un breve desarrollo vinculado a la profesión. Este abordaje no pretende agotar el marco teórico de la disciplina, sino ofrecer un primer acercamiento. En palabras de Oliva, Pérez y Mallardi (2014), el Trabajo Social se configura como una profesión históricamente situada, que interviene en los conflictos derivados de las tensiones de clase. En este sentido, resulta necesario comprender los intereses contrapuestos que se presentan en la actividad profesional e identificar las mediaciones que hacen particular su intervención en contextos específicos. Quien ejerce, Le Trabajadore Social,

participa tanto de los mecanismos de dominación y explotación como también, al mismo tiempo y por la misma actividad, da respuestas a las necesidades de sobrevivencia de las clases trabajadoras y de la reproducción del antagonismo en esos intereses sociales, reforzando las contradicciones que constituyen el móvil básico de la historia (Iamamoto, 1997, p. 89).

Esta perspectiva histórica exige reconocer los distintos elementos que coexisten en la realidad y el carácter político que posee la práctica de Trabajo Social. En el ejercicio profesional, se presentan condicionantes institucionales que inciden en los procesos de intervención y brindan un espacio de relativa autonomía. Le Trabajador social tiene la capacidad de reorientar la acción o traspasar la demanda institucional, siendo co-responsable de sus actividades y de la forma en que estas se desarrollan. Asimismo, a estas dinámicas se incorpora el posicionamiento de los sujetos que tienen sus derechos vulnerados, configurando un campo complejo donde interactúan poder, clase y fuerzas sociales. Netto (1992) explica que, si bien el Trabajo Social no desempeña funciones productivas, se inserta en actividades auxiliares de los procesos monopólicos relacionados con la reproducción y acumulación de capital.

De esta forma, la profesión interviene en las manifestaciones de la cuestión social, es decir, sobre “ el conjunto de problemas políticos, sociales y económicos que el surgimiento de la clase obrera impuso en la constitución de la sociedad capitalista” (Netto, 1992 p. 4) que adquieren un significado particular en la vida cotidiana de las personas que participan de la intervención. Como expone Iamamoto (1997) los Trabajadores Sociales intervienen en determinados momentos coyunturales, de acuerdo a la correlación de fuerzas

entre clases y grupos sociales que establece los límites y las posibilidades en que se puede mover el profesional. Lo que define el espacio profesional, como la conjugación

- a) del nivel de lucha por la hegemonía que se establece entre clases fundamentales y sus respectivas alianzas, que tiene derivaciones en las políticas sociales del Estado, en las organizaciones institucionales que las implementan, tanto a nivel organizacional como de movilización popular, entre otros aspectos;
- b) del tipo de respuestas teórico-prácticas, encargadas del contenido político, efectuadas por el colectivo profesional. (Iamamoto, 1997, p.190-191)

Por lo cual, como expone Guerra (2006), es fundamental “[...] una teoría que produzca, de la manera más aproximada posible la lógica, el movimiento y devenir de la realidad”(p.6). Para ello, es necesario avanzar hacia una racionalidad crítico-dialéctica que analice la realidad, identificando sus categorías, estableciendo vínculos y mediaciones, y reproduciendo en el pensamiento las relaciones complejas de lo existente. Comprendiendo la totalidad no es solo un concepto formal, sino una forma de ser de la realidad.

Complementariamente Agüero (2015) resalta al Trabajo Social como un campo que integra diversas perspectivas de las ciencias sociales y humanas para abordar la realidad cotidiana de los sujetos sociales. Su propósito principal es promover procesos de emancipación, libertad y autonomía, fortaleciendo los lazos sociales, el reconocimiento y el acceso a derechos en busca de un orden social más justo y equitativo. Desde esta perspectiva, el conocimiento que adquieren los profesionales del área no se limita a un enfoque disciplinario rígido, sino que adopta una mirada transdisciplinar que permite

comprender la complejidad e interconexión de los factores que conforman las realidades sociales.

La profesión tiene un amplio abanico de áreas y campos de intervención que, desde sus orígenes, se ven reducidos principalmente a su participación en diversos entes del Estado, actuando como “agentes ejecutores de políticas sociales” (Netto, 1992). Como expone Netto (1992), la profesionalización de Trabajo Social surge en el marco de la división social y técnica del trabajo promovida por el Estado burgués para enfrentar la "cuestión social" mediante políticas sociales. Estas políticas, además de su dimensión política, implican procedimientos técnico-operativos que requieren agentes tanto para su formulación como para su implementación. En este último plano, el profesional de Trabajo Social desempeña un rol fundamental como ejecutore en la fase terminal de las acciones, donde se da una respuesta directa a las poblaciones vulnerables afectadas por la "cuestión social". Este posicionamiento, configura el mercado de trabajo del Trabajo Social, principalmente en el ámbito de las acciones ejecutivas, abarcando desde la administración de recursos hasta la prestación de servicios. Además, el carácter inclusivo y expansivo de las políticas sociales y su interacción entre los sectores público y privado favorecen la especialización y amplían los campos de intervención profesional.

Dentro de estos campos se encuentra el tercer sector, entendido cómo el ámbito de la sociedad civil en el que se encuentran las asociaciones y organizaciones no lucrativas de acción social, que se presenta como una posibilidad de intervención profesional y organización comunitaria. Sin embargo, en la formación profesional en Trabajo Social y las producciones académicas, aún persiste una vacancia en torno al ejercicio profesional independiente y la participación en el tercer sector. La presente investigación se enmarca en

la labor de la “Asociación Civil Adelante” ubicada en el barrio San Carlos-ex Villa de Paso de la ciudad de Mar del Plata, lo que brinda la oportunidad de explorar las posibilidades de intervención e inserción dentro de esta organización.

Como señala Brancoli (2020), las organizaciones comunitarias asumen el rol de proporcionar a las personas un refugio y apoyo en momentos de incertidumbre y dificultades. Además, este enfoque comunitario tiende a formar estructuras sociales más homogéneas y jerárquicas, a menudo enfatizando la cohesión interna y las relaciones emocionales. Ante esto, Restrepo Cárdenas y Correa Arango (2020) señalan que el papel significativo de las ONG en el desarrollo social se basa en su capacidad para cubrir brechas en áreas donde el gobierno puede carecer de recursos o acceso. Contribuyen al desarrollo de la sociedad de diversas maneras: complementan las acciones gubernamentales, introducen enfoques innovadores y prueban soluciones a problemas sociales, fomentan la participación activa de la sociedad civil en la toma de decisiones y la resolución de problemas, actúan como defensoras de los derechos humanos, la justicia social y la equidad, impulsando cambios políticos y sociales, entre otras.

Por otra parte, es relevante mencionar que actualmente el ejercicio profesional de Trabajo Social se encuentra regulado en la provincia de Buenos Aires por diversas normativas que incluyen la Ley Federal del Trabajo Social N° 27.072 y el Código de Ética Profesional del Trabajo Social de la Provincia de Buenos Aires (2017).

En particular, la Ley de Trabajo Social N° 27.072, destaca entre sus objetivos la promoción de la profesionalización del Trabajo Social, reconociendo su importancia social y su papel en la defensa de los derechos humanos, la construcción de ciudadanía y la democratización de las relaciones sociales. Además, se enfoca en la protección de los

intereses de la ciudadanía, asegurando que los servicios profesionales ofrecidos sean competentes, de calidad e idóneos. Esta ley pondera la necesidad de que el Trabajo Social reconozca y actúe frente a situaciones donde los derechos individuales o colectivos están comprometidos, especialmente en contextos donde la falta de acceso a bienes básicos impide la reproducción social inmediata de las personas. Esto requiere una comprensión profunda de las condiciones objetivas que generan estas situaciones, así como de los factores que afectan la vida cotidiana de las personas, con especial atención en cómo estas condiciones afectan a las niñas y juventudes.

Por su parte, el Código de Ética Profesional del Trabajo Social de la Provincia de Buenos Aires (2017) enfatiza que la función social de los profesionales de esta área se orienta a contribuir activamente ante los problemas sociales. Promueve la justicia social y el bienestar, mediante una lectura crítica de la realidad y una metodología sistematizada con la misión de transformar las estructuras sociales y defender la dignidad humana.

Este código enfatiza la promoción de la igualdad, la solidaridad y el compromiso con el bienestar colectivo, destacando el respeto a la diversidad cultural, étnica, religiosa, de género y de orientación sexual. Los trabajadores sociales deben actuar con responsabilidad, confidencialidad y transparencia, priorizando siempre el interés de las personas y comunidades con las que trabajan, sin imponer juicios o valores personales. Además, regula la relación entre los profesionales y las instituciones, promoviendo la autonomía técnica y ética en las decisiones, incluso frente a presiones externas que puedan comprometer los valores del Trabajo Social. También aboga por la mejora continua de las condiciones laborales, la actualización profesional y la cooperación con colegas. En su núcleo, el Código de Ética busca consolidar una práctica comprometida con la

transformación social, la construcción de ciudadanía y la defensa de los derechos humanos como eje central del ejercicio profesional.

Capítulo 4: Las niñas son protagonistas: visibilizando relatos y experiencias del barrio San Carlos

“Lo decide tu cuerpo, tus pensamientos y tus gustos

cuando vamos creciendo” (niña, 11 años)

Acercamiento al contexto de investigación

En este capítulo, se presenta el análisis derivado de las contribuciones realizadas por las niñas que poseen entre 8 a 13 años de edad que participaron en los tres talleres lúdicos presenciales organizados en la sede de la Asociación Civil “Adelante”. Estos encuentros tuvieron como objetivo recuperar las experiencias significativas en torno a los estereotipos y discursos hegemónicos de género, y analizar su incidencia en la construcción de sus identidades de género.

La Asociación Civil Adelante ha trabajado de manera sostenida en el territorio los últimos cuatro años, consolidando su identificación barrial por parte de los vecinos y la comunidad en su conjunto, incluidas las niñas. Este vínculo territorial facilitó la viabilidad y factibilidad de la propuesta investigativa, que se distingue por ser pionera a nivel local. Hasta el momento, no existían producciones desde el Trabajo Social que formalizarán procesos de construcción de conocimiento a partir de las experiencias de las niñas respecto a los estereotipos de género.

Con el propósito de comprender los procesos mediante los cuales se reproducen o desnaturalizan estereotipos y discursos hegemónicos de género, se organizaron tres encuentros presenciales en colaboración con la Asociación Civil Adelante. Cada encuentro, con una asistencia promedio de 14 participantes, se llevó a cabo en una oficina de la sede

territorial de la organización. Las niñas fueron convocadas a través de sus cuidadores, quienes otorgaron la autorización escrita correspondiente.

El trabajo didáctico-pedagógico vinculado a la planificación de los grupos de discusión se realizó de forma interdisciplinaria junto a las responsables de la organización. La coordinación de los encuentros estuvo a cargo de quien investiga junto a Micaela Villanueva, estudiante avanzada de Trabajo Social, y Maite Echevarria, Licenciada en Psicopedagogía, ambas con experiencia previa en el trabajo con las niñas del territorio. Se llevaron a cabo tres encuentros, debido a que este número permitía el desarrollo progresivo de las dinámicas, facilitando el intercambio y recuperando los saberes de les participantes.

Primer encuentro: “¿Qué sabemos sobre los géneros?” (Anexo II). El primer taller, se enfocó en explorar desde la palabra cómo se presenta el género en los juegos de las niñas. Se invitó a les participantes a reflexionar sobre los juegos que practican, quiénes suelen participar en ellos y que rol desempeñan sus cuidadores en estas dinámicas. Además, se les propuso crear un personaje e inventar su historia, con el objetivo de identificar los géneros y estereotipos que emergían en sus relatos.

Segundo encuentro: “¿Qué son los estereotipos de género?” (Anexo III). Este encuentro promovió la conformación de un grupo de discusión en torno a los conceptos de género, los estereotipos de género y los espacios de socialización que habitan. Durante esta dinámica, les participantes debatieron sus ideas y las representaron en diversos afiches. También compartieron frases positivas y negativas que habían escuchado acerca de los géneros, reflexionando sobre su impacto en las relaciones cotidianas y en la percepción que tenían de sí mismas y de otros.

Tercer encuentro: “¿Cómo construimos nuestra identidad?” (Anexo IV). El último encuentro tuvo como eje explorar la identidad. Se inició con una dinámica grupal en la que cada participante mencionaba características personales, mientras sus pares intentaban adivinar de quién se trataba. Esta actividad permitió abordar el concepto de identidad de manera lúdica y reflexiva. Posteriormente, en una instancia individual y anónima, las niñas escribieron apreciaciones respecto de las opiniones que habían recibido acerca de sus identidades y las personas que influyeron en su construcción.

Cada una de estas instancias se diseñó como una posibilidad de empoderamiento, en la que las niñas asumieron un rol protagónico en procesos de construcción de conocimiento e investigación, reivindicando sus derechos reconocidos en la “Convención sobre los Derechos del Niño” (1990), la “Ley de Educación Sexual Integral” (2006) y la “Ley de Identidad de Género” (2012).

El análisis de los tres grupos de discusión desarrollados con las niñas se llevó a cabo a partir de la Teoría Fundamentada (Vasilachis, 2006), con el objetivo de revelar cómo las niñas redefinen y amplían los conceptos y teorías previamente expuestos a través de su discurso. Con el fin de fomentar la participación activa de las niñas, se diseñaron actividades lúdicas para cada encuentro desde el paradigma de “Protagonismo de las Niñas” (Morales y Magistri, 2018). Este enfoque, parte de considerar a las niñas como sujetos competentes, con la capacidad de influir significativamente en la construcción de procesos sociales, especialmente en aquellos que los interpelan en su vida cotidiana. Por lo cual, las actividades fueron planificadas en función de la edad de las niñas participantes, atendiendo al principio de progresividad que permite dilucidar qué contenidos trabajar con ellas, y de qué manera. La implementación de técnicas como la escucha activa en busca de

la participación protagónica de las niñas y la formulación de preguntas abiertas, promovió el diálogo entre participantes en un entorno lúdico-reflexivo. Esto, junto con instancias de trabajo grupal e individual, facilitó la expresión y articulación de sus conocimientos, opiniones y sentimientos.

En situaciones donde las preguntas de las niñas se dirigían a los adultos, se buscó devolverles la palabra a través de las actividades y repreguntas hacia los pares fomentando el diálogo, ofreciendo seguridad a quienes se animaban a compartir. En circunstancias en las que se solicitaba información específica a los coordinadores del encuentro, debido a la limitada profundidad o comprensión sobre el tema abordado, se brindaban definiciones o respuestas acotadas, siendo conscientes que su intervención podría limitar la participación y de que cada momento era de aprendizaje mutuo.

En cuanto a la participación de las niñas, ocho formaron parte en solo un encuentro, mientras que dieciséis asistieron al menos a dos de los tres encuentros realizados, lo que permitió que la propuesta tuviera continuidad. Se implementó una planificación flexible, diseñada para adaptar las actividades y dinámicas según las necesidades específicas de cada taller, dado que los participantes variaban en cada encuentro. Esta estrategia buscó empoderar a los participantes, permitiéndoles tomar decisiones, generando pertenencia al espacio, evitando así que se convirtieran en meros receptores pasivos de la información proporcionada por los adultos. Los participantes contaban con la libertad de influir en la configuración del espacio de diálogo, así como en la duración de cada encuentro, en función de sus intereses, saberes y nivel de confort. De este modo, el ritmo y la secuencia de las actividades se ajustaron a las decisiones de los

participantes, siendo factores cruciales la validación de pares y adultos en la construcción de conocimiento para alcanzar el objetivo de investigación.

En los dos primeros encuentros, la extensión e intensidad de las actividades propuestas excedieron el tiempo previsto. Por lo cual, como alternativa para el cierre de los encuentros, se favoreció un intercambio informal que facilitó la recolección de impresiones sobre los talleres. En todas las actividades, se respetaron las expresiones, opiniones y saberes validados por el grupo de pares, sin emitir correcciones o juicios sobre estos, guiando el diálogo mediante intervenciones que apuntaban a cumplir con el objetivo de cada encuentro. Las niñas compartieron experiencias personales en los talleres, las cuales fueron presentadas como ejemplos o recursos para el debate.

A continuación, se recuperan los saberes, experiencias y debates compartidos en los tres talleres presenciales desarrollados en el barrio San Carlos - ex Villa de Paso. Para enriquecer el análisis, se presentan citas textuales entrecomilladas de las niñas, sin brindar información de cada participante para resguardar su anonimato. El relato cronológico de cada encuentro se encuentra registrado en los Anexos II, III y IV de la presente investigación. La organización del apartado que se expone a continuación se realiza a partir de las categorías teóricas que se visibilizaron y emergieron en el proceso de investigación. Su propósito es explorar junto con las niñas sus saberes y experiencias, para analizar cómo estos procesos reproducen o desnaturalizan los estereotipos de género, y su influencia en la construcción de sus identidades de género.

Matriz de inteligibilidad heterosexual e identidad de género

Para comenzar, resulta oportuno analizar la matriz de inteligibilidad heterosexual que Judith Butler discute en su obra “El género en disputa” del año 1990, la cuál se revela profundamente arraigada en la conciencia colectiva, incluso desde edades tempranas. La participación de las niñas en las actividades evidencian la fuerte presencia que aún posee esta matriz. No solo establece una relación normativa entre sexo y género, sino que también predetermina la heterosexualidad como el deseo sexual esperado, excluyendo a cualquier identidad que se desvíe de esta norma.

Durante el primer taller (Anexo II), se solicitó a las niñas que se dividieran en dos grupos de cuatro participantes para dibujar un personaje¹⁴, asignarle un nombre y narrar su historia. La creación de estos personajes por parte de los grupos reveló cómo les participantes adquieren y proyectan sus conocimientos y percepciones sobre los géneros, identidades y roles sociales en un entorno lúdico y creativo.

El personaje de "Mateo", creado por el primer grupo, representa la reproducción de la estructura familiar nuclear tradicional, compuesta por una pareja heterosexual, un hijo mayor, una hija y un bebé llamado “Mateito”. Esta creación refleja la internalización de la matriz de inteligibilidad heterosexual, evidenciando cómo estos conceptos se encuentran profundamente arraigados en la conciencia social desde temprana edad.

Por otro lado, el personaje de "Luna", la adolescente creada por el segundo grupo, ejemplifica cómo los estereotipos de género permean las experiencias de las niñas y se

¹⁴ Los personajes creados por cada grupo se encuentran en el Anexo II - Crónicas de talleres lúdicos presenciales: Taller Lúdico N°1.

reflejan en sus creaciones. La elección de actividades como “ir al shopping”¹⁵ (niña, 13 años), combinar “la ropa que está de moda” (niña, 13 años), ser “bonita” (niña, 11 años), junto con un contexto de conflicto familiar, resaltan las normativas de género que se esperan e imponen en la adolescencia dentro de la sociedad, así como los desafíos y expectativas que enfrentan.

El tercer personaje creado por la investigadora y la colaboradora de la Asociación Civil “Adelante”, también nombrado "Mateo", se identificó como una persona de género no binario y con intereses en deportes y arte, desafiando directamente la matriz de inteligibilidad heterosexual. La reacción de los participantes ante este personaje destaca la dificultad para comprender y aceptar identidades de género que no se ajustan al binarismo, aun cuando tienen conocimiento sobre la existencia de diversos géneros e identidades sexuales. La dificultad de los participantes para asimilar esta identidad fuera del binarismo heterosexual, especialmente al enfrentarse a símbolos de género como la vestimenta, subraya cómo la socialización y las normas culturales limitan el entendimiento y la aceptación de la diversidad de género.

Los obstáculos que se le presentaron a las niñas del barrio San Carlos - ex Villa de Paso para distinguir entre sexo y género, y su tendencia a categorizar una amplia gama de sexualidades y expresiones de género bajo el paraguas de "los otros géneros" (niño, 11 años), refleja la influencia de la matriz en su percepción del mundo. Al enumerar “los

¹⁵ A lo largo del análisis se tomarán palabras textuales expresadas por las niñas en los talleres. Para recuperar con detalle el contexto de las mismas, en los Anexos II, III y IV se encuentran los registros escritos de cada encuentro.

otros” (niña, 8 años), aparecen en el discurso diversas orientaciones sexuales¹⁶, demostrando una comprensión confusa y fusionada de la identidad de género y la orientación sexual.

Esto nos lleva a cuestionar, por un lado, si existe una falta de información en el discurso social sobre las diferencias de estos conceptos que obstaculice su discusión en contextos familiares, considerados, como propone Cordero Arce (2015), el primer espacio de socialización de las niñas. Estos discursos sociales están estrechamente vinculados y atravesados por los medios masivos de comunicación, lo que provoca que la información presentada como accesible para las niñas, con regularidad, se encuentre sesgada por ideologías que buscan conservar el modelo heteronormativo vigente, brinde datos erróneos, sea confusa o genere desinformación mediante mecanismos de reproducción que perpetúan dicho modelo. Por otro lado, siguiendo la línea del autor y reconociendo el rol de las instituciones educativas como agentes de socialización junto con la familia, se visibilizan las tensiones y desafíos que se presentan en las aulas al momento de brindar una formación desde la Educación Sexual Integral (ESI) a las niñas y adolescencias.

Como se visibiliza, esta es una problemática que excede la presente investigación, ya que engloba una trama compleja entre diversos agentes, el rol social que cumplen las instituciones educativas hoy en día, los recursos, la responsabilidad de los entes estatales, entre otros factores.

¹⁶ Orientación sexual: “se refiere a la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un género diferente al suyo, de su mismo género, o de más de un género” (Borisonik y Bocca, 2017)

En el segundo taller, para profundizar en los conocimientos sobre géneros de las niñas, se les propuso iniciar nombrando los géneros que conocían. Al comenzar, un participante consultó: “Si, pero ¿género de personas mujer y hombre? O no entiendo, porque hay varios géneros” (niño, 12 años). Esta intervención expuso la arraigada presencia de la matriz heteronormativa en el pensamiento colectivo y, al mismo tiempo, evidenció una comprensión incipiente de la diversidad de géneros que trasciende dicha matriz.

Tras este comentario se genera un breve intercambio que finaliza en un silencio. La participante 3 lo rompió al afirmar “después los otros” (niña, 8 años). El participante 1 retomó la palabra y expresó: “hay muchos, pero hombre y mujer son, los los...” (niño, 12 años). En ese momento, el participante 5 completó: “los principales” (niño, 11 años). Este diálogo evidencia lo naturalizada y establecida que se encuentra la matriz de inteligibilidad heterosexual, propio de la continua reproducción y supremacía de los géneros cis sobre las identidades no binarias. Además, refleja un discurso social que invisibiliza y desvaloriza los géneros disidentes.

Este intercambio permite observar cómo, desde edades tempranas, las niñas internalizan y reproducen los valores culturales dominantes en torno al género. La insistencia en la centralidad de los géneros cis como “los principales” es una muestra de cómo la matriz de inteligibilidad heterosexual opera en el lenguaje y las categorías que manejan las niñas. Asimismo, la referencia a “los otros” subrayan una jerarquización implícita, donde las identidades de género disidentes son percibidas como complementarias o periféricas respecto al binarismo hombre-mujer.

Posteriormente, a partir de varias repreguntas, las niñas enumeran como géneros conocidos: “Hombre, mujer, LGTB, bisexual, homosexual, lesbiana, transexual, gay y

heterosexual” (Anexo III, Crónica del Taller N°2 Lúdico presenciales, p.122). La construcción colectiva de esta lista pone de manifiesto el entrecruzamiento conceptual y teórico que tienen las categorías de sexo y género. Durante el encuentro, mencionaron reiteradamente las categorías “hombre y mujer” como géneros, refiriéndose a personas cisgénero “ [...] cuya identidad de género se corresponde con el sexo asignado al nacer” (Borisonik y Bocca, 2017, p.17). A su vez, inicialmente identificaron “LGTB” como un tercer género y, posteriormente, lo incluyen junto con “hombre, mujer, bisexual, homosexual, lesbiana, transexual, gay y heterosexual” (niño, 11 años). A estas últimas categorías las agrupan y enumeran como posibles géneros, a pesar de referirse a la orientación sexual de una persona.

Esta situación evidencia la confusión conceptual que prevalece entre las niñas al diferenciar las categorías de género y orientación sexual. No obstante, la enumeración colectiva, aunque imperfecta, demuestra un intento por comprender una realidad más amplia y compleja, a pesar de los límites impuestos por las narrativas dominantes. Esto sugiere que los procesos educativos tienen un papel crucial en desarmar estas confusiones, promoviendo una comprensión más inclusiva y equitativa de las diversidades de género y orientación sexual.

Durante el segundo taller, en varios momentos se escucharon risas, murmullos y extensos silencios con intercambios de miradas. A partir de estas reacciones, se les preguntó si sentían incomodidad, ante lo cual respondieron afirmativamente. Una participante expresó que “las lesbianas” (niña, 11 años) les generaban incomodidad, y otra profundizó:

A mi no me incomoda lo que ellos sientan, porque entiendo que cada persona tiene gustos diferentes y tiene pensamientos diferentes al nuestro pero si me siento incómoda, en el sentido cuando yo hablo con ellos, en ese sentido (niña, 10 años).

Este sentimiento de incomodidad podría responder a una forma socialmente aprendida de relacionarse con personas que quedan excluidas de la matriz de inteligibilidad heterosexual. Dichos patrones de comportamiento y vinculación social tiende a excluir, invisibilizar y evitar relacionarse con quienes se encuentran por fuera de las estructuras simbólicas adquiridas. La no pertenencia a la comunidad heterosexual, en muchas ocasiones, deriva en la invisibilización, desinterés y rechazo por parte de diversos grupos, comunidades o sectores de la sociedad.

Esta construcción desordenada e imprecisa sobre la relación existentes entre generos y sexos se encuentra intimamente ligada a la reproducción de practicas reguladoras que le brindan continuidad y sustento a la matriz de inteligibilidad heterosexual (Butler, 1990). Tal como argumenta Butler, la matriz no solo instauro la relación causal entre sexo y género, asi como la heterosexualidad del deseo, sino que tambien excluye a todas aquellas identidades que considera “fallidas”. Los “otros géneros” (niña, 8 años) que no responden al binarismo normativo son inexistentes, por lo cual no hay razón para construir o poseer conocimiento sobre estas identidades. La ausencia o escasez de espacios donde se hable de otras posibles identidades conlleva a la escasez o ausencia de conocimientos en las niñeces, lo cual no es casual ni ajeno al sistema sociopolítico, cultural, ideológico y económico que sustenta la heterosexualidad.

De esta forma, la matriz impacta en las formas de socialización, el acceso a información y las percepciones que tienen las niñas sobre las identidades de género, lo cual influye en la conformación y vivencias de sus propias identidades. Como expone Butler (1990) la identidad de género “se construye performativamente por las mismas expresiones que, al parecer, son resultado de ésta” (p.85). Por ello, nos detenemos a destacar los aportes que les protagonistas compartieron sobre sus opiniones, vivencias y conocimientos relacionados con las identidades de género.

En los tres encuentros se observó una notable incomodidad en las niñas ante ciertas preguntas o temáticas relacionadas con el género y los estereotipos de género, así como ante las implicancias en la construcción de sus identidades. Esta incomodidad se manifestó principalmente a través de prolongados momentos de silencios, risas y miradas compartidas entre pares, lo que no solo revela la incomodidad de las niñas, sino también la importancia y seriedad que cultural y socialmente se atribuye a la discusión sobre la identidad de género.

Durante el segundo encuentro, se preguntó a las niñas que entendían por género y cómo identificaban a cada género. Ante esto, el participante 5 respondió: “Dependiendo su forma y como es, y ya con verlo, ya se puede identificar como es. Si es mujer o hombre” (niño, 11 años).

Al profundizar sobre qué les hace pensar que una persona es mujer u hombre, surgieron las siguientes respuestas:

Participante 7 (niña, 11 años): “El pelo largo”.

Participante 5 (niño, 11 años): “Su cara”.

Participante 7 (niña, 11 años): “El pelo corto”.

Participante 4 (niña, 13 años): “Las características que tiene”.

Participante 3 (niña, 8 años): “La ropa que usa, las zapatillas”.

Participante 5 (niño, 11 años): “Eso no tiene nada que ver”.

Participante 4 (niña, 13 años): “Hay zapatillas de mujeres, hay zapatillas de varones”.

Participante 7 (niña, 11 años): “Lo único que cambia sería como se viste”.

Participante 6 (niña, 10 años): “La cara”.

Participante 1 (niño, 12 años): “Su vestimenta”.

Participante 5 (niño, 11 años): “Literalmente, depende la ropa que use”.

Participante 3 (niña, 8 años): “Si, si es hombre y usa ropa de mujer. Y si es mujer usa ropa de hombre”.

Participante 5 (niño, 11 años): “¿Eso no sería de los gays?”

Las respuestas de los participantes revelan cómo los estereotipos normativos de género operan como referentes para la construcción de las identidades de género. Este intercambio demuestra que las niñas identifican los géneros a partir de características externas, como el estilo de ropa, el corte de cabello o las facciones, lo que refuerza una visión basada en roles y expectativas tradicionales. Estos elementos se integran en un imaginario colectivo que dicta cómo "debería" ser cada género y cómo debería manifestarse.

Siguiendo la teoría de Butler (1990), “estamos ante tres dimensiones contingentes de corporalidad significativa: el sexo anatómico, la identidad de género y la actuación de género” (p.268). Esto evidencia como nuestra corporalidad y apariencia física son aspectos indispensables al considerar la libre construcción y vivencia del género. Sin embargo, esta misma corporalidad, influenciada por mandatos sociales, puede convertirse en una barrera para quienes buscan transitar fuera de los márgenes normativos.

De este modo, la percepción social del género impacta directamente en la forma en que las personas son percibidas y validadas en sus identidades. Por ello, la ley N° 26.743 de “Identidad de género” reconoce la importancia de garantizar el libre desarrollo y trato digno de las personas, independientemente a su identidad de género, vinculándose estrechamente con el acceso a intervenciones quirúrgicas, atención integral de la salud y tratamientos hormonales que permitan adecuar el cuerpo a la identidad de género autopercebida.

Al reflexionar sobre el concepto de género, una niña expresó conceptos como aquello “con lo que una persona se puede identificar”, “como uno quiere ser” y “como cada uno se presenta lo representa a uno” (niña, 13 años). Estas afirmaciones se encuentran estrechamente vinculadas con la construcción de la identidad, lo que refleja la relevancia de los géneros entre los múltiples aspectos que configuran quiénes somos. A su vez, los encuentros evidenciaron las tensiones existentes en torno al género, especialmente para las generaciones más jóvenes, quienes navegan entre discursos tradiciones y una creciente apertura hacia la diversidad de identidades.

En el taller, comenzaron a emerger relatos de las niñas vinculados a la construcción de sus identidades de género, destacando situaciones que desafían o resultan disruptivas respecto a los estereotipos tradicionales asociados a cada género. Aunque el

encuentro tenía como objetivo conocer e intercambiar saberes en torno al género, estereotipos de género y discursos sociales, les niñas, de forma espontánea comenzaron a compartir experiencias personales. Entre ellas, surgieron afirmaciones como “mi hermano se los ponía los vestidos que yo tenía” (niña, 8 años), “tengo un compañero que es bisexual” (niño, 11 años), “en mi familia, más la madre que el padre, que si la hija es lesbiana no importa, porque es mujer” (niña, 13 años), entre otras. Al expresar estas vivencia, se observaba que las niñas quedaban expectantes, aguardando la reacción de sus pares, ya sea a través de risas, silencios, burlas o el intercambio de opiniones.

Durante las conversaciones, se destacó la importancia de respetar los sentimientos y preferencias individuales respecto a la apariencia física, reconociendo que esta puede o no corresponder con la identidad de género autopercibida. Al preguntarles si se sentían cómodos con todas las identidades de género, algunas respondieron que “con todos” y que “no importa el género” (Anexo III, Crónica del Taller N°2 Lúdico presenciales, p.133) . Sin embargo, otras expresaron incomodidad específicamente con “las lesbianas” (niña, 11 años), sin poder identificar claramente el motivo de este sentimiento.

Al profundizar en la conversación (Anexo III, Crónica del Taller N°2 Lúdico presenciales, p.134), surgieron reflexiones en torno a las vivencias que suelen experimentar les participantes del colectivo LGTBIQ+. Les niñas señalaron que “algunos pueden sentirse incómodos porque pueden pensar que la sociedad solamente los puede juzgar” (niño, 12 años), “se sienten incómodos si los miran mal” (niña, 13 años) o “la sociedad les dice cosas o puede llegar a agredirlos” (niña, 11 años). Ante esta realidad, les niñas compartieron que las identidades no binarias “sienten inseguridad” (niña, 13 años) en los espacios sociales. Algunas niñas sostuvieron que “piensan que la sociedad está contra ellos” (niño, 11

años). Otros compartieron que esta problemática ocurre más frecuentemente en los varones debido a la influencia de sus padres, quienes consideran que “tiene que ser hombre si o si porque él no crió un hijo para que sea gay” (niña, 13 años).

Estos testimonios revelan la continua reproducción de la matriz de inteligibilidad heterosexual y el machismo prevalente en nuestra sociedad, así como los diversos mecanismos de exclusión que afectan a aquellas identidades que no siguen la heteronormatividad. Sin embargo, se observa como el mismo grupo de niñas que inicialmente identifica mecanismos de exclusión y opresión, en ocasiones invisibilizan y relativizan estos hechos. Esto ocurre al presentar sus vivencias como percepciones o sentimientos de quienes se encuentran por fuera de la heteronormatividad, con afirmaciones como: “pueden sentirse incómodos porque pueden pensar que la sociedad solamente los puede juzgar” (niño, 12 años), “piensan que la sociedad les dice cosas” (niña, 11 años) o “porque piensan que la sociedad está contra ellos, por ser tal persona o algo” (niña, 11 años).

Esto pone de manifiesto que, si bien en Argentina existe un conjunto de leyes que garantizan derechos a la sociedad en general, y a las niñas y juventudes en particular, vinculados con la identidad de género y a una educación con perspectiva de género como la Ley de “Educación Sexual Integral” y la Ley de “Identidad de Género” no es suficiente. Aunque estas leyes representan avances importantes, continúa siendo necesario desplegar una serie de diversas estrategias que permitan a niñas y adultos desarrollar una comprensión más amplia, profunda y transversal de sus propios derechos que permitan problematizar el sistema heteropatriarcal social. La incomodidad que aún persiste al abordar ciertas temáticas vinculadas a los géneros, así como en las dificultades para

naturalizar y visibilizar la diversidad de experiencias de género, evidencia que aún queda camino por recorrer para que las concepciones de la sociedad se alineen con los principios de inclusión y respeto promovidos por estas leyes.

En el tercer encuentro, se busca profundizar en conceptos como la identidad de género desde un enfoque práctico y reflexivo, permitiendo a les participantes expresar libremente sus intereses, fomentando un ambiente de autoexploración y reconocimiento de la diversidad. Se les solicita, en primer lugar, que identifiquen aspectos característicos de su identidad de manera anónima, los cuales serán leídos por la investigadora para que el grupo pueda identificar a quién pertenecen.

Durante esta dinámica, el grupo demostró reconocer la identidad de sus participantes, identificando a cada uno de sus miembros. El género solo se mencionó como un aspecto en un participante que se identificó como "hombre". La mayoría de las características mencionadas por cada niño se vincularon con: sus juegos favoritos, comidas y bebidas preferidas, personas con las que disfrutan pasar el tiempo, escuela a la que asisten, lugares de esparcimiento y afición por clubes de fútbol. Podemos identificar que la construcción de la identidad de género, desde la niñez, está estrechamente ligada a los espacios de socialización, a la diversión/goce y a las personas con las cuales comparten la vida cotidiana. Al describirse, estos aspectos se presentan como factores intrínsecamente entrelazados con su individualidad, llegando al punto en que un grupo de pares podía diferenciarse gracias a ellos.

Estas descripciones, se complementan con características vinculadas a la apariencia física de les participantes, como los colores que usan al vestirse, la forma en que se recogen su pelo, la longitud y color del mismo, así como la estatura de la persona. Estas

particularidades, entrelazadas con los espacios de socialización que transitan y sus preferencias en vestimenta, juegos y comida se constituyen aspectos significativos de cada participante. A partir de sus aportes, se propuso repensar de manera grupal su comprensión de la identidad, lo que condujo a la construcción de una definición compartida: "todo aquello que nos hace diferentes". Esta concepción nos lleva a reflexionar sobre cómo nuestra identidad también se construye desde la diferencia con nuestras personas cercanas, identificando aquellas características que nos hacen únicos.

Para concluir esta actividad, se invitó a las niñas a escribir de forma anónima, en una hoja individual, los comentarios positivos y negativos que han recibido sobre su identidad, y que personas han contribuido en su construcción. La apertura de este espacio de reflexión permitió que las niñas compartieran sus experiencias positivas y negativas, siendo de interés poder recuperar a continuación estos testimonios:

Comentarios positivos: "inteligente", "buen amigo", "buen compañero", "que soy un chico bueno", "que soy linda", "le gusta mi cabello", "le fascina mi ropa", "por cómo me visto", "soy linda", "porque patino bien", "a la gente le gusta mi pelo", "me han dicho que soy bueno jugando a la pelota", "me han dicho que soy alto", "me han dicho que soy flaco", "me han dicho que soy bueno ayudando", "que me vestía bien", linda", "que soy su reina", "que soy la princesa de la casa", "que soy hermosa".

Comentarios negativos: "me han dicho gordo", "me han dicho feo", "me han dicho que soy negro", "me han dicho tonto", "me han dicho verde", "que no quería ser mas mi amiga", "mi primo me agarro del pelo", "me pelearon y me dijeron que no querían ser mas mi amiga", "que soy tonta", "que soy fea", "que soy gordo",

“gordo teton”, “puto”, “gay”, “loco”, “negro”... (Anexo IV, Crónica del Taller N°3 Lúdico presenciales, p.145)

El conjunto de los comentarios ilustran la complejidad de la construcción de la identidad en las niñas y cómo la misma se va moldeando por las percepciones externas y las normas culturales. La presencia de estereotipos de género y la diversidad de dimensiones valoradas, resaltan la influencia de la sociedad en la conformación de la identidad.

Los comentarios positivos se centran en atributos físicos, habilidades, carácter y apariencia personal. Algunas de estas cualidades se encuentran entrelazadas con estereotipos de género, como la apariencia física, el gusto por la moda, las habilidades deportivas y la amabilidad. A su vez, se observa una valoración de características subjetivas como ser "inteligente", "buen amigo" o "buen compañero", que contribuyen a una construcción más integral de la identidad. Es notable cómo algunos comentarios están asociados a roles de género predefinidos, como ser "reina" o "princesa", lo cual sugiere la internalización de normas culturales y estereotipos de género desde una edad temprana.

En contraste, los comentarios negativos revelan experiencias dolorosas relacionadas con la percepción externa y el juicio social, estando mas presentes en los niños cis. La presencia de comentarios despectivos sobre el aspecto físico, la orientación sexual y la etnia resaltan la presencia de patrones discriminatorios arraigados en la sociedad. Además, se mencionan situaciones de conflicto interpersonal, como peleas y discriminación, que evidencian el impacto negativo de los comentarios en las relaciones interpersonales y el autoestima. La inclusión de términos discriminatorios relacionados con la orientación sexual y la apariencia física destaca la presencia de prejuicios y estigmatización en el

entorno de las niñas, señalando la importancia de abordar estas cuestiones desde una perspectiva inclusiva.

De esta forma, podemos concluir que los comentarios que reciben las niñas se encuentran significativamente entrelazados a los estereotipos de género propios de la matriz de inteligibilidad heterosexual, que se reproduce y adquiere en los espacios de socialización, como veremos a continuación.

Estereotipos de género y entornos de socialización

A lo largo de los encuentros, los estereotipos de género se manifestaron de forma clara y precisa. La información que las niñas reciben en los diversos entornos de socialización, sumada a la puja y contradicción entre las distintas ideologías presentes en nuestra sociedad, provoca que, en diversos momentos, se afirmen o nieguen proposiciones. A continuación, se exponen aquellos debates pendientes con las niñas, la información a la que acceden y cómo esto impide identificar con claridad conceptos claves en torno a la identidad, estereotipos y diversidad de géneros.

En el primer encuentro, las niñas compartieron sus juegos favoritos. Al reflexionar sobre las diversas respuestas, así como las posibilidades de juego, se identificaron como únicos limitantes la capacidad física de la persona y las responsabilidades asumidas por ciertos referentes de cuidado, que restringen el tiempo libre para el juego. También se mencionan los gustos o deseos de las personas como factores decisivos, lo que refleja un avance en materia de género respecto a la división sexual y de género tradicionalmente asociada a ciertos espacios de juego.

En la segunda actividad del primer taller, al dibujar un personaje, asignarle un nombre y narrar su historia, las creaciones estuvieron impregnadas de estereotipos de género. La reacción de confusión e incomodidad al personaje de “Mateo”, identificado como género no binario, evidenció la persistencia de la heteronormatividad.

Esta situación se clarificó en el segundo taller, al profundizar en sus conocimientos sobre las diversas identidades de género. Inicialmente, las niñas no pudieron reconocer las distintas identidades de género y sus aspectos identitarios, lo que generó una confusión constante con la atracción sexual. La repregunta y los silencios evidenciaron la falta de información y de espacios habilitados para dialogar sobre la identidad de género, lo que los condujo al binarismo heteronormativo conocido.

Al hablar de espacios de socialización y las identidades de género que podían identificar, las niñas exponen que principalmente se encuentran habitados por “hombre y mujer” (niño, 13 años), y ciertos participantes identificaron a personas “gays” (niña, 13 años). Esta observación da varias aristas para reflexionar. En primer lugar, qué posibilidad de habitar, circular y participar tienen las identidades que no se identifican con el binarismo heterosexual en los espacios cotidianos de las niñas y, en caso que se presenten, la invisibilización de su existencia. En segundo lugar, como esta invisibilización en los primeros espacios de socialización de las personas puede configurarse como un mecanismo de reproducción y exclusión. Resulta inviable poder pensar en una sociedad más equitativa y libre si las diversas identidades de género nos resultan ajenas y desconocidas en los primeros años de nuestras vidas, como expone Cordero Arce (2015) “los primeros años de vida son fundamentales y dejan una huella indeleble” (p.102), siendo las niñas “pasivos e intrínsecamente maleables, pues incompletos por definición, “los niños” han de ser

completados (Castañeda 2002: 2-3), a través de “compulsivos procesos de integración” (Jenks 2005: 4)” (Cordero Arce, 2015, p.102).

Al analizar el rol que juegan los entornos sociales, en los encuentros se puede observar como el grupo de pares se presenta en las niñeces como un espacio seguro, siendo el elegido por la mayoría de les participantes. El juego se presentó en los talleres como un medio, un espacio en el que no existen motivos por los cuales no integrar a otros, lo cual también se expresó en relatos que referían a su vida cotidiana. En ninguno de los encuentros se presentaron conflictos, faltas de respetos o instancias de invalidación de la palabra de otros, lo cual facilitó la circulación de la palabra entre les participantes.

Al hablar del trato que las niñeces poseen con les adultos, sus experiencias y testimonios resultaron diversos. Había participantes que se sentían cómodos con adultos y con personas de todas las edades, otros dentro del mismo grupo aclaraban que este vínculo se presentaba principalmente con familiares. Ciertas niñas expresaron que tenían trato con adultos pero que no se hablaban, excepto en contextos de enseñanza.

Un aspecto que influye en la variación del vínculo con les adultos es la comunicación que existe entre los diversos grupos etarios en los espacios de socialización que transitan en su cotidianidad. En la escuela o en el club, les adultos se comunican para enseñar.

Por otra parte, al consultarles a las niñeces sobre el trabajo en sus escuelas temas relacionados con identidad de género, estereotipos y diversidad, un participante de trece años afirmó recordar haber abordado estos contenidos. Sin embargo, otros participantes mencionaron no tener recuerdos de ello o no comprender los conceptos trabajados. Esta

situación dificulta, en ocasiones, que las niñas puedan expresar sus opiniones en los espacios de debate, realizar aportes o construir sus identidades de género por fuera de la heteronormatividad, así como incluir en los diversos espacios a aquellas identidades no binarias.

A pesar de estas limitaciones, se evidencia interés de las niñas en poder deconstruir o cuestionar los estereotipos de género hegemónicos identificados. No obstante, al intentar justificar la necesidad de tomar acción, su argumentación reproducía otros estereotipos propios de la matriz de inteligibilidad heterosexual. Si bien es importante reconocer que estos conceptos pueden resultar abstractos para algunas niñas de acuerdo a su edad, grado de madurez y capacidad de discernimiento, resulta fundamental seguir fortaleciendo la formación de los referentes de cuidado y garantizar un acompañamiento adecuado durante esta etapa para minimizar las dificultades que pudieran surgir.

Al repensar estos espacios desde la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral, la construcción de espacios seguros para las niñas y una comunicación asertiva desde los referentes educativos o de cuidado facilita la conformación de vínculos de confianza. Esto, a su vez, les permite compartir sus experiencias e inquietudes. Además, en un entorno de este tipo propicia la aprehensión de los contenidos y su aplicación tanto en el desarrollo personal como en los diversos ámbitos que transitan, impulsando así el cambio cultural y social necesario para una vivencia de género más inclusiva y equitativa.

En el contexto familiar, algunas niñas expresaron comodidad en el trato, y otros testimonios expusieron que en ocasiones las familias pueden no querer a las personas por su género u orientación sexual, que se enojan con estas elecciones. Algunas experiencias que compartieron las niñas en el segundo taller son “que la familia no quiera a la persona”

(niña, 13 años), “a veces pasa más en los varones, por los padres. Más por el padre que por la madre. Porque el padre mayormente le dice que es un maricon y eso” (niña, 13 años), “si la hija es lesbiana no importa, porque es mujer” (niña, 13 años), entre otras. Al consultarles sobre sus sentimientos al recibir este tipo de comentarios, les participantes expusieron que el impacto es mayor cuando reciben comentarios negativos de un familiar. Vinculado a esto, en el tercer taller cuando se les preguntó ¿qué personas les ayudan a construir su identidad?, algunas niñas identificaron a “mamá, papá y abuela”, mientras que otras no identificaron a nadie (Anexo IV, Crónica del Taller N°3 Lúdico presenciales, p.145). De esta forma podemos observar como la matriz de inteligibilidad heterosexual permea también los vínculos familiares y sociales, generando distanciamiento entre convivientes por cuestiones vinculadas al género o la vivencia subjetiva que una persona o niña tiene de su identidad.

Interseccionalidad

Para finalizar, resulta pertinente tomar una perspectiva interseccional que recupere el entrecruzamiento entre los distintos factores que se expusieron en los apartados previamente detallados, dando lugar a una mirada integral y compleja de la realidad. La anterior distinción teórica se realiza a fines prácticos para enriquecer el análisis con las experiencias de los talleres, permitiendo identificar con mayor claridad los aportes de las niñas y profundizar en su impacto.

De esta forma, en el presente apartado se buscará dar cuenta de las interrelaciones existentes entre las diversas categorías y factores presentes en la vida cotidiana de las

niñeces. La ubicación del apartado no es casual, el análisis propuesto nos brinda las bases para abrir el espacio a un análisis crítico de la realidad que vivencian e interpelan a las niñas protagonistas de la presente investigación.

En primer lugar, esta investigación nos invita a (re)pensar las desigualdades que vivencian las niñas en los diversos espacios de socialización por el inevitable hecho de encontrarse transitando éste estadio de la vida humana. Como expone Cordero Arce (2015),

En este sentido, en la medida en que la sociología de la infancia estudia a niños y niñas como sujetos de derechos y capaces de agencia y ciudadanía, asume como central una teoría sobre el poder, pues desafía arraigados prejuicios adultos, que ya hemos criticado, respecto de la incapacidad infantil para actuar por derecho propio (Devine 2002, p. 303 en Cordero Arce, 2015).

Estos prejuicios generados en torno a su edad, grado de madurez o conocimientos sobre una temática, conllevan a que las niñas sean excluidas o silenciadas en espacios recreativos, conversaciones familiares, reuniones, entre otros. Las ideas de “incapacidad” e “inmadurez” se encuentran fuertemente arraigados respecto a las niñas en el discurso adultocentrista predominante. En ocasiones, estas ideas se reflejan en la vinculación asimétrica entre niño-adulto en conversaciones y prácticas/acciones cotidianas en las que su opinión no es tomada en cuenta, como en la selección de la vestimenta, alimentación, espacios de participación, entre otros.

La existencia de una matriz adultocentrista no solo se visualiza en el discurso, sino también en quienes son las figuras de autoridad en los espacios que transitan las niñas:

responsables de establecer pautas, dirigir los diálogos, determinar que puede o no suceder en un espacio, entre otras situaciones.

“De hecho, antes de que fuese pactado el derecho a la opinión, lxs niñxs vivieron sumergidxs en un silencio social violentamente impuesto: sus pensamientos, sentimientos y juicios estaban condenados al deshecho, tanto que ante cualquier expresión de ellxs era legal y legítima la violencia verbal y física para que no se vuelvan a confundir creyendo que tienen voz.” (Morales y Magistri, 2018, p. 36)

Como exponen los autores, el velo del adultocentrismo, conduce a silenciar a les niñes, obstaculizando la posibilidad de que sus experiencias y saberes amplíen nuestra mirada hacia una visión más compleja y rica de la realidad. Avanzar hacia una sociedad más justa, implica poder dar a las niñeces el lugar de acción y protagonismo que les fue negado por muchos años, promoviendo cambios estructurales en nuestra vida cotidiana al abrir y explorar un nuevo mundo de posibilidades y experiencias.

En los talleres, se pudo observar como el adultocentrismo afecta a las niñeces incrementando sus dificultades para ubicarse en espacios de toma de decisiones, expresar opiniones o conocimientos, y en la construcción de nuevos saberes. La falta de práctica y momentos en los que se les sitúa como protagonistas, en algunos casos, generó incomodidad, timidez, silencios y contradicciones.

Esta categoría se profundiza y adquiere nuevos significados al entrelazarse con otras formas de desigualdad. En los encuentros, se pudo observar cómo el adultocentrismo se entrecruza con otros sistemas de exclusión, cómo son el acceso desigual en materia económica, cultural, social, ideológica y política. Este entramado entre las diversas

secciones que configuran la realidad social, agudiza el alcance de la matriz adultocentrista y heteronormativa. Por ejemplo, en los juegos propuestos y en el intercambio generado con las niñas, se mencionan o visualizan escasos elementos tecnológicos o materiales utilizados con fines recreativos. En sus relatos, se entrelazan diversos sistemas de exclusión; por ejemplo, al crear un personaje adolescente, mencionan que “es muy bonita y no es turra” (niña, 13 años), distinguiendo la belleza como algo ajeno a los sectores populares, ya que “turra” es un modismo que se utiliza para describir a las mujeres que tienen preferencias por la cultura popular. También señalaron que a la adolescente “le gusta salir al centro, le gusta mucho ir al shopping con amigas y amigos” (niña, 13 años), entretenimientos que se presentan en los medios de comunicación como propios de esta etapa y no son habituales para les jóvenes del barrio.

Por otra parte, el racismo fue un concepto recurrente en los encuentros. Las niñas pudieron diferenciarlo de otros conceptos y compartieron experiencias personales, haciendo referencia a comentarios negativos sobre su apariencia física. Aunque no se profundizó en el tema, sí lograron diferenciar y discutir el racismo desde sus propias vivencias.

Los aspectos que configuran la vida cotidiana de las niñas se entrecruzan y superponen en las experiencias subjetivas y colectivas, lo que produce situaciones únicas y múltiples que impactan directamente en la historia de vida de las personas, con frecuentes repercusiones en la construcción de su identidad. La matriz de inteligibilidad heterosexual, los estereotipos de género y la identidad son, en sí mismos, sistemas complejos que se entrelazan con infinitas facetas de la realidad. Por este motivo, la construcción de las identidades de género presenta múltiples aristas, muchas de las cuales confluyen en los entornos de socialización en los que se desenvuelven las niñas. En estos entornos, se

incorporan, construyen y reproducen conocimientos y pensamientos que posteriormente se trasladan al desarrollo personal. De ahí surge la importancia de analizar y reflexionar sobre el tránsito de las personas por los espacios colectivos, reconociendo en ellos la posibilidad de crear experiencias diferentes sobre las identidades de género.

Capítulo 5: Aportes al Trabajo Social

“ Al ser niños no entendemos bien eso ” (niño, 11 años)

La presente investigación contribuye significativamente al campo del Trabajo Social al ofrecer un primer acercamiento a las experiencias de género de las niñas del barrio San Carlos, en la zona de la ex Villa de Paso. Este trabajo recupera de forma directa sus relatos y vivencias, permitiendo construir conocimiento en torno a cómo los estereotipos y discursos hegemónicos inciden en la construcción de sus identidades de género. A partir del protagonismo de las niñas, se busca visibilizar sus voces dentro de las tensiones sociales vigentes en materia de género, así como en instancias de evaluación y creación de nuevas estrategias. De esta forma, permite avanzar en el diseño de espacios seguros y libres, donde las niñas puedan recibir el acompañamiento necesario para construir sus identidades en un entorno de respeto y diversidad.

El carácter pionero de la investigación en la disciplina no solo radica en ser una de las primeras investigaciones en este territorio específico, sino también por el uso de una metodología participativa y crítica: los grupos de discusión. Como expone Canales (2006), esta metodología fomenta una conversación regida por el habla y la escucha, que

“No busca el consenso, sino más bien la fidelidad del relato, la consistencia interna y su significado “subjetivo” para el hablante. Desde esta posición, el hablante no informa de lo que los sujetos hacen o dejan de hacer, sino de sus “opiniones” o creencias o –en un sentido literal– de las bases de sus juicios, sus prejuicios.”

(p.270)

A partir de este enfoque, la investigación abrió nuevas puertas para intervenciones que valoran las voces de las niñas, invitándolas a participar activamente en los procesos de construcción de conocimiento. El presente estudio fortalece en las niñas sus habilidades de oratoria, toma de decisiones, pensamiento crítico y demás habilidades blandas cruciales para su desarrollo pleno. Al empoderarse de esta manera, se preparan para interactuar efectivamente con su entorno y abogar por sus propios derechos e intereses.

Durante el desarrollo de los encuentros, se fomentó un ambiente de respeto y escucha activa que permitió a las niñas expresar libremente sus ideas y opiniones, posibilitando la construcción conjunta, junto a otras, su identidad y autoestima en un marco de diversidad y pluralidad. Estos esfuerzos colectivos contribuyeron no solo a su crecimiento personal y grupal, sino también a la construcción de una sociedad más inclusiva y justa.

Esta intervención desarrolló estrategias adaptadas a las realidades de las niñas, construyendo entendimientos conjuntos que respetan sus perspectivas desde un enfoque promueve una práctica más horizontal y participativa. De esta manera, se visibiliza sus saberes, perspectivas y experiencias sobre la temática fortaleciendo sus capacidades para incidir activamente en su entorno.

Además, la investigación muestra cómo las Organizaciones No Gubernamentales (ONG), en este caso la Asociación Civil Adelante, se entrelazan de manera significativa con el desarrollo profesional del Trabajo Social, tal como lo señalan Restrepo Cárdenas y Correa Arango (2020). Este estudio se desarrolló en el marco de las actividades educativas y recreativas ofrecidas por dicha organización. La apertura de este espacio para la

intervención profesional brindó la posibilidad de diseñar grupos de discusión para las niñas del territorio, mediante estrategias lúdicas que promovieron el intercambio.

Esta instancia de construcción de conocimiento se alejó de las lógicas convencionales de educación formal, para recuperar los saberes y experiencias de las niñas, valiosos para ampliar las producciones existentes en este campo de investigación, que suelen relatarse desde perspectivas y vivencias adultocentristas. Para ello, el espacio brindado por la Asociación Civil Adelante posibilitó el desarrollo de la propuesta de investigación, al contar con normativas, propuestas pedagógicas y objetivos de intervención compatibles con un enfoque basado en los derechos de las niñas.

Sin embargo, las ONG suelen brindar condiciones laborales precarias, que incluyen la falta de seguridad y estabilidad en el empleo para les profesionales. Además, los recursos disponibles para las intervenciones son limitados y variables, ya que dependen de socios o donaciones particulares, lo que, en ocasiones, se presenta como un obstáculo para les profesionales. Por ello, para promover y avanzar hacia una incorporación óptima del Trabajo Social en este ámbito, se hace imprescindible regular y optimizar las condiciones laborales, además de garantizar acompañamiento y formación adecuada desde los espacios académicos.

Por otro lado, los espacios alternativos de educación que ofrecen estas organizaciones carecen, en muchos casos, de supervisión o regulación por parte de organismos públicos y privados. Esta falta de control puede dar lugar a intervenciones superfluas o inadecuadas, debido tanto a la ausencia de normativas regulatorias como a la carencia de formación y experiencia específica de las personas que participan, especialmente de aquellas que se incorporan de manera voluntaria.

En este contexto, las ONG se presentan como espacios de acción social territorial con gran potencial para el desarrollo de la disciplina, aunque poco explorados y sistematizados. Como profesionales de Trabajo Social, es posible intervenir dentro de estas organizaciones para optimizar recursos, profundizar acciones y aportar conocimientos específicos que permitan abordar problemáticas sociales. Asimismo, se pueden establecer trabajos colaborativos con las comunidades y otros actores intervinientes en el sector.

El rol del profesional en Trabajo Social dentro de las ONG es versátil e integral. Puede incluir intervenciones directas, coordinación de programas, promoción, prevención y defensa de derechos, educación y capacitación, así como investigación. Estos aportes no solo enriquecen la práctica profesional, sino que también contribuyen al fortalecimiento del tejido social y al avance en la construcción de una sociedad más equitativa e inclusiva.

Aportes profesionales en torno a la desnaturalización de estereotipos de género

Otro aporte importante de esta investigación es la perspectiva crítica que adopta sobre la reproducción de los estereotipos de género en las niñas. Se visibilizan los procesos mediante los cuales estos estereotipos son adquiridos y reproducidos, destacando la influencia de los espacios de socialización y las dinámicas de poder que operan en la construcción de la identidad de género. Esto resulta esencial para diseñar intervenciones más conscientes y sensibles al género, favoreciendo un entorno donde las niñas puedan cuestionar y deconstruir los estereotipos impuestos, promoviendo el desarrollo de identidades auténticas y libres.

La investigación también señala los desafíos y alcances de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) en los espacios de socialización y desarrollo personal de les participantes. Las niñas protagonistas de este estudio, al formar parte de las primeras generaciones que han sido sujetos de derechos para ser educades desde el paradigma de la ESI desde el nivel inicial, ofrecen testimonios que permiten reflexionar sobre su implementación. Expresiones como “tengo todo en la carpeta” (niña, 13 años), “lo vimos hace poco nosotros y nos olvidamos todo” (niño, 11 años), “me enseñaron algo que se llamaba algo de adolescencia y en eso se hablaba de estereotipos” (niña, 13 años) evidencian que, aunque la ESI ha sentado bases importantes, su impacto aún puede resultar fragmentario y limitado en términos de aprendizajes significativos y sostenibles.

Estos testimonios reflejan que, aunque la ESI constituye un avance esencial hacia la formación de ciudadanías críticas y conscientes de las desigualdades de género aún, queda un camino por recorrer para garantizar su plena efectividad. Es necesario fortalecer las herramientas pedagógicas utilizadas y promover procesos de aprendizaje que conecten los contenidos impartidos con las experiencias individuales y colectivas de las niñas. La ESI no solo debe transmitir conocimientos, sino también propiciar espacios de cuestionamiento, diálogo y reflexión que permitan resignificar vivencias y cuestionar estructuras de poder que perpetúan las desigualdades de género.

En este sentido, la formación y el acompañamiento constante de les profesionales de la educación, así como de otras disciplinas como el Trabajo Social, resultan cruciales. Estos actores son fundamentales para articular conocimientos, recursos y enfoques que fortalezcan la propuesta pedagógica, asegurando que la ESI se institucionalice como un espacio inclusivo y transformador. Su implementación efectiva no solo facilita la

internalización de derechos por parte de las niñas, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades para ejercerlos activamente en diversos entornos.

La importancia de la ESI radica en su capacidad de acompañar a las niñas en la construcción de identidades auténticas y libres, así como en la promoción de entornos más respetuosos y diversos. Para avanzar en este sentido, resulta clave que todos los actores involucrados, educadores, familias y profesionales, trabajen en conjunto para garantizar que sus principios y enfoques trasciendan el ámbito escolar. Esto incluye su aplicación en espacios recreativos, familiares y comunitarios, permitiendo que las niñas puedan explorar y expresar su identidad de manera segura y respetuosa.

Si bien la implementación de la ESI ha logrado avances significativos, aún enfrenta desafíos para alcanzar su transversalidad en los distintos ámbitos de socialización. En este proceso, el Trabajador Social se posiciona como un actor clave para facilitar esta expansión, promoviendo que los principios de la ESI permeen todos los contextos donde las niñas desarrollan su vida cotidiana. Este enfoque asegura no solo una educación más integral, sino también una sociedad más equitativa e inclusiva, donde las niñas puedan crecer en un entorno que valore y respete su diversidad.

El Trabajo Social desempeña un rol fundamental en la implementación y mejora de iniciativas vinculadas a la Educación Sexual Integral. A través de talleres y programas específicos, los profesionales de esta disciplina pueden colaborar activamente con educadores, familias y otros actores comunitarios, contribuyendo así a la construcción de identidades de género libres y saludables. Este trabajo conjunto no solo fomenta el

empoderamiento y la resiliencia de las niñas frente a los estereotipos de género, sino que también fortalece el tejido social en su conjunto.

Como expone Tobías Olarte (2018):

“La perspectiva de género está ligada a un cambio estructural y social, y por tanto precisa de una continua revisión y cuestionamiento de lo que hacemos, para detectar y corregir las desigualdades existentes. Se requiere de una nueva forma de aproximarse a la realidad, y para ello hacen falta competencias y capacitación sobre qué significa el enfoque de género y cómo se lleva a la práctica.” (p.149)

La Ley de Educación Sexual Integral (ESI), sancionada en octubre del 2006, constituye una herramienta clave para cuestionar y transformar marcos educativos que todavía reproducen estereotipos de género y la matriz de inteligibilidad heterosexual. Promover su implementación efectiva no solo garantiza una educación de calidad que protege y promueve los derechos de las niñas, sino que también permite avanzar hacia una sociedad más equitativa. Sin embargo, a pesar de los 18 años transcurridos desde su promulgación, la incorporación de la ESI a nivel social aún tiene un largo camino por recorrer, lo que subraya la necesidad de seguir promoviendo su aplicación expansiva y efectiva.

En este contexto, resulta esencial que la disciplina de Trabajo Social adopte una perspectiva de derechos e interseccionalidad, reconociendo las múltiples capas de exclusión que afectan a las niñas, como el género, la clase social y la orientación sexual. Este enfoque no solo permite abordar las desigualdades de manera integral, sino que también

dota a los profesionales de herramientas teóricas y prácticas para intervenir de forma crítica en las estructuras sociales que perpetúan dichas exclusiones.

A través de una lectura crítica de la realidad y una metodología sistematizada, los profesionales del Trabajo Social pueden impulsar procesos de transformación que posicionen a las niñas como protagonistas de sus propias vidas. Para ello, es fundamental desafiar el adultocentrismo que a menudo invisibiliza sus saberes y experiencias, avanzando hacia relaciones más simétricas y equitativas. Reconocer y valorar la perspectiva de las niñas no solo enriquece el proceso educativo, sino que también fortalece su capacidad para defender y ejercer sus derechos.

En resumen, esta investigación no solo refuerza el papel del Trabajo Social en la implementación de la ESI, sino que también pone de relieve la importancia de los entornos comunitarios y la necesidad de un enfoque crítico e inclusivo en la construcción de identidades de género. Al articular estos elementos, el Trabajo Social puede contribuir de manera significativa a la transformación social, garantizando que las niñas crezcan en contextos que respeten su diversidad y potencien sus oportunidades.

Reflexiones finales

Este análisis propone una mirada interseccional que entrelaza diversas formas de desigualdad vividas por las niñas del barrio San Carlos, en zona de la ex Villa de paso, destacando cómo el adultocentrismo se combina con sistemas de opresión como el acceso desigual a recursos económicos, el racismo y la heteronormatividad. Estas dinámicas no operan de manera aislada, sino que se refuerzan mutuamente, afectando profundamente la construcción de identidades de género y limitando la capacidad de participación social de las niñas.

El adultocentrismo, como sistema de opresión, no sólo excluye a las niñas de la toma de decisiones, sino que desvaloriza sus experiencias y saberes, exacerbando estas exclusiones en función de clase, género o etnia. En los talleres, se observó cómo construcciones discursivas sobre la apariencia física y estereotipos de género reproducen desigualdades sociales, evidenciando elementos de clase y racismo.

Se observa que los estereotipos de género persisten en los entornos de socialización de las niñas. A pesar de ciertos avances, como la inclusión de juegos y actividades no limitadas por el sexo, los estereotipos siguen presentes en las narrativas, particularmente en comentarios sobre cuerpos y roles de género, así como en la invisibilización de identidades no binarias o disidentes. La familia, la escuela y los grupos de pares continúan siendo espacios en los que las niñas encuentran barreras para comprender y aceptar la diversidad de género.

Al conversar con las niñas, se observa que la deconstrucción de estos estereotipos se ve obstaculizada por la falta de información accesible en los espacios de socialización

primaria, como la familia, la escuela y los grupos de pares. Las niñas expresan dificultades para comprender conceptos vinculados a la diversidad de género, lo que las lleva a retornar a marcos binarios familiares. Sin embargo, el grupo de pares se destacó como un espacio de seguridad y apoyo, donde la integración no está condicionada por los estereotipos de género. En contraste, las relaciones con adultos, particularmente en el ámbito familiar, suelen generar tensiones y exclusiones cuando las identidades disidentes no encajan con las expectativas familiares.

La metodología lúdica y participativa de los talleres demostró ser una herramienta efectiva para empoderar a las niñas, creando espacios de diálogo horizontal que desafían las dinámicas de poder adultocentristas. Estos espacios de conocimiento colectivo no solo fortalecen la confianza de las niñas, sino que también les brindan herramientas para abordar y transitar conflictos relacionados con la identidad de género.

No obstante, la matriz de inteligibilidad heterosexual sigue siendo un modelo dominante que estructura relaciones y formas de vinculación social a través de la reproducción de estereotipos de género y la exclusión de identidades no normativas. Durante los talleres, se evidenció la fuerza con la que esta matriz condiciona la construcción de identidades de género, limitando la participación y el desarrollo de identidades no binarias. Esto, sumado a la confusión entre los conceptos de género, sexo y orientación sexual, resalta la necesidad urgente de ofrecer mayor claridad y educación desde edades tempranas.

Frente a este panorama, surge la necesidad de reformular las narrativas tradicionales sobre niñez y género. No solo para reconocer a las niñas como protagonistas plenos de sus

derechos, sino también para crear una sociedad más inclusiva y equitativa. El desafío radica en generar espacios donde las nuevas generaciones puedan crecer y desarrollarse sin los condicionamientos de una matriz adultocentrista y patriarcal, permitiendo que cada niño despliegue su identidad de forma libre y auténtica. Esto es fundamental para forjar una cultura que abrace la diversidad como fuente de transformación social.

La construcción de la identidad de género en las niñas, como se observa en sus respuestas durante los talleres, sigue siendo moldeada por estereotipos y expectativas sociales. A pesar de los avances legislativos y sociales en torno a los derechos de género, aún persisten dificultades para naturalizar y visibilizar la diversidad de identidades.

El proceso de autodefinición de género, influenciado por factores como la apariencia física y las experiencias relacionales, evidencia la importancia de crear espacios de reflexión donde las niñas puedan cuestionar las normativas impuestas y expresar su identidad libremente. Las dinámicas grupales revelaron que las identidades de género aún se perciben en función de parámetros normativos, provocando reacciones de incomodidad y estigmatización ante aquellas que desafían la heteronormatividad.

Desde el Trabajo Social, es crucial promover la creación de espacios que validen la voz de las niñas y se reconozcan como agentes activos en la creación de conocimiento. Este enfoque enriquece la intervención social y fortalece el compromiso ético con la justicia social, uno de los pilares de la profesión. Es esencial acompañar el proceso de deconstrucción de las normativas de género y trabajar conjuntamente con familias e instituciones para garantizar el respeto a los derechos de identidad de género.

Finalmente, la interseccionalidad se presenta como una herramienta clave para comprender las múltiples dimensiones de las desigualdades que afectan a las niñas. Intervenir desde esta perspectiva implica reconocer y abordar las complejas interrelaciones entre el adultocentrismo, la clase, la etnia y el género. Es fundamental crear espacios de socialización inclusivos que valoren las experiencias y voces de las niñas, promoviendo su participación activa y reflexiva. Esto contribuirá no solo a la deconstrucción de estereotipos, sino también a la creación de entornos más equitativos y justos.

Referencias bibliográficas

Aguero, J. O (2015). *El mundo de la Vida en Trabajo Social*. Tesis de Doctorado en Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata.

Alvarado, S. ; Martínez Posada, J. ; Muñoz Gaviria, D. (2009). *Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE En línea: [Contextualización teórica al tema de las juventudes](#).

Alfageme, E; Cantos, R; Martínez M (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Edición: Plataforma de Organizaciones de Infancia. Madrid, España.

Asociación Civil Adelante (2022). *Carta de presentación de la Asociación Civil Adelante*. Mar del Plata, Argentina.

Bartra, E (2012). *Acerca de la investigación y la metodología feminista*. En N. Blazquez Graf, N.; Flores Palacios, F.; Ríos Everardo, M. (Eds.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 67-78). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades Universidad Nacional Autónoma de México.

Bráncoli, J et al (2020). *Donde hay una necesidad nace una organización. Surgimiento y transformaciones de las asociaciones populares urbanas*. Facultad de Ciencias Sociales de UBA. Ediciones CICCUS.

Butler, J (1990). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

Borisonik, L. y Bocca L (2017). *Hablar de diversidad sexual y derechos humanos: Guía informativa y práctica*. Contribuciones de Eduardo Otero Torres. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural, 2017.

Canales, M. (2006). *El grupo de discusión y el grupo focal*. En Canales M., editor, *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. LOM.

Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer “Convención de Belem do Pará”. Ley 24.632 de 1996, 1 de Abril de 1996.

Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. Ley 23.179 de 1985, 27 de Mayo de 1985

Convención sobre los Derechos del Niño, [C.D.N]. Ley N° 23.849 de 1990. 16 de Octubre de 1990.

Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires (2017). *Código de ética profesional*. CATSPBA.

Cordero Arce, M. (2015). *Hacia un discurso emancipador de los derechos de las niñas y los niños*. Editado por: IFEJANT- Instituto de Formación para

educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe. “Mons.Germán Schmitz”.

Gamba, S. & Diz, T. (2017). *Nuevo Diccionario de Estudios de Género y Feminismos*. Buenos Aires: Biblos. Recuperado de:
https://observatoriodegenero.poderjudicial.go.cr/images/Biblioteca/Tesis/Nuevo_diccionario_de_estudios_de_gnero_y_feminismos.pdf

Guerra, Y. (2006). *Ontología social y formación profesional*. Cuadernos NEAM N°1, São Paulo: PUC/SP 1997. Traducción al español de Ma. Cecilia Pérez, Documentos del GIyAS, 2006.

Guzzetti, L (2014). *La intervención social, mirada desde la perspectiva de género*. Plaza Pública, Revista de Trabajo Social – FCH – UNCPBA, Año 7 - N°11, Julio de 2014 - ISBN 1852 - 2459

Hill Collins P. y Bilge S. (2019). *Interseccionalidad*. Ediciones Morata S.L.

Iamamoto, M (1997). *Servicio social y división del trabajo*. São Paulo, Brasil. Editorial Cortez.

Ley Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo. Ley 27.610 de 2021. 24 de Enero de 2021.

Ley de Educación Nacional. Ley 26.206 de 2006. 27 de Diciembre de 2006.

Ley de Educación Sexual Integral. Ley 26.150 de 2006. 23 de Octubre de 2006.

Ley Federal de Educación. Ley 24.195 de 1993. 29 de Abril de 1993.

Ley Federal de Trabajo Social. Ley 27.072 de 2014. 16 de diciembre de 2014.

Ley Identidad de Género, [L.I.G]. Ley 26.743 de 2012. 23 de Mayo de 2012.

Ley Matrimonio Civil. Código Civil. Modificación. Ley 26.618 de 2010. 21 de Julio de 2010.

Ley Micaela de Capacitación Obligatoria en Género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado. Ley 27.499 de 2018. 19 de Diciembre de 2018.

Ley Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley 26.150 de 2006. 23 de Octubre 2006.

Ley de Creación del Plan Federal de Capacitación sobre Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Ley 27.709 de 2023. 13 de Abril de 2023.

Ley de Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente. Ley 26.390 de 2008. 24 de Junio de 2008.

Ley de Promoción del Acceso al empleo formal para personas Travestis, Transexuales y Transgénero "Diana Sacayán - Lohana Berkins". Ley 27.636 de 2021. 24 de Junio de 2021.

Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños. Ley Provincial 13.298 de 2004. 29 de Diciembre de 2004.

Ley de Protección contra la Violencia Familiar. Ley 24.417 de 1994. 28 de Diciembre de 1994.

Ley de Protección Integral de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, [L.P.I.D.N.NyA]. Ley 26.061 de 2005. 21 de Octubre de 2005.

Ley de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. Ley 26.485 de 2009. 1 de Abril de 2009.

Ley Provincial de Educación Sexual Integral. Ley 14.744 de 2015. 4 de Junio de 2015.

Ley de Régimen de Reparación Económica para las Niñas, Niños y Adolescentes. Ley 27.452 de 2018. 26 de Julio de 2018.

Ley de Salud Pública. Créase el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, en el ámbito del Ministerio de Salud. Ley 25.673 de 2002. 21 de Noviembre de 2002.

Magistris, G. y Morales, S. (2018). *Hacia un paradigma otro: niñxs como sujetxs políticxs co-protagonistas de la transformación social*. En Magistris, G. y Morales, S. (comp.) *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires, Chirimbote / El Colectivo / Ternura Revelde.

Mazzola, R. (2013). *Paradigma de Infancia y Adolescencia en la Argentina. Miradas en pugna y justicia distributiva*. Nota: este artículo se retroalimenta del libro Mazzola, Roxana (2012). *Nuevo paradigma. La Asignación Universal por Hijo en la Argentina*, Buenos Aires: Editorial Prometeo. Disponible online en Mazzola, Roxana (2013). *Paradigmas de infancia y adolescencia en la Argentina: miradas en pugna y justicia distributiva*. Revista ISEL, Número 4, Págs. 40 a 57.

Mena Méndez, D. y Parra Pérez, M. X. (2018). *Prácticas culturales y espacios de socialización: formas de producción simbólica pública*. Revista Caribeña de Ciencias Sociales (febrero 2018). En línea:
<https://www.eumed.net/rev/index.html/caribe/2018/02/produccion-simbolica-publica.html/hdl.handle.net/20.500.11763/caribe1802produccion-simbolica-publica>.

Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. (2003). *Acerca de la constitución del Tercer Sector en la Argentina: Las actividades de las Organizaciones de la Sociedad Civil Inscriptas en el CENOC*. CENOC.

Netto, J.P. (1992). *Capitalismo Monopolista y Servicio Social*. São Paulo, Brasil. Cortez Editora, — 1ª edición.

Núñez, A. (2016). *La producción del espacio. Reflexiones en torno a los procesos de relocalización de población. Mar del Plata, 1998-2013*. Territorios, 34, 113-135. Doi: [dx.doi.org/10.12804/territ34.2016.05](https://doi.org/10.12804/territ34.2016.05).

Oliva, A. y Mallardi, M. (2012). *Aportes táctico-operativos a los procesos de intervención del trabajo social*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Docuprint.

Quesada Jiménez, J. y López López, A. (2010). *Estereotipos de género y usos de la lengua: un estudio en Educación Secundaria*. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, N° 25. (Enlace web:
<http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>)

Restrepo Cardenas, M. I., & Correa Arango, . M. E. . (2020). *Las organizaciones no gubernamentales y el trabajo social*. Revista de la Facultad De

Trabajo Social, 21(21), 135–155. Recuperado a partir de

<https://revistas.upb.edu.co/index.php/trabajosocial/article/view/2767>.

Rojas, E. (2021). *Les pibes del barrio y las chicas de la placita. Intersección géneros e infancias: Un estudio de caso del Colectivo “Piedra, Papel y Tijera”, Barrio el Carmen, Berisso. Periodo 2016-2017*. Universidad Nacional de La Plata. Maestría en Trabajo Social. Facultad de Trabajo Social.

Sánchez, C. (24 de enero de 2020). *Normas APA (7ma edición)*.

<https://normas-apa.org/referencias/>

Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Buenos Aires: Editorial Traficantes de Sueños. Recuperado de:

https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map45_segato_web.pdf

Simonetti, M. M. (2020). *Estereotipos de género en niñeces. Un estudio exploratorio sobre el barrio Libertad, de la ciudad de Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina*. Conciencia Social, Revista digital de Trabajo Social, 4 (7). 74-89.

Recuperado de:

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/30748> ISSN 2591-5339.

Tobías Olarte, E. (2018). *La aplicación del enfoque de género en Trabajo Social: debilidades y fortalezas*. Asociación Internacional de Ciencias Sociales y Trabajo Social. *Ehquidad: La Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, núm 10, julio-diciembre, 2018 pp. 141-154.

Torres Velázquez, E. (2015). *Cotidianidad y participación infantil política en una organización urbana de la Ciudad de México*. Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones. Universidad Autónoma Metropolitana.

Vasilachis de Gialdino, I (coord.) (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

Consentimiento informado de la Asociación Civil Adelante

Título de la investigación: “Protagonismo infantil y estereotipos de género: una aproximación a las vivencias y sentires de las niñas del barrio San Carlos-ex Villa de Paso, Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina en el año 2024.”

La estudiante de la carrera de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Riccillo Lucila (DNI: 41.426.299) se encuentra realizando una investigación cuyo objetivo es conocer la relación existente entre los procesos de socialización y, su influencia en la construcción de estereotipos e identidades de género de las niñas del barrio San Carlos- ex Villa de Paso, de Mar del Plata, en el periodo de tiempo comprendido entre noviembre del año 2023 y febrero del año 2024.

La metodología a utilizar se centra en la realización de un grupo de discusión entre las niñas autorizadas por sus cuidadores y que posean entre 8 a 13 años de edad a la fecha de la realización. Se tratará de tres encuentros presenciales donde se plantean temas de debate en torno al objetivo planteado.

Por la presente, yo Federico Destéffaniz, DNI 39.877.545, siendo el Presidente de la Asociación Civil Adelante, fui informado de los objetivos de esta investigación de manera clara y detallada, y autorizo a que se utilice la sede de la Asociación Civil Adelante para la realización de los grupos de investigación propuestos. A su vez, prestó colaboración para que la investigadora Lucila Riccillo tome contacto con los adultos responsables de las niñas que asisten al espacio. La investigadora certifica que todos mis datos de identidad en esta investigación serán confidenciales, tenido la libertad de interrumpir el desarrollo de la investigación en caso que considere que la misma va en contra de los valores de la organización, atente contra la integridad de las niñas involucradas, o la considere de alguna forma perjudicial para los participantes o la Asociación Civil Adelante.

En el caso de tener cualquier pregunta, inquietud o duda sobre este estudio puedo contactar a la investigadora por e-mail o teléfono: lucilariccillo@gmail.com; teléfono: 2266 485991.

Declaro que recibí la copia del término de consentimiento:

Nombre del representante de la Asociación Civil Adelante: Federico Destéffaniz.

DNI: 39.877.545.

Firma: 

Fecha: 20/09/2023

Anexo II: Crónica del Taller N°1 Lúdico presenciales.**Taller Lúdico N°1**

“¿Qué sabemos sobre los géneros?”

Registro: Grabación de voz y apuntes tomados al finalizar el encuentro.

Coordina: Lucila Riccillo.

Colaboradora de la Asociación Civil “Adelante”: estudiante avanzada en la Lic. en Trabajo Social Micaela Villanueva.

Tipo de actividad: Grupo de discusión.

Fecha: 06/01/2024

Lugar: Sede de la Asociación Civil “Adelante”.

Hora de inicio: 11 hs.

Hora de finalización: 13:15 hs.

Participantes: Alma (9 años), Maya (8 años), Kiara (10 años), Franchesca (10 años), Zoe (10 años), Abril (13 años), Agostina (8 años), Lucas (11 años), Jano (12 años), Ariel (9 años), Brandan (13 años), Melanie (11 años).

Relato cronológico:

A las 11 hs. se convoca a las niñas al espacio de encuentro para dar inicio al taller, siendo un total de 12 participantes. La coordinadora toma la palabra para informar el propósito del encuentro: el desarrollo de un trabajo de investigación que busca recuperar sus opiniones mediante la realización de actividades lúdicas. Aprovecha este momento para aclarar que la participación en cada actividad y taller queda en la decisión de cada participante.

Surgen varias dudas, por lo que se profundiza en el motivo del encuentro para hacerlo comprensible para todas. A lo largo del taller, surge de manera recurrente la inquietud sobre

la forma de participación, si se trata de actividades de lectoescritura, expresando frases como “no se escribir”, “ni tampoco leer”, o “yo sé leer pero no escribir bien”. Debido a esto, se brinda ayuda y se adaptan actividades para que todes puedan participar.

La investigadora toma la palabra para dar inicio al encuentro y explica la primera actividad, que consiste en establecer las normas de convivencia para que todes puedan disfrutar del espacio. Para impulsar la reflexión y participación, se plantean preguntas como “¿Qué pautas puede tener?” y “¿A ustedes como les gustaría que sean las actividades?”. Las respuestas varían, desde “no entiendo” hasta sugerencias como “sentados” o “dormido”. Ante esta última respuesta se preguntó “¿Cómo hacemos una actividad dormidos? ¿Se puede?” y la respuesta fue “yo se hacer una actividad durmiendo, es hacer una actividad con la mente”. La colaboradora añade los ítems “sin gritar” y “que no nos interrumpan también es importante”.

Les niños se dispersan revisando el material preparado para la actividad, y se dan por finalizados los acuerdos de convivencia. Luego, la investigadora distribuye papeles y lápices para realizar la segunda actividad. Al recibir los materiales, se les pregunta qué dice el papel, y responden: “yo soy...”. Una participante añade “linda”. La investigadora explica la actividad, que consiste en completar la frase “yo soy” con su nombre, apodo o como les gusta que les llamen, y luego agregar “mis juegos favoritos son...”.

Se concede tiempo para que completen la segunda actividad, y luego nos organizamos en una ronda para compartir las respuestas. Comienza la ronda, y el Participante 1 (niño, 12 años) levanta la mano para pedir la palabra:

Participante 1 (niño, 12 años): “Yo soy Messi y mis juegos favoritos son Messi corre Messi tira la pelota Messi Messi Messi Messi juega Messi Messi Messi define Messi y listo chau me voy”.

El participante 2 (niño, 9 años) indica que la ronda debe seguir el sentido de las agujas del reloj y le cede la palabra al Participante 3 (niño, 11 años).

Participante 3 (niño, 11 años): “Me llamo Lucas, me gusta jugar a la pelota, me gusta freefire, me gusta roblox, juego a las cartas, jugar a la sogá, jugar con mis amigos.”

Participante 4 (niña, 10 años): “Yo soy Zoisita y mis juegos favoritos son...”

(Participante 1 (niño, 12 años) interrumpe saliendo de la oficina).

Participante 4 (niña, 10 años): “Y mi juegos favoritos son roblox, y me gusta jugar con mi amiga kiara y la mama con mi amiga kiara y agus, y la mancha con ellas”.

Participante 2 (niño, 9 años): “Me gusta jugar al Free y a la pelota”.

Participante 5 (niña, 11 años): “Yo soy Melanie y me gusta jugar a la pilla, a la escondida, al fútbol y jugar al free”.

Participante 6 (niña, 8 años): “Me gusta jugar a la mancha y a la escondida”.

Participante 7 (niño, 13 años): “Soy CR7, mis primos siempre me dicen así, y me gusta jugar al fútbol, basquet y voley”.

Participante 8 (niña, 10 años): “Soy Fran y me gusta jugar a la escondida y a la pilla”.

Participante 9 (niña, 9 años): “Soy Alma y me gusta jugar a la mancha, con el celular y roblox”.

Participante 10 (niña, 13 años): “Soy Abril y me gusta jugar a la pelota, bailar, hacer tiktok y me gusta venir a la sede”.

Participante 11 (niña, 10 años): “Me gusta jugar a la pelota y a la mancha.”

Participante 12 (niña, 8 años): “Me gusta jugar al Free y a la escondida.”

Luego, la investigadora pregunta: “¿Qué juegos se repitieron?” y las respuestas incluyen “la mancha”, “la pilla”, “roblox”, “Free”, “Futbol” y “las escondidas”. La investigadora continúa preguntando: “¿A esos juegos los podemos jugar todos los que estamos acá sentados? ¿Los puede jugar cualquier persona?” y les participantes responden al unísono con un “Siii”. Sin embargo, un participante expresa su desacuerdo.

Investigadora: “¿Por qué no?”

Participante 4 (niña, 10 años): “Porque mi mama me dijo que era demasiado chiquita para jugar a ese juego”.

Investigadora: “¿A qué juego?”

Participante 4 (niña, 10 años): “Al Free Fire”.

Participante 5 (niña, 11 años): “Todos somos menores”.

Luego, se genera una conversación sobre la posibilidad de jugar ciertos juegos, y el Participante 1 (niño, 12 años) ofrece su perspectiva sobre el juego Free Fire. La investigadora interviene para obtener más información.

Investigadora: “¿Hay alguno de esos juegos que nombramos que no puedan jugar todos?

Incluyendo a Mica y a mí”.

Participantes: “Sí”.

Participante 5 (niña, 11 años): “Si a la mancha pueden jugar, a la pilla también, al roblox también”.

Investigadora: “¿Y eso siempre fue así? Todas las personas, en todo momento podían jugar al fútbol”.

Participantes: “Sí”.

Participante: “No”.

Participante 10 (niña, 13 años): “Hay algunas personas que no pueden correr o no les gusta”.

Participante 3 (niño, 11 años): “Yo juego todos los días”.

Investigadora: “¿Y todas las personas pueden jugar a la pelota todo el día como vos?”.

Participante 3 (niño, 11 años): “No”.

Participante 9 (niña, 9 años): “Si no estudio, no puedo; si no estudio, no puedo jugar en la plaza”.

Investigadora: “Y, por ejemplo, ¿sus papás podían jugar a los juegos que ustedes juegan?”.

Participantes: “Sí”.

Investigadora: “¿A los juegos de computadora también?”.

Participante 4 (niña, 10 años): “No, esos eran otros tiempos. Antes, esos eran otros tiempos. De nuestros padres”.

Participante 10 (niña, 13 años): “Pero ellos ahora pueden jugar”.

Participante 5 (niña, 11 años): “Mi amiga juega con toda su familia al Free y todavía son grandes y siguen jugando”.

Participante 4 (niña, 10 años): “Sí, pero algunos padres no pueden, porque necesitan trabajar, necesitan considerar otras cosas. No tienen tiempo para jugar, entonces. A veces mi papá inventa un juego para jugar a solas yo, y me imagino como es el juego como una familia. Pero la familia no está, la invento yo para no estar sola.

Colaboradora: “¿Yo puedo jugar al fútbol?”

Participantes: “Sí”.

Participantes: “No”.

Participante 5 (niña, 11 años): “Si vos jugás al fútbol”.

Participante 10 (niña, 13 años): “Cualquiera puede jugar”.

Investigadora: “¿Qué opina el resto de lo que dijo la Participante 4 (10 años)?”.

Participante 10 (niña, 13 años): “Que tiene razón, que hay algunas personas que no les gusta”.

Participante 5 (niña, 11 años): “Que hay otras que no pueden porque tienen trabajo”.

Se hace una pausa para descansar, ir al baño y comer. Luego comienza el segundo momento con la tercera actividad. Se les pide que formen grupos libremente, se forman dos grupos a los que se les brinda una hoja, ropa para recortar y se les pide que armen un personaje. Es decir, dibujen una persona, la vean como deseen, le pongan nombre y luego creen una historia. Con la colaboradora de la Asociación Civil, Micaela Villanueva, decidimos formar un grupo y también armar nuestro personaje.

Les participantes consultan sobre los permisos debido a que antes de comenzar el encuentro, la investigadora había conversado al respecto con algunos de sus cuidadores. Se les explica su función y se aclara que esto no romperá la confidencialidad del encuentro, sino que confirma que sus cuidadores dan su consentimiento para la actividad y la participación de los menores en la misma.

Se proporciona tiempo para que los grupos realicen la actividad. Una vez finalizada, cada grupo realiza la exposición de su trabajo, eligiendo un portavoz, con la posibilidad de que los compañeros incorporen información.

Participante 4 (niña, 10 años): “Hace mucho tiempo nació un niño que vivía con su familia. Llegado a la adolescencia, tenía una mujer que se llamaba Lucia, se casaron pero la mujer falleció. Primero nació el hermano mayor que le pusieron Messi, luego nació Mica, y después nació Mateito”.

Comparten el dibujo y se les pregunta si hay alguna información más sobre Mateo, su personaje.

Ilustración del personaje Mateo.



Participante 4 (niña, 10 años): “Si, Mateo fue al trabajo ese día y su empresa estaba quemada. Todos los empleados se quedaron encerrados, y los doctores se quedaron impresionados con que ese día había tenido un bebe, lo que le salvó la vida. Cuando fue a ver el bebé, se parecía mucho a la madre. El mayor se llamaba Messi y Mica esperaba en la sala a que saliera el bebé. Después fue a su casa a comer con su familia. Fin”.

Participante 10 (niña, 13 años): “¿Y la mamá, dónde está? Porque no se la vio”.

Participante 1 (niño, 12 años): “Porque se murió”.

Participante 4 (niña, 10 años): “El bebé estaba escondido”.

Participante 10 (niña, 13 años): “¿Por qué escondieron al bebé?”.

Participante 4 (niña, 10 años): “Porque los doctores sabían que iban a quemar la empresa. Y como sabían que la iban a quemar, porque ellos lo hicieron”.

Participante 6 (niña, 8 años): “Para cuidarlo”.

Se conversa con el otro grupo quien sigue, y les participantes deciden que continuemos con Mica. Compartimos nuestro personaje.

Ilustración del personaje Mateo.



Investigadora: “Bueno, este es nuestro personaje, se llama Mateo”.

Participante 4 (niña, 10 años): “¿Mateo?”.

Investigadora: “Sí”.

Participante 10 (niña, 13 años): “Eso que es”.

Participante 7 (niño, 13 años): “Es una nena”.

Participante 3 (niño, 11 años): “¿Es una nena o un varón?”

Investigadora: “¿Por qué es una nena?”

Participante 10 (niña, 13 años): “Por que tiene pelo y ropa de mujer”.

Investigadora: “¿Y no se puede vestir así?”.

Participante 3 (niño, 11 años): “Sí, pero es una mujer, y dice Mateo”.

Investigadora: “Es Mateo, pero le gusta vestirse como mujer”.

Participante 10 (niña, 13 años): “Ah, ya entendí”.

Participante 5 (niña, 11 años): “Ahora sí”.

Investigadora: “A Mateo le gusta vestirse como mujer. Va al Gimnasio, va a la escuela secundaria, tiene dos hermanos. No hicimos familia nosotras. Le gusta mucho dibujar y bailar, vive con sus papás. Y fin. ¿Alguna duda?”.

Participante 2 (niño, 9 años): “¿Por qué dice Mateo?”

Investigadora: “Porque se llama Mateo”.

Participante 10 (niña, 13 años): “Claro, pero Mateo tiene otros sentimientos, digamos. Como, digamos, como que no le gusta ser varón y vestirse así. ¿Qué sentido tiene, si ya sabemos que es Mateo, pero porque se viste como mujer?”.

Participante 6 (niña, 8 años): “O le gusta vestirse como mujer o que le gusta”.

Investigadora: “¿Cuál es su duda?”.

Participante 10 (niña, 13 años): “La duda es que parece una mujer. Yo pensé que esa era la hermana y que la camiseta era del hermano”.

Investigadora: “No la camiseta es el abrigo pero la pusimos al lado para que no arruine el outfit”.

Participante 4 (niña, 10 años): “Seño, encima tiene el mismo nombre que el nuestro”.

Luego sigue el tercer grupo con la exposición.

Ilustración del personaje Luna.



Participante 10 (niña, 13 años): “Bueno ella es Luna, es una chica digamos tipo adolescente.

Le gusta combinar la ropa, le gusta la ropa de moda, onda los tops, aritos, los wide leg, le gusta combinar la ropa y es muy coqueta”.

Participante 5 (niña, 11 años): “Es bonita”.

Participante 10 (niña, 13 años): “Es muy bonita y no es turra, no le gustan esas cosas.

Investigadora: ¿Y qué edad tiene?”.

Participante 10 (niña, 13 años): “15”.

Investigadora: “¿Y va a la escuela?”

Participante 10 (niña, 13 años): “Si, le gusta salir al centro, le gusta mucho ir al shopping con amigas y amigos”.

Participante 5 (niña, 11 años): “Le gusta ir al colegio. Es genia en matemáticas”.

Investigadora: “¿Luna tiene familia o algo?”

Participante 10 (niña, 13 años): “Si se peleó con los padres por su carácter. Y no vive con ellos y está viviendo con la mejor amiga”.

Investigadora: “¿Tiene hermanos?”

Participante 10 (niña, 13 años): “Si tiene un hermanito bebe”.

El grupo finalizó la exposición sobre su personaje después de algunas preguntas que confirmaban el relato expuesto. Se consulta sobre la experiencia y sentimiento frente al encuentro, su interés por participar en otras instancias, y disponibilidad de días y horarios para coordinar los mismos. La mayoría expone que los sábados y domingos tienen más tiempo en sus casas, al igual que sus familias, por lo cual resultaba más factible que participen de los encuentros.

Se acordó el próximo encuentro para el sábado 13 a las 12:00hs en la sede de la Asociación Civil Adelante.

Anexo III: Crónica del Taller N°2 Lúdico Presencial.

Taller Lúdico N°2

“¿Qué son los estereotipos de géneros?”

Registro: Grabación de voz y apuntes tomados al finalizar el encuentro.

Coordina: Lucila Riccillo.

Colaboradora de la Asociación Civil “Adelante”: Técnica en Psicopedagogía Maite Echeverría.

Tipo de actividad: Grupo de discusión.

Fecha: 13/01/2024

Lugar: Sede de la Asociación Civil “Adelante”.

Hora de inicio: 12 hs.

Hora de finalización: 13:30hs.

Participantes: Alma (9 años), Junior (13 años), Agostina (8 años), Samira (8 años), Kiara (10 años), Ian (11 años), Nahara (13 años), Joel (12 años), Aixa (10 años), Evelina (8 años), Brisa (13 años), Abril (13 años), Melanie (11 años), Jano (12 años).

Relato cronológico:

En esta ocasión, se citó a los participantes a las 12:00hs en la sede de la organización. Dado que era la única actividad en curso en ese momento en el espacio, se esperó 15 minutos para que todos llegaran, y luego se dio inicio al encuentro.

Con la presencia de nuevos participantes, se explicó colectivamente el objetivo del encuentro y los temas a tratar. Se reiteró que la participación era voluntaria y que cualquiera podía retirarse en cualquier momento.

El encuentro comenzó con la pregunta respecto a si sabían qué son los géneros y si habían oído hablar del tema.

Participante 1 (niño, 12 años): “Si, pero ¿género de personas mujer y hombre? O no entiendo, porque hay varios géneros”.

Investigadora: “A ver ¿cuales son los géneros que ustedes conocen?”

Participante 2 (niño, 13 años): “Hombre y mujer”.

Investigadora: “Está bien son dos géneros, ¿conocen algún otro?”

Se hizo un silencio.

Investigadora: “Hombre y mujer, ¿Hay más?”

Participante 3 (niña, 8 años): “Después los otros”.

Participante 4 (niña, 13 años): “Hay más”.

Participante 1 (niño, 12 años): “Hay muchos, pero hombre y mujer son, los los...”

Participante 5 (niño, 11 años): “Los principales”.

Investigadora: “¿ Y cuáles serían los otros, los secundarios o los que no son tan comunes?”.

Participante 5 (niño, 11 años): “Gay, son los otros géneros”.

Participante 7 (niña, 11 años): “Lesbiana”.

Investigadora: “Bien y ¿Qué es el género?¿Por qué puedes decir que alguien es mujer, que alguien es hombre, cómo lo identificas?”

Participante 2 (niño, 13 años): “No sé”.

Se hace un silencio. La investigadora decide incorporar una pelota; quien tiene la pelota tiene la palabra. Comienza a pasarla.

Participante 5 (niño, 11 años): “Dependiendo su forma y como es, y ya con verlo, ya se puede identificar como es. Si es mujer o hombre”.

Investigadora: “¿Y qué es lo que ves que te hace pensar que es mujer o hombre?”.

Participante 7 (niña, 11 años): “El pelo largo”.

Participante 5 (niño, 11 años): “Su cara”.

Participante 7 (niña, 11 años): “El pelo corto”.

Participante 4 (niña, 13 años): “Las características que tiene”.

Participante 3 (niña, 8 años): “La ropa que usa, las zapatillas”.

Participante 5 (niño, 11 años): “Eso no tiene nada que ver”.

Participante 4 (niña, 13 años): “Hay zapatillas de mujeres, hay zapatillas de varones”.

Participante 7 (niña, 11 años): “Lo único que cambia sería como se viste”.

Participante 6 (niña, 10 años): “La cara”.

Participante 1 (niño, 12 años): “Su vestimenta”.

Participante 5 (niño, 11 años): “Literalmente, depende la ropa que use”.

Participante 3 (niña, 8 años): “Si, si es hombre y usa ropa de mujer. Y si es mujer usa ropa de hombre”.

Participante 5 (niño, 11 años): “¿Eso no sería de los gays?”

Participante 3 (niña, 8 años): “Mi hermano se los ponía los vestidos que yo tenía ”.

Silencio sostenido.

Investigadora: “Y los otros, ¿cómo los identifican? Dijeron, está el hombre y la mujer, y hay otros”.

Participante 5 (niño, 11 años): “Si gay, homosexual”.

Participante 8 (niña, 13 años): “LGTB”.

Participante 9 (niña, 9 años): “Transexual”.

Investigadora: “¿Y esos los pueden identificar también? ¿O no?”.

Participante 5 (niño, 11 años): “Es difícil a veces”.

Investigadora: “¿Por qué?”.

Participante 5 (niño, 11 años): “Por la misma razón, al ser hombres no puedes identificar cómo sería. Si sería LGTB o algo así”.

Investigadora: “No entiendo porque, ¿Por qué te cuesta identificar? ¿Qué es lo que te confunde?”.

Participante 5 (niño, 11 años): “Y sería... a espera yo no tengo la pelota”.

Risas.

Participante 5 (niño, 11 años): “No sé, me confundí”.

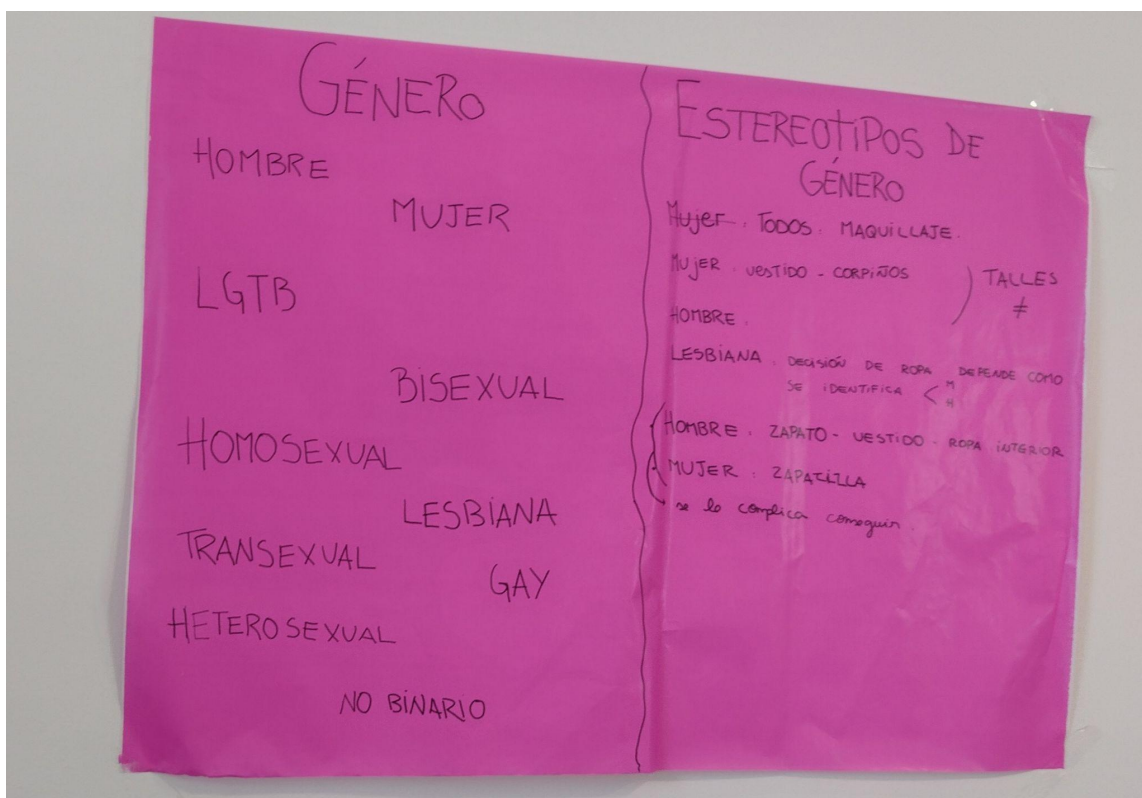
Investigadora: “Vamos a empezar a copiar primero que género conocemos”.

Participante 10 (niño, 12 años): ¿Y qué son los estereotipos de género entonces?

Investigadora: “Ahí vamos a ir a ese tema”.

Comenzamos a copiar en el afiche los generos que reconocimos: “Hombre, mujer, LGTB, bisexual, homosexual, lesbiana, transexual, gay y heterosexual”. En la conversación, aclaran que “LGTB también sería gay” y “LGTB se referiría a lesbiana y gay”. Además, el participante 5 (niño, 11 años) añade “tengo un compañero que es bisexual”.

Afiche sobre géneros y estereotipos de género.



Investigadora: “Y ahora, ¿se dan alguna idea o pueden decir qué es para ustedes el género?”

Participante 8 (niña, 13 años): “Podría ser como uno quiere ser. Osea como, por ejemplo, las mujeres...”

Participantes 8 (niña, 13 años): “Lo que quería decir, es que como cada uno se viste es su decisión y como cada uno se presenta lo representa a uno”.

Investigadora: Bien, el resto ¿Qué opina?.

Participante 4 (niña, 13 años): “Lo mismo que ella, que el género es con lo que una persona se puede identificar”.

Investigadora: “¿El resto opina lo mismo? Porque pueden opinar distinto, que el género es otra cosa...”

La mayoría asiente con la cabeza.

Investigadora: “Vamos a pasar a la parte dos, que todes preguntaban. ¿Ustedes saben que son los estereotipos de género? ¿Lo vieron en la escuela o algo?”.

Participante 8 (niña, 13 años): “Si yo”.

Investigadora: “¿Qué eran los estereotipos?”

Se hace un silencio.

Investigadora: “Cómo definieron el género está perfecto. Es como uno se percibe y vivencia el cuerpo. Y los estereotipos de género está vinculado a eso”.

Se hace un silencio. Varios participantes piden ir al baño por lo que se decide hacer una pausa.

Investigadora: “¿Les tiro unas pistas?”

Participante 8 (niña, 13 años): “¿Los estereotipos de belleza?”.

Investigadora: “Muy bien, y ¿Qué son los estereotipos de belleza?”.

Participante 4 (niña, 13 años): “No no sabemos”.

Participante 5 (niño, 11 años): “No entendí un carajo”.

La investigadora explica brevemente qué son los estereotipos de género.

Participante 3 (niña, 8 años): “Seño, los varones también pueden tener el pelo largo y las mujeres también el pelo corto”.

Participante 11 (niña, 10 años): “porque les gusta el pelo corto, hasta acá (señala el hombro) o hasta acá (señala la cabeza) como los varones, y hay varones que les gusta tener el pelo largo”.

Participante 5 (niño, 11 años): “Lo vimos hace poco nosotros y nos olvidamos todo”.

Participante 8 (niña, 13 años): “Tengo todo en la carpeta”.

Participante 4 (niña, 13 años): “Osea a mi me enseñaron algo que se llamaba algo de la adolescencia y en eso hablaba de estereotipos”.

Investigadora: “¿Y en qué materia lo vieron?”

Participante 8 (niña, 13 años): “En ESI, en Educación Sexual Integral”.

Se conversó sobre cuáles eran los estereotipos de género y a partir de ello se decidió ir identificando cuales se asociaban a cada género. Se comienza con “Mujer”.

Participante 2 (niño, 13 años): “Pintura”.

Participante 5 (niño, 11 años): “A veces los hombres también usan maquillaje, no solo las mujeres”.

Investigadora: “¿Entonces lo pongo en característica de hombre también?”.

Participante 10 (niño, 12 años): “No que el hombre no se pinta”.

Participante 5 (niño, 11 años): “Hay hombres que si lo hacen”.

Participante 11 (niña, 8 años): “Eso son gays”.

Participante 5 (niño, 11 años): “Pero son hombres”.

Participante 8 (niña, 13 años): “Son gays y los bisexual tambien”.

Participante 5 (niño, 11 años): “Siguen siendo hombres”.

Investigadora: “¿Qué pongo entonces?”.

Participante 6 (niña, 10 años): “Hay hombres que sí se pintan las uñas y no son gays”.

Participante 2 (niño, 13 años): “Esos son rockstars y esas cosas”.

Participante 5 (niño, 11 años): “Todo el mundo se puede pintar, sea gay o no se gay, sea mujer o no sea mujer”.

Participante 2 (niño, 13 años): “Para mi se da en hombre y mujer”.

Investigadora: “Entonces ponemos maquillaje en todos. ¿Qué otro tópico se les ocurre?”

Participante 8 (niña, 13 años): “Vestimenta”.

Investigadora: “¿Y ahí qué se les ocurre?”.

Participante 8 (niña, 13 años): “Y ahí a veces las mujeres se visten como el varón o usa ropa así como el varón”.

Investigadora: “Que piensan ¿Todos podemos usar cualquier vestimenta? ¿Hay vestimenta que está pensada para hombre o para mujer?”

Participante 4 (niña, 13 años): “En realidad hay veces que sí y hay veces que no, por ejemplo las camperas”.

Participante 7 (niña, 11 años): “El buzo es el que más usan las mujeres, porque les gusta que les quede grande, que les quede suelto”.

Investigadora: “Pero pienso, por ejemplo, en un corpiño ¿está pensado para hombre y para mujer?”.

Participante 8 (niña, 13 años): “No”.

Colaboradora: “En un vestido”.

Participante 7 (niña, 11 años): “No”.

Investigadora: “Cómo pensar, podemos pensar que lo puede usar cualquiera, pero ¿los talles están pensados para hombre y para mujer?”.

Participantes: “No”.

Participante 5 (niño, 11 años): “A menos que tengas talle de mujer”.

Investigadora: “Entonces hay vestimentas que sí podemos usar todos, como por ejemplo la campera, ¿y hay otra que no?. Por ahí podemos identificar cuales están pensadas para cada género, ¿no?”.

Participantes 1 (niño, 12 años): “La ropa interior”.

Participante 8 (niña, 13 años): “Los vestidos”.

Participante 9 (niña, 9 años): “Las zapatillas”.

Participante 5 (niño, 11 años): “Las remeras”.

Participante 7 (niña, 11 años): “Pero ahora la mayoría de las remeras para hombre las usan las mujeres, osea ahora en la adolescencia compran ropa de varones, en el sentido de la remera”.

Participante 8 (niña, 13 años): “Si hablamos de ropa interior, los calzones y ese tipo de cosas”.

Investigadora: “Entre qué géneros sienten que están más dividida la ropa, ¿entre lesbiana y mujer?”.

Participante: “Si”.

Investigadora: “¿Y cuáles serían los distintos tipos de ropa?”.

Participante 8 (niña, 13 años): “Depende de cómo se sienta, porque si se siente como mujer va a usar esa ropa de mujer, y si se siente varón va a usar ropa de varón. En la parte de mujer puede ser, pero en la parte de hombre no..”

Investigadora: “Si yo entro a un local, ¿cómo está dividida la ropa?”

Participante 4 (niña, 13 años): “Sector mujer y sector de hombres. O a veces la tienda es solo para mujeres o para hombres.”

Colaboradora: “Por ejemplo, yo pienso en los tacos. Es difícil conseguir un talle de hombre en los zapatos, no vienen tan grandes.”

Participante 6 (niña, 10 años): “Un vestido”.

Dos participantes se ríen.

Participante 5 (niño, 11 años): “¿Y ustedes de qué se ríen?”

Participante 2 y 10 (niños, 12 y 13 años): “¿Qué, no nos podemos reír?”.

Participante 5 (niño, 11 años): “No, solo preguntaba”.

Participante 12 (niña, 10 años): “A las mujeres se les complica conseguir zapatillas”.

Se hace un silencio. Se repiten algunas de las prendas ya mencionadas. Se vuelve a hacer un silencio.

Investigadora: “Bueno pasemos a otro, ¿Qué ropa se le puede complicar conseguir a un transgénero?. Primero, ¿qué es ser transgénero? porque capaz alguno no sabe”.

Participante 5 (niño, 11 años): “Un hombre que se viste de mujer o una mujer que se viste de hombre”.

Participante 4 (niña, 13 años): “Sería una persona gay que se viste de mujer”.

Participante 11 (niña, 8 años): “Para mi lo que dijo él (señala al participante 5), que es diferente a lo que dijiste vos”.

Participante 4 (niña, 13 años): “Si por eso, yo hablaba de lo que dijo él”.

Investigadora: “Bien, ¿Pueden identificar a una persona trans en la calle? ¿Y por qué la identifican?”.

Participante 4 (niña, 13 años): “Puede ser”.

Participante 5 (niño, 11 años): “Por su forma”.

Participante 6 (niña, 10 años): “Por su forma de ser”.

Participante 5 (niño, 11 años): “Como habla y como es”.

Participante 2 (niño, 13 años): “Por su forma de ser”.

Investigadora: “Y entonces, entre un homosexual y un transexual ¿ustedes podrían identificar la diferencia?”.

Participante 8 (niña, 13 años): “No”.

Participante 12 (niña, 11 años): “No”.

Participante 5 (niño, 11 años) : “Un transexual es un hombre que se siente mujer, o una mujer que se siente hombre”.

Investigadora: “¿Y podrían identificar la diferencia entre un homosexual y un transexual?”

Participante 5 (niño, 11 años): “Si no lo conocemos, no”.

Investigadora: “¿Y entre una lesbiana y un homosexual?”.

Participante 8 (niña, 13 años): “Sí”.

Participante 7 (niña, 11 años): “Ahi si”.

Silencio. Se empiezan a reir porque el pase de pelota les recuerda a jugar a “la papa caliente” debido a que nadie quiere hablar.

Investigadora: “Ustedes dijeron que se puede llegar a ver, ¿Cómo?”

Participante 7 (niña, 11 años): “Las lesbianas tienen sus, como te puede decir, en la forma de hablar, de vestir o de caminar”.

Participante 5 (niño, 11 años): “Por sus gustos por ahí. Porque a la lesbiana le gustan las mujeres, y a las mujeres les gusta los hombres. Por sus gustos”.

Investigadora: “¿Y al transexual que le gusta? Porque vos decis identificamos al homosexual porque le gustan los hombres y a la lesbiana porque le gustan las mujeres”.

Participante 6 (niña, 10 años): “Y a los transexual porque le gustan las mujeres”.

Investigadora: “¿Siempre le gustan las mujeres?”

Participante 3 (niña, 8 años): “No”.

Participante 5 (niño, 11 años): “A veces le gustan los dos, creo”.

Participante 8 (niña, 13 años): “A veces le gustan los hombres”.

Participante 5 (niño, 11 años): “Ese es hetero”.

Participante 4 (niña, 13 años): “No me acuerdo, heterosexual...”.

Investigadora: “¿Qué es heterosexual? Alguno se acuerda”.

Participante 1 (niño, 12 años): “Heterosexual seria hombre con mujer”.

Participante 7 (niña, 11 años): “El otro era, osea sexo no binario, osea era, osea es un hombre y le gusta el hombre y la mujer”.

Investigadora: “¿Qué les gusta el hombre y la mujer que sería?”

Participante 5 (niño, 11 años): “Bisexual”.

Investigadora: “Y transexual, ¿Cuál seria entonces?”

Participante 7 (niña, 11 años): “Es una forma de sentir”.

Participante 5 (niño, 11 años): “Hombre con mujeres...”.

Investigadora: “Es una forma de sentir pero no tiene que ver con la sexualidad o ¿si?”

Participante 1 (niño, 12 años): “Sí”.

Participante 4 (niña, 13 años): “No”.

Participante 7 (niña, 11 años): “Profe, ¿Qué es el género no binario?”

Investigadora: “¿Alguien sabe que significa el género no binario?”

Participante 5 (niño, 11 años): “No”.

Participante 8 (niña, 13 años): “Lo he escuchado pero no sé”.

Participante 2 (niño, 13 años): “Género ¿qué?”.

Investigadora: “Lo han escuchado, ¿donde lo han escuchado?”.

Participante 8 (niña, 13 años): “En la escuela”.

La investigadora procede a explicar de forma clara y concisa que se llama género no binario. Luego se quedan en silencio.

Investigadora: “Si quieren pasamos al punto dos. ¿Quieren sumar algo de ahí? ¿Entendieron que son los estereotipos?”

Participante 5 (niño, 11 años): “Sí”.

Investigadora: “¿Qué son?”.

Participante 7 (niña, 11 años): “Son las características de los géneros”.

Investigadora: “Exacto, es como identificamos a los géneros. Cuando transitamos por los lugares hay un patrón que incorporamos de la sociedad, y se encuentra alojado en nuestra mente, a partir del cual identificamos a las personas como mujer o hombre”.

Colaboradora: “¿Puede ser que también lo identifiquemos por colores?”.

Participante 5 (niño, 11 años): “Eso es racismo”.

Participante 8 (niña, 13 años): “Eso es racismo”.

Colaboradora: “Digo por colores de ropa”.

Participante 5 (niño, 11 años): “No, cada quien puede vestirse con el color que quiera”.

Se genera silencio.

Investigadora: “Entonces pasamos al otro”.

Participante 12 (niña, 10 años): “¿Podemos agregar en el primero género no binario?”

Investigadora: “Sí, obvio”.

La investigadora procede a explicar la siguiente consigna destinada a explorar cuáles son los espacios que habitan en su vida cotidiana, y que géneros tienen mayor presencia en los mismos. En la enumeración surge: “la escuela”, “la playa”, “la plaza”, “casa”, “la cancha”, “centro”, “shopping”, “café”.

La investigadora les invita a pensar en la presencia de adultos en esos lugares. Las niñas coinciden en señalar la presencia de adultos en todos los espacios mencionados.

Investigadora: “¿Y cómo los tratan?”.

Participante 5 (niño, 11 años): “No nos hablamos, literalmente”.

Participante 7 (niña, 11 años): “No”.

Investigadora: “Con un profesor, ¿No se hablan?”.

Participante 14 (niña, 13 años): “Con un profesor sí, pero a menos que sea la cancha, con los árbitros y los profes no nos hablamos”

Investigadora: “¿Y cómo se llevan? Como los tratan...”

Participante 5 (niño, 11 años): “Bien”.

El resto de los participantes permanecen en silencio.

Investigadora: “¿Les gusta tratar con adultos o prefieren con gente de su edad?”

Participante 7 (niña, 11 años): “A mí mientras que sean familiares. Pero sino con gente de mi edad”.

Participante 8 (niña, 13 años): “A mí me gusta tratar con adultos”.

Participante 10 (niño, 12 años): “Nosotros tenemos un grupo con amigos, nos sentimos más cómodos”.

Participante 1 (niño, 12 años): “Con gente de mi edad, para jugar a la pelota”.

Participante 4 (niña, 13 años): “Con lo de mi edad”.

Participante 11 (niña, 8 años): “Con todos”.

Participante 12 (niña, 10 años): “A mí también”.

Investigadora: “Y esos adultos, ¿de qué género son?”.

Participante 1 (niño, 12 años): “hombres”.

Participante 4 (niña, 13 años): “hombre y mujer”.

Participante 2 (niño, 13 años): “todos los géneros”.

Participante 4 (niña, 13 años): “son gays”.

Participante 5 (niño, 11 años): “No se porque voy a decir esto, pero en segundo tenía un amigo que...”.

Investigadora: “¿Qué?”

Participante 5 (niño, 11 años): “Gay”.

Participante 6 (niña, 10 años): “No que era bisexual”.

Investigadora: “Entonces podemos decir que la mayoría de las personas son homosexuales, son hombres, son mujeres, ¿ustedes qué percepción tienen?”.

Participante 2 (niño, 13 años): “No se”.

Participante 10 (niño, 12 años): “En mi escuela son hombres”.

Participante 8 (niña, 13 años): “Todo tipo de gente, pero más mujeres que hombres”.

Participante 5 (niño, 11 años): “Porque sumamos a las profesoras. Si no las cuento estamos parejas entre alumnos de todos los géneros”.

Participante 7 (niña, 11 años): “Yo diría todos los géneros”.

Participante 6 (niña, 10 años): “Todos”.

Participante 1 (niño, 12 años): “Todos”.

Participante 4 (niña, 13 años): “Hombre y mujer”.

Participante 9 (niña, 9 años): “Hombres, mujeres, gays”.

La investigadora consulta en que espacios visualizan los distintos géneros, ante lo cual responden: “en la playa”, “en la casa”, “en el centro”. Luego se generó silencio.

Investigadora: “Personalmente, cada uno ¿hay algún género con el que se sientan más cómodos o con todos se sienten cómodos?”

Participante 5 (niño, 11 años): “Con todos”.

Participante 10 (niño, 12 años): “Con todos”.

Participante 8 (niña, 13 años): “No importa el género”.

Participante 5 (niño, 11 años): “Si son amigos, los amigos se apoyan”.

Dos participantes se ríen.

Investigadora: “Digan la verdad, puede que alguno les genera incomodidad, ¿por qué no?

Digan tranquilos, nadie los va a juzgar”.

Participante 7 (niña, 11 años): “Las lesbianas”.

Participante 8 (niña, 13 años): “¿A vos te genera incomodidad?”.

Investigadora: “A mí ninguno me genera incomodidad, pero sé que hay gente a la que sí, y está bien porque es lo que uno siente. No hay ninguna forma de sentir que esté bien o mal”.

Participante 7 (niña, 11 años): “Lo único que si me incomoda son las lesbiana”.

Participante 6 (niña, 10 años): “A mi no me incomoda lo que ellos sientan, porque entiendo que cada persona tiene gustos diferentes y tiene pensamientos diferentes al nuestro pero si me siento incómoda, en el sentido cuando yo hablo con ellos, en ese sentido”.

Siguen los murmullos y risas.

Participante 5 (niño, 11 años): “Ellos dos, ¿están muy juntitos no?”.

Participante 10 (niño, 12 años): “¿Qué? Somos amigos”.

Participante 9 (niña, 9 años): “Me siento cómodo con todos”.

Investigadora: “¿Y ustedes cómo creen que se sienten esos géneros con el resto de la sociedad? Digamos, si nos tuvieramos que poner en el lugar de alguien que es homosexual o trans. ¿Creen que se sienten cómodos o no?. Que conocen, que saben de eso”.

Participante 1 (niño, 12 años): “Algunos pueden sentirse incómodos porque pueden pensar que la sociedad solamente los puede juzgar”.

Participante 2 (niño, 13 años): “Inseguridad”.

Participante 9 (niña, 9 años): “Osea los miran mal”.

Participante 7 (niña, 11 años): “A veces ellos quieren hacer algo realmente y piensan que la sociedad les dice cosas o puede llegar a agredirlos”.

Participante 4 (niña, 13 años): “Se sienten incómodos si los miran mal. Ellos se pueden sentir incómodos si la gente los mira mal”.

Participante 5 (niño, 11 años): “No me llevo bien con los racistas”.

Participante 8 (niña, 13 años): “Sienten inseguridad”.

Investigadora: “Y ustedes porque creen que eso se produce. Todos manifestaron que pueden sentirse incómodos o inseguros ¿Por qué creen que eso pasa?”.

Participante 6 (niña, 10 años): “Por la gente”.

Participante 5 (niño, 11 años): “porque piensan que la sociedad está contra ellos, por ser tal persona o algo”.

Investigadora: “Y ustedes que piensan, ¿qué es así?”.

Participante 1 (niño, 12 años): “Hay personas que no les importa lo que la gente piense o lo que les dicen”.

Participante 4 (niña, 13 años): “que la familia no quiera a la persona”.

Participante 5 (niño, 11 años): “El LGTB se referiría a todos los géneros. Hombre, mujer, bisexual, transexual, heterosexual, homosexual, lesbiana, no binarios”.

Investigadora: “Ustedes que piensan, ¿qué representa a todos o algunos?”

Participante 8 (niña, 13 años): “No algunos. No gay, homosexual”.

Participante 5 (niño, 11 años): “Y por algo tiene la bandera multicolor, debe referirse a todos los géneros”.

Participante 7 (niña, 11 años): “No, se refiere a la lesbiana, los gays, bisexual”..

Participante 6 (niña, 10 años): “Y transexual”.

Se habla brevemente del significado de las siglas LGTB.

Investigadora: “Decíamos que pueden sentir inseguridad, miedo, que los echen de las casa.

Para ustedes ¿eso pasa?, si, no, es una sensación”.

Participante 5 (niño, 11 años): “No”.

Investigadora: “¿Y por qué creen que pasa?”.

Participante 8 (niña, 13 años): “A veces pasa más en los varones, por los padres. Más por el padre que por la madre. Porque el padre mayormente le dice que es un maricon y eso. Y osea si no es hombre, osea tiene que ser hombre si o si, porque él no crió a un hijo para que sea gay. Mayormente es así”.

Participante 5 (niño, 11 años): “Nosotros, los niños, a nuestra edad no podemos decir eso. Lo decidiremos ya al ser adultos, adolescentes”.

Participante 7 (niña, 11 años): “Lo decide tu cuerpo, tus pensamientos y tus gustos cuando vamos creciendo”.

Participante 5 (niño, 11 años): “Al ser niños no entendemos bien eso”.

Investigadora: “Por ahí vos planteabas esto, que en los hombres está más fuerte marcado. El resto qué opinan, ¿creen que es así, o la presión en ser masculino, en ser hombre está también en la mujer, en ser femenina?”.

Colaboradora: “Digo algo que había dicho por aca antes. Y es que las familias no quieren que sean así es por eso que se enojan con ellos y por eso que ellos se sienten incómodos en las casas”.

Investigadora: “Piensa así el resto”.

Participantes: “Sí”.

Investigadora: “Hay una presión entonces. Y esa presión en torno a que va, ¿a que sean como? Porque no quieren que sean así. No quieren que sean gays, no quieren que sean transexual, ¿y como quieren que sean?”.

Participante 5 (niño, 11 años): “Normal”.

Participante 8 (niña, 13 años): “Normal”.

Participante 9 (niña, 9 años): “Hombre-mujer”.

Investigadora: “¿Y creen que la mayoría de las personas piensan así?”.

Participantes: “No”.

Participantes: “Sí”.

Participante 5 (niño, 11 años): “Más o menos”.

Participante 8 (niña, 13 años): “Más la mujer, porque siempre en mi familia, más la madre que el padre, que si la hija es lesbiana no importa, porque es mujer. Mas si es el hombre no porque él tiene que ser hombre si o si, y bueno. Mas pasa eso que al revés”.

Investigadora: “Entonces podemos decir que hay una norma que dice que tenemos que ser hombre o mujer. Y después hay gente como que no se siente así y lucha por romper esa norma”.

Participantes: “Sí”.

Investigadora: “Y la respuesta puede ser positiva como negativa. La familia a veces lo acepta, pero hay muchas otras que no. Pasamos al punto tres así ya terminamos. Vinculado a esto, que frases por ahí hemos escuchado que dan cuenta de esto. Que demuestran por ahí esta discriminación o diferencia entre sexos, géneros”.

Participante 5 (niño, 11 años): “Un racista”.

Investigadora: “¿Qué es un racista?”.

Participante 1 (niño, 12 años): “Qué te digan negro”.

Participante 8 (niña, 13 años): “Que te digan negro, blanco”.

Investigadora: “Pero de forma positiva, que lindo tu color negro, o ¿cómo?”.

Participante 5 (niño, 11 años): “No de forma negativa”.

Participante 8 (niña, 13 años): “Depende como vos lo sientas, si te lo dice una persona que vos tenes confianza. Si viene otra persona a decirte negro o sea, y vos te sentis mal o sea”.

Investigadora: “Es decir que se puede presentar de las dos formas. ¿Dividimos en positivo y negativo?”.

Participantes: “Sí”.

Hacemos un cuadro en un afiche.

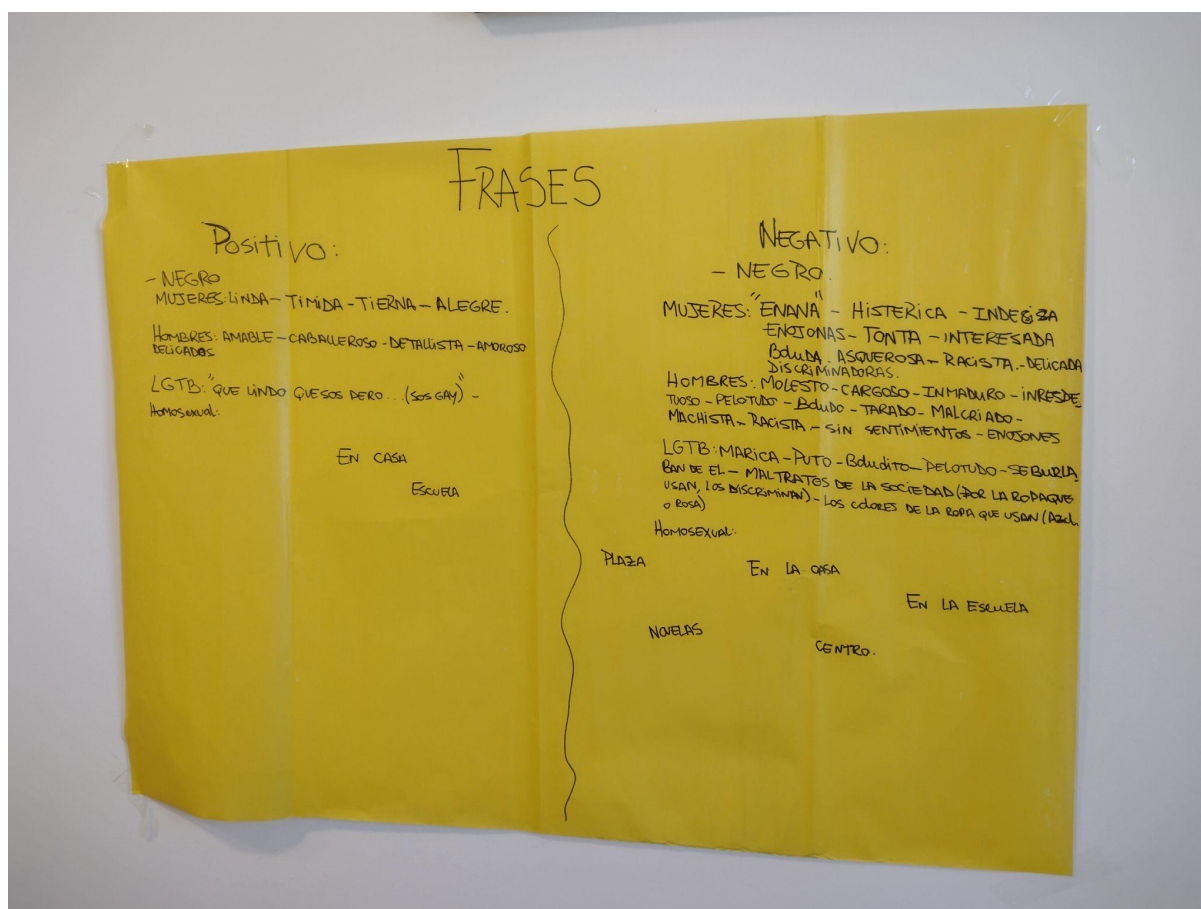
Investigadora: “¿Entonces negro se puede presentar en negativo y positivo?”.

Participante 5 (niño, 11 años): “Negativo”.

Participante 9 (niña, 9 años): “Negro boliviano”.

Surge una conversación respecto a que género y racismo se tocan. Y el color de piel también hace al género, y cómo nos sentimos con él. Para retomar la actividad se les plantea primero pensar que frases escucharon decir cuando se habla de “mujeres”, ante lo que comentan las siguientes afirmaciones y la plasman en un afiche.

Afiche sobre frases que se escuchan de los géneros



Mujeres:

Negativo: enanas ("lo dicen los compañeros", "cuando se enojan lo dicen mis compañeros"), negras, histéricas, indecisas, enojonas, bipolares, malpensadas, tonta, interesadas, pelotuda, boluda, tarada, asquerosas, racistas, delicadas, cuando se enojan se cierran.

Positivo: morochas, lindas, simpáticas, tímida, tierna, alegre.

Consideraron seguir con "hombres". Y se les aclara que pueden ir "malas palabras" en los comentarios.

Hombres:

Negativo: Molesto, cargoso, inmaduro, irrespetuoso, boludo, medio tarado, malcriado, machista, racista, duro, sin sentimientos, enojones

Positivo: amable, caballeroso, detallista, amoroso, delicado.

Se decide continuar agrupando en LGTB a los otros géneros que habían identificado.

LGTB:

Positivo: “que lindo que sos pero sos gay”,

Negativo: marica, mariquita, puto, boludito, malcriado, pelotudo, tarado, la gente se burla, los maltratan cuando anda por la calle, los discriminan, los maltratan por la ropa que usan, los discriminan por los colores de la ropa que usan.

Estas frases las han escuchado en : “la escuela”, “la casa”, “la playa”, “en la plaza”.

Luego se les consulta si lo han escuchado de la gente con la que tratan o de gente que pasa por la calle, ante lo que responden “de otra gente”.

Participante 8 (niña, 13 años): “Yo veo novelas, como la rosa de guadalupe. Y en las novelas lo dicen mucho”.

Investigadora: “Y qué escuchan más ¿cosas negativas o positivas?”

Participante 6 (niña, 10 años): “Negativas”.

Participante 8 (niña, 13 años): “Cosas negativas”.

Participante 1 (niño, 12 años): “Negativas”.

Participante 7 (niña, 11 años): “Hay más cosas negativas en las mujeres”.

Participante 10 (niño, 12 años): “No en hombres”.

Investigadora: “Está parejo, pero escuchamos en general muchas más cosas negativas que positivas sobre nuestros géneros. Y de escuchar cosas positivas, ¿en qué lugares escuchamos cosas positivas?”

Participante 7 (niña, 11 años): “En casa o en la escuela”.

Participante 4 (niña, 13 años): “En la escuela”.

Participante 1 (niño, 12 años): “En casa”.

Participante 5 (niño, 11 años): “en casa”.

La investigadora pregunta si quieren agregar algo más. La mayoría de los participantes ya se encontraba disperso por lo que se decide no realizar la actividad de cierre. Se les consulta cómo se sintieron y si les gustaría cambiar algún aspecto del espacio, ante lo cual manifiestan sentirse cómodos y gustarles los encuentros.

Participante 7 (niña, 11 años): “Que haya más encuentros. Y que si yo me siento hombre o mujer, y los demás se sienten de otro género hay que respetarlos, o sea haya también más apoyo para esas personas”.

Participante 4 (niña, 13 años): “La gente más grande, los mayores, son los que más discriminan”.

Participante 5 (niño, 11 años): “exacto”.

Investigadora: “Lo sienten así, ¿qué la gente cuanto más grande, más los discrimina?”.

Participantes: “Sí”.

Investigadora: “Y ustedes que sienten, que discriminan a gente que también es adulto o también a niños”.

Participante 4 (niña, 13 años): “También a niños”.

Participante 8 (niña, 13 años): “También a niños”.

Investigadora: “¿Ustedes sienten algunas de estas presiones negativas?”

Participantes: “Sí”.

Investigadora: ¿Algunos de estos comentarios se los han dicho a ustedes?

Participantes: “Sí”

Participante 5 (niño, 11 años): “Todos”.

Participante 7 (niña, 11 años): “Algunos”.

Participante 8 (niña, 13 años): “Los hombres lo dicen”.

Participante 10 (niño, 12 años): “Lo decimos en forma buena, entre compañeros. Lo decimos en forma de amigos, lo decimos en forma de chiste”.

Participante 4 (niña, 13 años): “Pero un chiste alguien se lo puede tomar en serio y puede terminar en una depresión”.

Investigadora: “¿Sienten que se dicen muchas veces estas cosas a través del chiste o medio camuflado?”.

Participante 2 (niño, 13 años): “En la escuela a través del chiste”.

Investigadora: “¿Y les han pasado cosas así?, que les impacte de forma tal que ustedes cambien algo, puede ser que ustedes cambien de forma de actuar o de pensar”.

Participante 7 (niña, 11 años): “Me duele más o me dolería que me lo dijera un familiar”.

Participante 1 (niño, 12 años): “Si yo si, en la manera de socializar, pensar o decir”.

Participante 5 (niño, 11 años): “En la escuela si nos decimos algo, nos decimos de chiste”.

Participante 2 (niño, 13 años): “A mi no me impacta”.

Luego del intercambio se da por finalizado el encuentro. Queda pactado el próximo taller para el sábado 20/01/2024 en la sede de la Asociación Civil Adelante.

Anexo IV: Crónica del Taller N°3 Lúdico Presencial**Taller Lúdico N°3****“¿Cómo construimos nuestra identidad?”**

Registro: Grabación de voz y apuntes tomados al finalizar el encuentro.

Coordina: Lucila Riccillo.

Colaboradora de la Asociación Civil “Adelante”: Micaela Villanueva.

Tipo de actividad: Grupo de discusión.

Fecha: 20/01/2024

Lugar: Sede de la Asociación Civil “Adelante”.

Hora de inicio: 12 hs.

Hora de finalización: 13:05 hs.

Participantes: Junior (13 años), Alma (9 años), Ian (11 años), Steven (12 años), Santino (13 años), Valentino (8 años), Abril (13 años), Franchesca (10 años), Josue (9 años), Samira (8 años), Lucas (11 años), Melanie (11 años), Thiago Mateo (13 años).

Relato cronológico:

Se comenzó recuperando lo que recordaban de los últimos encuentros, realizando un breve repaso sobre qué es el género y que son los estereotipos de género. Vinculado a ello la investigadora plantea que estos conceptos se encuentran ligados al de “identidad”. Al ver la reacción de las niñeces y la ausencia de comentarios, se les pregunta si habían oído hablar de esta palabra, si sabían su significado o la asociaban a algo en particular.

Se plantearon diversas preguntas, pero por parte de los participantes se sostuvo el silencio, y expresaron no saber que es o de que se trata la identidad. Ante esto la investigadora expone que todas las personas tenemos una “identidad”, la cual está formada

por aquellos aspectos que se ven, nos identifican y nos permiten diferenciarnos de otras personas.

Investigadora: “¿Cómo me identifican ustedes a mí?”.

Participante 1 (niña, 11 años): “mujer”.

Participante 2 (niño, 13 años): “adulto”.

Se hizo un silencio.

Investigadora: “¿La ropa también me identifica o por como camino?”.

Participante 3 (niño, 13 años): “caminas como mujer también”.

Investigadora: “¿por mi cara?”.

Participante 4 (niña, 10 años): “por como te vestis”.

Participante 3 (niño, 13 años): “cómo te atas el pelo”.

Investigadora: “Todo eso es mi identidad. Pero además es lo que yo estudio, lo que a mí me gusta comer”.

Participante 1 (niña, 11 años): “¿Qué te gusta comer?”

Participante 2 (niño, 13 años): “Hamburguesa con papitas y helado”.

Investigadora: “Que a mí me gusta eso y que capaz alguno de ustedes les guste otra cosa me identifica, y a su vez me diferencia. Mi identidad también, como soy yo me diferencia de ustedes, y entre ustedes sucede lo mismo”.

Se inicia la actividad solicitando que destaquen “¿cómo se diferencian?” dos participantes, ante lo que responden “porque tiene rostro diferente” y “porque no tienen la misma edad”. Esta introducción abre paso a la actividad, donde las niñas deberán identificar y escribir qué aspectos consideran que les caracterizan. Posteriormente, la investigadora recoge los escritos y, mediante la lectura de las descripciones, el grupo intenta adivinar a quién pertenecen.

Durante la actividad, las muñecas comparten una variedad de intereses y características personales que se resumen a continuación:

Juegos favoritos: “roblox”, “la pelota”, “la escondida” y “la mancha”.

Descripción de su apariencia: “ropa de color negro y blanco”, “pelo corto”, “trecitas en el pelo”, “soy hombre”, “me ato el pelo en una cola”, “uso short”, “mi color favorito es el rosado”, “mi color favorito es el azul”, “tengo el pelo de otro color” y “soy alto”.

Comidas y bebidas preferidas: “milanesas con puré”, “coca cola”, “agua”, “café”, “hamburguesas con papas fritas” y “arroz con salsa”.

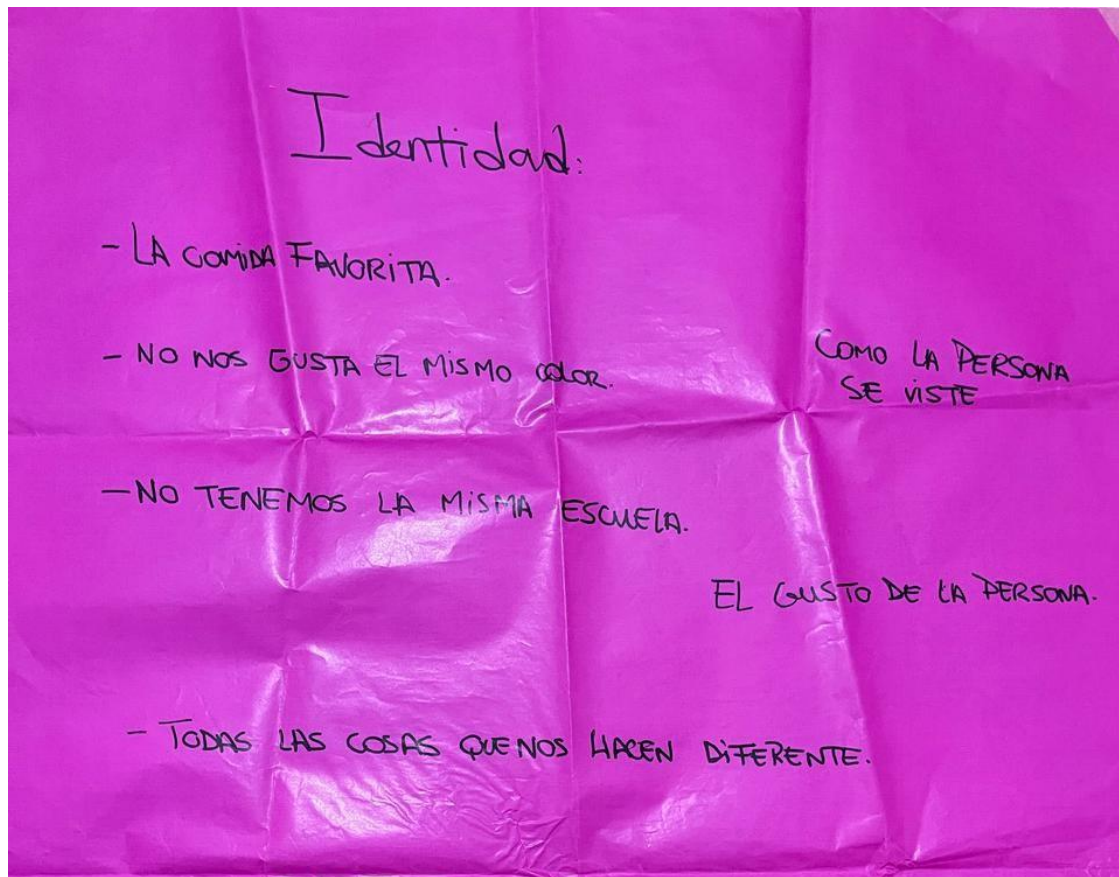
Personas con las que disfrutan pasar el tiempo: “mi mejor amigo/a”, “ver tele con mi familia”, “me gusta pasar tiempo con mi hermanito”, “con mis amigas”, y “con mi papá”.

Escuela a la que asisten: “Escuela 19”, “Escuela 206 municipal” y “Escuela 53”.

Lugares de esparcimiento: “la playa y la plaza”, y actividades como “patinar” y “jugar al fútbol”.

Afición por clubes de fútbol: se exponen como fans de “Boca Junior y de Aldosivi”.

Logran reconocer los nombres de todos los participantes sin dificultad. Una vez finalizada la lectura se pasa a repasar el concepto de identidad, ante lo cual expresan: “como la persona se viste”, “la comida favorita”, “no nos gusta el mismo color”, “no tenemos la misma escuela”, “el gusto de la persona”, “como la persona se viste”, “no tenemos las mismas zapatillas”. Luego de exponer se les propone que definan qué es la identidad, en una frase corta ante lo cual un participante 5 (niña, 13 años) termina definiendo como “todas las cosas que nos hacen diferentes”.

Afiche sobre Identidad.

Se les da un tiempo para despejar y se les presenta la siguiente actividad. Se les otorgará a cada participante un cuadro en que deberán completar: que me identifica, qué opiniones negativas recibo sobre mi identidad, que opiniones positivas y quienes me ayudan a construirla. Una vez finalizada la actividad, les participantes entregan la hoja a la investigadora, la misma será anónima.

En esta actividad surgieron las siguientes respuestas:

Comentarios positivos: “inteligente”, “buen amigo”, “buen compañero”, “que soy un chico bueno”, “que soy linda”, “le gusta mi cabello”, “le fascina mi ropa”, “por cómo me visto”, “soy linda”, “porque patino bien”, “a la gente le gusta mi pelo”, “me han dicho que soy bueno jugando a la pelota”, “me han dicho que soy alto”, “me han dicho que soy flaco”, “me han dicho que soy bueno ayudando”, “que me vestía bien”, linda”, “que soy su reina”, “que soy la princesa de la casa”, “que soy hermosa”.

Comentarios negativos: “me han dicho gordo”, “me han dicho feo”, “me han dicho que soy negro”, “me han dicho tonto”, “me han dicho verde”, “que no queria ser mas mi amiga”, “mi primo me agarro del pelo”, “me pelearon y me dijeron que no querian ser mas mi amiga”, “que soy tonta”, “que soy fea”, “que soy gordo”, “gordo teton”, “puto”, “gay”, “loco”, “negro”.

Quienes ayudan a construir mi identidad: “no me ayudo ninguna persona”, “nadie”, “mi mamá, papá y abuela”, “nadie”, “mi mama”, “mi mama y mi papa”.

Una vez finalizada la actividad, se los invitó a compartir una merienda. En la misma se les consultó si querían continuar con el espacio o que les había parecido, ante lo que respondieron que “estaba bueno”, “me gustaria que haya más juegos”, “tener más libertad para hacer lo que queramos”. Se les comunicó que se iba a hablar con la organización para ver las posibilidades de hacer posible su petición.